

## LAZER E ESPORTE NO CONTRATURNIO ESCOLAR EM BELO HORIZONTE/MG<sup>1</sup>

Marcília de Sousa Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Os programas de contraturno escolar desenvolvidos na rede municipal de ensino da cidade de Belo Horizonte, mais especificamente, os Programas Escola Integrada e Segundo Tempo interagem com a dinâmica da escola e, por vezes, provocam justaposição na concretização de suas ações. Portanto, o objetivo deste estudo é analisar a produção do imaginário de lazer e esporte numa escola periférica da cidade. Foram realizadas e analisadas 37 entrevistas que produziram discursos sobre o lazer e esporte. A pesquisa baseou-se no ciclo de política para refletir as práticas políticas e sociais desenroladas na dinâmica da escola. Os campos da análise de discurso e da representação social foram percorridos para o tratamento dos dados produzidos pelos sujeitos da pesquisa. O ideário que o esporte é saúde, afasta das drogas, combate à violência, é competição, é lazer permeia as práticas discursivas da escola. O imaginário consensuado dessa prática social pouco avança para sua concreteness na realidade social. Os discursos do lazer percebidos na prática escolar me permitem significá-lo como instrumento de indução de uma conduta disciplinada esperada e solidificada no contexto da produção de sua representação, bem como diversão ou entretenimento necessários à cena 'carente' no qual os programas de contraturno se inserem.

**Palavras-chave:** Lazer. Esporte. Contraturno Escolar.

## LEISURE AND SPORTS IN SCHOOL CONTRACTS IN BELO HORIZONTE/MG

**Abstract:** The after-school programs developed in the municipal education system in the city of Belo Horizonte, more specifically, the Integrated School and Second Time Programs interact with the school's dynamics and sometimes cause juxtaposition in the implementation of their actions. Therefore, the purpose of this study is to analyze the production of the imaginary of leisure and sport in a peripheral's school in the city. Thirty-seven interviews were conducted and analyzed that produced discourses about leisure and sport. The research was based on the policy cycle to reflect the political and social practices unfolded in the dynamics of the school. The fields of discourse analysis and social representation were used to treat the data produced by the research subjects. The idea that sport is health, away from drugs, combats violence, is competition, and is leisure permeates the school's discursive practices. The consensual imaginary of this social practice moves little towards its concreteness in social reality. The discourses of leisure perceived in school practice allow me to mean it as an instrument for inducing a disciplined conduct expected and solidified in the context of the production of its representation, as well as fun or entertainment necessary for the 'needy' scene in which the afterschool programs are inserted.

**Keywords:** Leisure. Sports. After-School Programs.

## OCIO Y DEPORTE EN CONTRATOS ESCOLARES EN BELO HORIZONTE/MG

**Resumen:** Los programas extraescolares desarrollados en el sistema educativo municipal de la ciudad de Belo Horizonte, más concretamente, los programas Escuela Integrada y Segundo

<sup>1</sup> Este artigo foi produzido a partir de estudo do doutorado desenvolvido Programa de Pós-graduação em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG intitulado A Implementação dos Programas de Contraturno Escolar e as Representações de Lazer e Esporte.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais, professora na Universidade Federal de Viçosa - Campus Florestal, [marcilia.silva@ufv.br](mailto:marcilia.silva@ufv.br), <http://orcid.org/0000-0002-6569-4141>.

Tiempo interactúan con la dinámica escolar y a veces provocan yuxtaposición en la implementación de sus acciones. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es analizar la producción del imaginario del ocio y el deporte en una escuela periférica de la ciudad. Se realizaron y analizaron treinta y siete entrevistas que produjeron discursos sobre el ocio y el deporte. La investigación se basó en el ciclo político para reflejar las prácticas políticas y sociales desplegadas en la dinámica de la escuela. Para el tratamiento de los datos producidos por los sujetos de la investigación se recorrieron los campos del análisis del discurso y de la representación social. La idea de que el deporte es salud, aleja de las drogas, combate la violencia, es competición, es ocio impregna las prácticas discursivas escolares. El imaginario consensuado de esta práctica social se mueve poco hacia su concreción en la realidad social. Los discursos del ocio percibidos en la práctica escolar me permiten significarlo como un instrumento de inducción de una conducta disciplinada esperada y solidificada en el contexto de la producción de su representación, así como de diversión o entretenimiento necesario para la escena 'necesitada' en la que se insertan los programas extraescolares.

**Palabras clave:** Ocio. Deportes. Programas Extraescolares.

## INTRODUÇÃO

Nos anos de 2003 entra na agenda política do governo federal o direito ao acesso ao esporte e lazer. Notadamente, em 2003 quando o partido de trajetória popular, o Partido dos Trabalhadores (PT) assume a presidência por meio de Luís Inácio Lula da Silva há um *boom* nas ações sociais no país (MELO, 2008) e há nesse período a separação de pastas governamentais tendo o esporte um ministério próprio. É importante ressaltar que Melo (2008) problematiza que os projetos sociais vislumbrados no governo popular assumem, nos dias de hoje, o consenso que são aqueles desenvolvidos para populações de baixa renda ou excluídos por diferentes naturezas.

É nesse cenário que ocorre a instituição do Programa Segundo Tempo (PST) pela Portaria Interministerial nº 3.497 de 24 de novembro de 2003 a qual envolve o Ministério do Esporte (ME) e Ministério da Educação (MEC). Na sua formulação, a Portaria Interministerial considerou o esporte como direito de cada um e como meio de promover saúde, bem-estar físico, inclusão social e desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes. Além disso, apontou o dever do Estado em fomentar práticas desportivas formais e não formais e levou em conta a existência do programa orçamentário denominado Esporte na Escola, posteriormente, definido como Programa Segundo Tempo. Dessa forma, essa política pública foi inserida nos espaços escolares ou em espaços cedidos por terceiros com custeio de bolsas de monitorias e de materiais esportivos para o desenvolvimento das práticas esportivas.

Então, o denominado Programa Segundo Tempo chega, em 2004, ao município de Belo Horizonte para ser desenvolvido nos espaços escolares por meio de conveniamento que previa o

desenvolvimento de práticas esportivas ministradas por estudante bolsista (graduando em educação física) sob coordenação de professores de educação física do quadro efetivo das escolas. A implementação do PST foi articulada por meio de conveniamento da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e Ministério do Esporte e operacionalizado pelas relações estabelecidas entre a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL) e a Secretaria Municipal de Educação (SMED) que conferiram ao espaço escolar a execução de práticas esportivas individuais e coletivas aos estudantes do ensino fundamental no contraturno escolar.

As escolas municipais tornaram o *locus* da execução do PST possibilitando que uma parte dos estudantes retornasse à escola para a participação nas atividades esportivas oferecidas no tempo contrário ao seu período de estudo. O modelo inicialmente apresentado pelo PST contribuía para uma ampliação de possibilidades de vivências esportivas para o estudante e de tempo de atividade, mas não, necessariamente, a construção da escola em tempo integral. Isto porque as ações do PST não contemplavam a todos os estudantes das escolas visto que os núcleos eram formados por 100 estudantes e cada escola possuía, no máximo, dois núcleos. Ainda que houvesse um interstício entre os turnos e o não atendimento à totalidade de estudantes da instituição escolar, a organização de tempo, turmas e práticas do PST foram relevantes para a reflexão sobre a escola em tempo integral.

O debate sobre a ampliação da jornada escolar e constituição de uma escola em tempo integral encontra um contexto político favorável com a instituição, em 2007, da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC) vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) (MOLL, 2011). As intervenções do Ministério da Educação (MEC) passam a ser orientadas para o aumento da jornada de permanência do estudante na escola e o para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas e de lazer, operacionalizadas por programas de financiamentos.

Nesse contexto de implementações de ações no contraturno escolar, surge em Belo Horizonte o Programa Escola Integrada (PEI) que teve seu piloto iniciado ao final dos anos de 2006 e com adesão gradativa, a partir de 2007, das escolas municipais de ensino fundamental. A operacionalização do PEI se diferenciou do PST pela permanência dos estudantes na escola por um tempo ampliado, com a garantia de espaços, atividades diversificadas e refeições diárias.

No contexto das políticas educacionais induzidas pelo governo federal, um acontecimento relevante para a implementação do contraturno escolar foi a instituição do Programa Mais Educação pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 e regulamentado por Decreto Presidencial 7083/2010 como uma das ações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Programa Mais Educação constituiu-se como uma ação interministerial com vistas ao

desenvolvimento de atividades educativas nos campos do esporte, arte, lazer, educação, cultura nas escolas que firmam a adesão e ampliam seus tempos.

A entrada do Programa Mais Educação no contexto das políticas educacionais foi marcante para as escolas municipais belorizontinas porque essas instituições passaram a aderir ao programa indutivo do governo federal favorecendo o desenvolvimento do Programa Escola Integrada. E, quando em 2009, o PST passa a integrar-se às escolas participantes do Programa Mais Educação inicia-se a aproximação entre os programas Escola Integrada e Segundo Tempo. Essa aproximação foi balizada no entendimento de que a escola é o caminho para democratização do esporte (BRASIL, 2011).

Mattos e Perim (2012) afirmam que a parceria entre os ministérios da Educação e do Esporte foi importante tanto pela crença que a instituição escolar favorece os processos de democratização e acesso ao esporte, quanto contribui para que os recursos financeiros chegassem direto na escola. Outro elemento a ser considerado é que o Programa Mais Educação estabelece como princípio “integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes” (BRASIL, 2011, p. 2).

Ainda que o PST preconizava a contribuição para o desenvolvimento da escola em tempo integral por meio de atividades esportivas no contraturno escolar (BRASIL, 2003), haviam fatores limitantes como garantia de alimentação, espaço, frequência e permanência dos estudantes. Doravante, com a ampliação jornada escolar por meio do PEI e a integração do PST ao Programa Mais Educação houve um movimento para enfrentamento dos fatores limitantes.

No caso de Belo Horizonte, é necessário destacar que todas as 173 escolas municipais de ensino fundamental desenvolvem o Programa Escola Integrada, porém essa não era a realidade dos núcleos de PST. No seu início, o PST estava inserido em 76 escolas municipais, totalizando 151 núcleos. No biênio 2014/2015 foi proposto o atendimento para todas as 173 escolas municipais de ensino fundamental, o que ampliaria para 247 núcleos. Contudo, o processo de inserção de núcleos de PST junto ao Programa Escola Integrada das escolas municipais de Belo Horizonte não atingiu ao quantitativo proposto em função dos processos burocráticos de contratação de recursos humanos para a execução. Em 2016, foram efetivados 195 núcleos de PST em 143 escolas da rede municipal de ensino.

Diante disso, o desenvolvimento dos programas de contraturno escolar - PEI e PST - induzidos pela instância federal com contrapartida do governo municipal foram consolidados nas escolas municipais de ensino fundamental. É interessante ressaltar que a junção entre os ministérios possibilitou que o recurso financeiro advindo do governo federal fosse repassado às contas dos Caixas Escolares mediante inscrição da escola ao Programa Mais Educação e

apresentação de Atas que compõem o plano de trabalho da escola. Os recursos, então, direcionados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Educação Integral). No caso do PST, o convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte por meio da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer permitiu a administração dos recursos destinados à contratação de pessoal para execução do programa, além de contribuir com o material esportivo para as escolas.

As diretrizes dos programas apresentados - PST e PEI - e suas articulações com o Programa Mais Educação os aproximaram do universo da escola. Para além das questões de fomento e de interface com a dinâmica do tempo escolar, essas políticas de esporte e educação nos apontam pistas de interlocução com o lazer por meio da fundamentação nos macrocampos do Programa Mais Educação<sup>3</sup>.

Nas proposições dos programas há orientação para o complemento da jornada diária escolar com propostas pedagógicas para o desenvolvimento de ações educativas que visam a formação integral dos estudantes. O PST e o PEI objetivam, respectivamente

Implantar ações de esporte educacional e outras ações para o desenvolvimento integral, com ênfase nas áreas em situação de vulnerabilidade social, financiando e capacitando recursos humanos, adquirindo e distribuindo material didático e didático-esportivo e outras despesas, por meio da implantação de núcleos esportivos (BRASIL, 2011, p. 6).

Propor atividades de diferentes áreas do conhecimento, formação social e pessoal, lazer, esportes, cultura e artes, acompanhamento pedagógico, desenvolvidas em oficinas que completam o currículo de forma a integrar as diversas dimensões formadoras do ser humano (BELO HORIZONTE, 2008, p. 22).

Tal perspectiva permite uma aproximação do lazer com a política educacional numa interface com a dinâmica escolar e a partir de suas práticas constituídas no universo da cultura. A compreensão do lazer numa dimensão cultural permite relacioná-lo à escola por meio das vivências e manifestações culturais. Ademais, o lazer estabelece relações dialéticas e dialógicas com outras dimensões humanas, com o tempo e espaço social. O PST, ainda que política de esporte, aproxima-se conceitualmente de política educacional por conta de seu vínculo com os tempos escolares, proposições de integração com a educação escolar e estabelece uma relação com o lazer com vistas ao universo das práticas culturais desenvolvidas no espaço social.

Para além do vínculo com a instituição escolar e com o macrocampo Esporte e Lazer, os programas PEI e PST apresentam outras aproximações. Uma refere-se ao atendimento de

---

<sup>3</sup> Mais Educação orienta-se por macrocampos definidos como Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos na Educação, Cultura e Artes, Inclusão Digital, Prevenção e Promoção da Saúde, Educomunicação, Educação Científica, Educação Econômica e Cidadania (BRASIL, 2009), e estas temáticas são compostas por diversos conteúdos.

crianças e jovens inseridos, prioritariamente, em regiões de elevado Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e escolas com baixo Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Outro ponto comum diz respeito à proposição da formação integral dos atendidos, visando a inclusão social e melhoria do rendimento escolar.

O cenário constituído pela implementação do PST e PEI nas escolas belorizontinas instigou a elaboração deste estudo que buscou compreender as representações de esporte e lazer construídas pelos sujeitos envolvidos nos programas de contraturno escolar. Dessa maneira, tornou-se pertinente traçar a aproximação dos programas Escola Integrada e Segundo Tempo tendo em vista as justificativas para a inserção destes na dinâmica da escola. E, nessa lógica, analisar os programas de contraturno escolar por meio das representações de lazer e esporte construídas pelos sujeitos envolvidos na instituição (gestores, professores, monitores, pais e estudantes) e a contribuição para a alteração da realidade social no que diz respeito aos processos de participação política e engajamento no debate sobre escola, educação e políticas públicas.

## **PERCURSO METODOLÓGICO DESTE ESTUDO**

Na compreensão das possibilidades de construção do imaginário social de lazer e esporte, este estudo constituiu-se em pesquisa de campo concretizada numa escola municipal de Belo Horizonte/MG definida com base na vulnerabilidade social e do desenvolvimento educacional. Tais aspectos são norteadores dos processos de implementação do contraturno escolar e, como o Programa Mais Educação estabelece como critério para a adesão das escolas os Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi selecionada uma instituição municipal de ensino de Belo Horizonte localizada em território vulnerável e com baixo IDEB para constituir o cenário da investigação.

Assim, este estudo caracterizou-se por uma abordagem qualitativa e foi concretizado por meio de pesquisa bibliográfica e de campo. Após o parecer N° 1.325.659 do Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais em novembro de 2015, o processo de imersão no campo foi iniciado com o intuito de observar, ouvir, interagir e registrar atitudes e discursos do grupo. Essa aproximação com o campo e com os sujeitos da pesquisa foi mediada pela monitora de apoio à coordenação do Programa Escola Integrada que foi peça chave para a interação com as pessoas e com dinâmica da escola. A entrada cuidadosa no campo de pesquisa concedeu a liberdade da pesquisadora em transitar pelos espaços da escola para observar, conhecer, identificar práticas e participar das dinâmicas de organização das ações

cotidianas dos programas. Essa ancoragem empírica permitiu observar e conhecer os processos, as práticas escolares e as pessoas; compreender os contextos de ação dos responsáveis pela execução dos programas e identificar as linguagens buscando avançar no entendimento daquilo que se concretiza na vida social e que é intermediado pelas intervenções. Partindo da premissa de que a observação pode indicar a distância que há no que é preconizado por um segmento institucional, no caso o governo municipal, e o que ocorre na execução, possibilitando ampliar a reflexão acerca dos impactos e efeitos sobre a vida dos sujeitos (KLEIN; DAMICO, 2012).

A observação no campo foi utilizada como estratégia de coleta de dados que complementam aqueles produzidos a partir da entrevista. Esse processo empírico permitiu reconhecer e registrar situações e atitudes, eventos da dinâmica escolar e descrever acontecimentos, tudo isso de forma sistemática. Com a clareza de que é impossível observar a tudo e todos e tendo em vista a complexidade do campo de pesquisa

O estudo teve a participação de crianças, jovens, educadores e pais da comunidade escolar (17 crianças e jovens - E1 – idade; 13 Educadores e coordenadores ((EP – professores; EM – educadores monitores; 7 Pais - CO) totalizando 37 pessoas. As 37 entrevistas semiestruturadas foram gravadas e transcritas. A análise foi por meio da técnica de Análise de Discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014). Por isso, o corpus constituído para a análise considerou a fala dos diversos sujeitos que são envolvidos nos programas de contraturno escolar (pais, estudantes, professores, monitores, diretora).

No processo de investigação foi realizada a seleção do tipo de discurso escolar, inserido no campo discursivo educacional e constituído pelos gêneros (falas e práticas) que constituem os programas de contraturno escolar. Esses programas apresentam a esfera de atividade na qual diversos atores se relacionam. Essa configuração didática foi necessária para a definição dos processos metodológicos visto que na rede de gêneros produzidos na instituição escolar foram elencadas práticas dos dois programas de contraturno Escola Integrada e Segundo Tempo e analisadas as atividades discursivas na prática.

## **LAZER E ESPORTE NA CENOGRAFIA DO CONTRATURNO ESCOLAR**

A metáfora teatral foi apropriada para definir cenografia como a 'arte' de desenhar, projetar e representar os fenômenos esporte e lazer por meio da produção de imaginários socio discursivos. Dessa forma, o trabalho de elucidação dos termos esporte e lazer requer uma

exposição de como as representações da sociedade vão sendo construídas embasadas em determinados discursos ou circunstâncias.

Segundo Procópio (2009) as representações sociais são um dos mecanismos de construção dos imaginários que partilhados pela sociedade dão significado ao mundo. A autora afirma que os imaginários sociais “[...] permitem-nos encontrar um conjunto de signos representantes de valores, normas e senso comum de uma sociedade” (p.183). A problemática das representações sociais está implicada das noções de teorias, doutrinas, ideologias e sendo denominadas de sistemas de pensamentos, sistemas de crenças, sistemas de ideias e sistemas de valores. Essa proliferação de noções torna difícil localizar uma denominação de representação social na medida em que suas distinções não são claras e seus limites porosos. Por exemplo, algumas teorias podem se converter em doutrinas e ideologias, assim como sistemas de pensamentos são portadores de valores. Dessa maneira, fundamento a ideia de representação social partindo da noção de que é um fenômeno cognitivo-discursivo geral que engendra sistemas de pensamento (saberes de conhecimento e crença) chamados de imaginários sociodiscursivos (CHARAUDEAU, 2013).

Os imaginários sociodiscursivos sobre lazer e esporte são múltiplos e variados o que provoca decompô-los e apreendê-los conceitualmente. Para tal, faz-se necessário atentar-se ao contexto de produção dos discursos que compõem as representações de esporte e lazer. O entendimento do contexto de produção das falas dos sujeitos é fundamental porque não basta saber a opinião é preciso conhecer e interpretar as condições de sua produção.

Embora o esporte e lazer estejam referendados como direito social para todos os cidadãos, percebe-se um viés compensatório na constituição das diretrizes dos programas de contraturno escolar porque consideram, prioritariamente, os estudantes de áreas de vulnerabilidade social. Nesse sentido, os programas de cunho educacionais anunciam, por meio de suas ações, um padrão de assistência conferido em proteção social.

A gente tem situação muito crítica aqui na comunidade, alguns meninos moram em barracos de lona. Nós tivemos uma situação aqui que o menino não conseguia andar e a professora trouxe para direção no colo. Quando olhamos o pé da criança tinham uns 40 bichos de pé, todo machucado e tivemos que levar ao médico. A mãe foi nos encontrar no hospital. A casa dele era insalubre e a mãe estava na mesma situação do filho. Os meninos ficam constantemente doentes. Isso acontece com vários meninos (EP1).

A narrativa acima permite a projeção da cenografia na qual os programas PST e PEI se desenrolam e indica quais são as condições de produção dos discursos, pois mediante a observação sobre a dinâmica daquela escola reflete-se que as demandas do cotidiano (des)organizam seu funcionamento e o modelo institucional de gestão administrativa e



pedagógica torna-se precarizado e ineficiente para dar conta das premências. Os sujeitos da ação educativa dos programas de contraturno se veem em meio a um turbilhão de questões emergentes e urgentes que os deslocam das suas atribuições. Pais alcoolizados, medicação e higienização de estudantes que chegam à escola, posturas desrespeitosas e conflituosas de trabalhadores da educação e estudantes, descuido e desrespeito com os espaços destinados às atividades, absenteísmo de professores e monitores são questões que, ao longo do processo, mesmo que ocasional, impactam nas práticas escolares.

No contexto da prática do esporte e lazer, uma parte da população é beneficiária das ações estatais e a outra parte consumidora do setor privado. A articulação com outros setores da gestão pública faz-se imprescindível para promover, de fato, uma integração política na esfera da proteção, segurança, da saúde, do saneamento básico, da cultura, do esporte, do lazer de forma a 'aliviar' a escola desse fardo social.

Na trilha da democratização e acesso do esporte e lazer, a escola por meio dos seus programas de contraturno não deve assumir sozinha essa tarefa. O lazer e esporte, por meio dos programas de contraturno, não devem assumir o *status* de disciplina escolar e, menos ainda, imputarem-se de uma perspectiva funcionalista na medida em que são determinados como vetores de transmissão de valores e normas. Não cabe ao debate atual sobre esporte e lazer visões reducionistas visto que tais fenômenos implicam em experiências democráticas e dão corpo ao exercício da cidadania.

Na organização do Programa Escola Integrada daquela escola existe um trabalho voluntário de um servidor público integrante da comunidade escolar que executa a prática do futebol no campo de várzea do bairro: "Os programas são bons e vêm a contribuir muito, principalmente, para as comunidades. Essa comunidade é muito carente, tanto que **no final de semana se não tiver esse futebol, não tem nada para a moçada (CO5) (Grifo meu)**".

Persevera um movimento de acesso ao esporte e ao lazer por meio das ações propostas pela escola naquele bairro. Esses elementos revelam um apelo à inclusão e ao enfrentamento às vulnerabilidades no que tange às experiências proporcionadas aos outros cidadãos que não são contemplados pelos critérios de atendimento no contraturno da escola. Um ponto a ser frisado é que a democratização e acesso ao esporte e lazer são demandas sociais que exigem um conjunto de ações do Estado<sup>4</sup> para serem enfrentadas.

---

<sup>4</sup> A referência ao Estado tem como fundamentação a abordagem gramsciana de sua constituição, ou seja, fundamenta-se na ideia ampliada que retrata a soma da sociedade política (exército, parlamento, tribunais, administração pública) com a sociedade civil (igrejas, sindicatos, imprensa, e demais instituições).

Na atualidade brasileira, é preciso reconhecer que existem formas de enfrentamento das questões sobre desenvolvimento, desigualdade e pobreza que podem influenciar na redução das vulnerabilidades e riscos. Considerando que os indicativos da vulnerabilidade ultrapassam fronteiras nacionais há uma tendência mundial em estabelecer índices e indicadores com os quais se busca estabelecer correlação com a realidade social. Isto reforça o argumento que além do índice IVS utilizado como parâmetros para proposições dos programas PST e PEI deve-se, também, investir em indicadores referentes às variáveis de processos sociais complexos que venham a retratar os resultados da política, como exemplo, a proporção de estudantes que permanecem na escola, crianças/jovens trabalhadores, perfil educacional da comunidade, retrato do domicílio<sup>5</sup>.

Ressalta-se a importância dos programas de contraturno escolar naquela comunidade como contribuintes para assegurar lazer e esporte aos sujeitos tendo em vista as carências de bens culturais, de serviços e de espaços para suas práticas. No entanto, é imprescindível que as ações sejam avaliadas, replanejadas e tenham continuidade porque, de outra forma, assumem a característica de ofertas esporádicas de práticas esportivas e de lazer. As expressões “precisam de verba para continuar” e “as mudanças políticas” deixam vestígios, a partir do contexto de produção, da extensão em que as políticas são ‘hierarquizadas’ quando determinadas áreas não têm seus orçamentos executados ou quando são ‘fragilizadas’ no planejamento do orçamento público<sup>6</sup> de determinados períodos governamentais.

Acho que os programas desenvolvem ações de esporte e lazer que podem ser aplicados em outros momentos da vida dos meninos. Eles podem levar o que aprendem nos programas para as ruas, os parques, suas casas na medida que eles percebem que eles podem fazer as atividades em outros espaços que não da escola (EM4).

Incontestavelmente, as ações devem extrapolar ‘os muros da escola’ numa vertente de educação para o lazer e esporte numa perspectiva de estabelecer novas formas de ser e estar naquele território, como um processo de recontextualização, (re)invenção e apropriação. Posto que o indicativo de vulnerabilidade retrata um quadro de outros aspectos de exclusão é recomendado pensar sobre as condições em que acontecem as práticas educativas propostas pelos programas de contraturno escolar. Isso significa refletir sobre as condições de

<sup>5</sup> A ONU explicita que moradia inclui a segurança da posse do domicílio (isto é, proteção contra despejos), acessibilidade financeira (a despesa da moradia não compromete a renda familiar), privacidade, acesso a serviços de saneamento e eletricidade, proteção contra fatores de risco e uma localização que não restrinja o acesso a oportunidades de emprego e equipamentos públicos de saúde e educação, entre outros componentes (IBGE, 2015).

<sup>6</sup> Os dispositivos legais que formam a base do orçamento público são o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA) que resumidas, respectivamente, estabelecem metas para a administração pública, orienta a elaboração da proposta e estima receita fixa despesa a ser realizada pelo governo.

infraestrutura dos espaços físicos utilizados, as formas de apropriação da escola pela comunidade e sobre os condicionantes sociais e culturais que influenciam os vínculos dos sujeitos com a instituição.

Essa reflexão contribui para o debate da ampliação da jornada escolar daquela instituição, pois, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2003) as práticas dos programas de contraturno são os meios de contribuir para o desenvolvimento da escola em tempo integral. As experiências de esporte e lazer nos programas de contraturno - PST e PEI apresentam-se como recursos educativos e como oportunidade para construção de um currículo de 'felizes encontros'. Paraphrasing Paraíso (2015), entende-se que para "[...] transformar os tristes encontros de um currículo, é importante conhecer, espreitar, perguntar, problematizar, encontrar uma linha de fuga" (p.52).

Como não sabemos antecipadamente com que corpo podemos fazer um bom encontro, é necessário experimentar. Buscar inspiração em outros lugares, coisas e objetos para mobilizar a diferença e agenciar devires que produzam alegrias em um currículo e em uma vida (PARAÍSO, 2015, p. 53).

Partindo dessa lógica é compreendido que o esporte e lazer proporcionado pelos programas de contraturno escolar podem ser artefatos para construção de projetos curriculares que promovam integração entre os sujeitos e saberes com vistas a um envolvimento mais ativo. Acredita-se que as ações de esporte e lazer têm o poder de potencializar as relações da escola com a comunidade no que tange a configuração do espaço escolar como local de formação de novos imaginários e convencimento dos cidadãos de que é possível construir modelos de sociedade justa e democrática.

O caráter educativo do esporte e lazer é apontado como diretriz do PEI e PST a partir da noção de desenvolvimento integral dos estudantes. Mas, de que trata esse desenvolvimento integral? Pensar na integralidade do sujeito é intervir com uma prática pedagógica que considere as questões culturais, que não pretende dizer aos sujeitos da escola o que é a realidade, e sim, deve mostrar que o mundo é constituído de jogos de poder/saber e que existem possibilidades de criar formas de estar nele. Simon (2011) afirma que a escola é equivalente de "máquina de sonho" (p.67) que implica na organização da escola, da sala de aula, do currículo, do ensino possibilitando produção de significados que podem afetar a ideia que os estudantes têm de si, das práticas, do mundo e das futuras possibilidades. Para Santomé (2013), as escolas são espaços privilegiados para imaginar outras possibilidades e outros modelos sociais mais justos e humanos, refletir sobre eles e se esforçar para que eles se concretizem.

Hoje a ação educativa do PST para o agrupamento - 9 anos aconteceu no 'espaço das mesinhas' visto que foram planejadas atividades de jogos de mesa/tabuleiro. Os

materiais foram distribuídos aleatoriamente aos estudantes (dama, xadrez, futebol de prego, dominó) que se organizaram em grupos nas mesas. Observei a disputa entre os meninos pelo futebol de prego. Uma menina pegou o tabuleiro e dirigiu-se a uma das mesas e foi questionada por outra criança (menino) sobre '**menina não joga futebol**'. Talvez por um ato não refletido ou desatenção ao contexto, a menina foi remanejada pelo professor para um outro grupo com jogo de dama e, somente, conseguiu voltar ao jogo de futebol de prego após 'enfrentar' o grupo de meninos discutindo as regras do jogo (Registro do Caderno de campo, maio de 2016) (*Grifo meu*).

A narrativa construída no campo discursivo reflete posicionamentos sobre as questões de gêneros que necessitam de debates visto que fazem referências a formações ideológicas nas quais esses discursos se inscrevem. As discussões sobre gêneros estão imbricadas nas práticas esportivas e necessitam de um trato pedagógico quando, principalmente, estão inscritas no espaço privilegiado de formação dos sujeitos - a escola. Santomé (2013) afirma que a análise atenta aos conteúdos desenvolvidos de forma explícita na maioria das escolas existe uma predominância de culturas hegemônicas e que vozes são marginalizadas, deformadas ou negadas, dentre elas, o mundo feminino. Por meio de "menina não joga futebol" o esporte escolar pode provocar o exame de pressupostos, valores e ideologias que estão 'efervescentes' na fala do estudante. Percebo a necessidade, no trato do esporte, de pedagogias que considerem as dimensões éticas, as diversidades e diferenças coletivas e individuais.

As formas pelas quais se discursa o 'masculino e feminino' e suas relações com as práticas escolares constroem, socialmente, o esporte. Além disso, podem contribuir para que processos democráticos e justos constituam as ações educativas. O esporte e o lazer que tomam corpo nessa abordagem de currículo são construídos culturalmente e socialmente e, esse conhecimento é "dependente de suas formas de representação" (SILVA, 2006, p. 106). As ações de esporte e lazer não estão desvinculadas do cunho social dos processos e das práticas de significação e o caráter (reprimido ou não) da atividade linguística pode produzir desigualdades.

Na dinâmica escolar, os sujeitos aprendizes produzem significações ao esporte e lazer conforme a intervenção nos processos educacionais, que podem variar ou não a partir das práticas e condições de produção possibilitadas ao longo da jornada escolar ampliada. Com isso, é enfatizado que as questões de infraestrutura como complemento alimentar ou espaços para a execução das práticas previstas nos programas não são suficientes para garantir o vínculo com a escola na construção de uma educação integral. Esses elementos são importantes para satisfazer as necessidades básicas dos estudantes e proporcionar estratégias de ações diversificadas, porém são os novos olhares para as abordagens das disciplinas curriculares e possibilidade de novos significantes proporcionados na dinâmica que darão conta da

integralidade dos programas. Desse modo, não basta apropriar-se do tempo ampliado e selecionar conteúdos, é necessário sustentar as aprendizagens nas vivências por meio da articulação de conhecimentos científicos, técnicos, artísticos, filosóficos, culturais, sociais e promover uma participação democrática, comunitária e compartilhada (ANTUNES; PADILHA, 2010).

Portanto, o lazer e esporte como objeto no universo da escola podem apresentar aos sujeitos a possibilidade de, na intervenção, apropriarem e (re)construírem as diferentes formas de organização da cultura. Isso porque o currículo é entendido como um “[...] conjunto de ações, relações, textos e metatextos que configuram o todo das aprendizagens escolares, dos conhecimentos e saberes que traduzem experiências significativas” (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 99). Com isso, o olhar para o currículo e as práticas de esporte e lazer reflete a compreensão de que os aprendizes permanentes são sujeitos que estão inseridos na história e cultura e são também produtores delas. Antunes e Padilha (2010) retratam que o currículo de matriz cultural contribui para fundamentar e problematizar processos educacionais estimuladores de “[...] diálogo interativo e comunicativo entre as aprendizagens que acontecem em todas as modalidades e níveis de ensino” (p.97).

Cunha (2007) revela a importância de um acompanhamento das práticas de tempo integral para uma análise político-pedagógica que evidencia o caráter inovador/conservador das ações educativas, uma vez que

Difícilmente, ocorre um repensar da organização do trabalho pedagógico para além do modelo escolar tradicional, correndo-se o risco de que a expansão do tempo escolar inaugure simples justaposição de conteúdos “inovadores” a práticas pedagógicas tradicionais cristalizadas no currículo comum (CUNHA, 2007, p. 3).

Embora os textos dos programas PST e PEI apresenta a prerrogativa da construção da escola em tempo integral as limitações para a concretude podem ser apresentadas a partir da interpretação de seus textos, ou seja, os resultados das ações têm, no contexto da prática, outras possibilidades. Se no ciclo de políticas é entendido que os contextos são carregados de lutas, esforços, interesses, conflitos e comprometimento então, no contexto da prática, os textos podem ser recriados e reinterpretados provocando transformações significativas na proposição original (BALL, 1994). Assim, as proposições de lazer e esporte podem ser recontextualizados na prática no caminho de intervenções inovadoras ou práticas de um modo tradicional de educar.

Minha experiência, apesar de não ter trabalhado antes em projeto social, é que nessa escola o programa Segundo Tempo traz uma história de outros profissionais que trabalharam aqui, o pessoal já está acostumado. No meu caso tive dificuldade de adaptar à realidade porque por mais que tenhamos nossas diretrizes para seguir

uma linha de trabalho sabemos que na prática isso é complicado. O programa já existia e eu não tive que inserir muita coisa(EP3).

Eu acredito que esses programas de contraturno apesar de terem um currículo a ser seguido, um planejamento que é feito, eles têm possibilidade de dialogar com as necessidades e interesse do público que se predispõe a participar de uma ação (EP4).

As transcrições acima demonstram que no universo da escola as leituras e apropriações das intervenções não são ingênuas ou desinteressadas porque há possibilidades de permanências em situações de dificuldades ou ações comprometidas com o caráter político-educativo dos programas. O percurso das falas citadas tanto pode traduzir as acomodações e cristalizações de modelo que não avançam “o pessoal está acomodado” (EP3), quanto podem refletir a produção de representações a partir da (re)construção e inovações do currículo com a “possibilidade de dialogar” (EP4). Na interpretação dos textos da política são levados em conta as histórias, interpretações, princípios, valores e experiências dos sujeitos que compreendem o que leem de acordo com seus contextos (DUSO; SUDBRACK, 2010) e suas concepções. Há no ciclo da política o espaço onde os sujeitos interpretam e podem reinventar os textos e onde os pensamentos e crenças implicam no processo de implementação dos Programas Escola Integrada e Segundo Tempo.

Dessa maneira, a análise proposta para desvelar o esporte e lazer nos Programas Escola Integrada e Segundo Tempo é referendada pelo entendimento que essa política é constituída de imperativos e regulação que a influencia, é imbricada de princípios e valores que são refletidos na implementação e suas práticas são ressignificadas em níveis de interpretação pelos sujeitos envolvidos.

Acho que em todo lugar que a gente for trabalhar tem que conhecer a história daquele lugar. Não pode chegar no lugar sem conhecer a história senão você destrói tudo que já foi feito. Você chega no lugar e diz vou fazer isso e às vezes outras pessoas já tentaram fazer, sempre digo que conhecer a história é necessário. Trabalhar a escola, a história da escola, história da comunidade, se você conhece aquela história consegue fazer um trabalho para frente. **Conhecer o aluno, de onde são, como é a vida deles**, acho que não pode chegar no lugar e desconsiderar a vida que os meninos levam. Daí consegue pensar um trabalho melhor (EP6) (*Grifo meu*).

O discurso exemplificado acima revela que existe a percepção da relevância de conhecer sobre a situação de comunicação que diz respeito às disposições entre os interlocutores (são poucos ou muitos, estão próximos ou distantes) e seus canais e códigos de comunicação; refere-se às características identitárias dos locutores, ou seja, caráter social, socioprofissional, psicológico e relacionais; e, remete às formas de construção de conversas e diálogos no cotidiano (CHARAUDEAU, 2004). Esta discursividade está presente com uma certa

regularidade nas falas dos educadores professores e educadores monitores, porém os desdobramentos dessa prática discursiva é que, sob meu ponto de vista, precisam ser destacados para que exista acordos e coerências entre o 'dito e o feito'.

Eu acho importante ter um planejamento para que tenha um norte para propor as atividades e nesse planejamento considerar o que você espera e o que vai oferecer para os alunos. Eu estou trabalhando as olimpíadas e se vou propor lutas eu tenho que pensar como esse aluno vai lidar com o toque no corpo do outro, o que ele sabe de luta, eu tenho que partir de um ponto em que o aluno não sabe vai aprender e o que sabe sobre luta não vai achar a aula chata. Isso é o desafio, a gente tem que procurar conhecer e entender esse aluno para que a atividade tenha sentido para todos os alunos. Eu acho que o esporte na escola ainda tem uma característica que depende da ação do profissional porque, por exemplo, vai ter o futebol sem uma construção com os alunos para que eles reflitam e possam modificar. O professor não explora as possibilidades do esporte e joga pelo jogo (EM4).

Por meio da fala do educador monitor (EM4) há inferência que o lazer e esporte podem ser referendados por uma concepção que busca avançar na superação da instrumentalização desses fenômenos e que direcionem para a produção social de um currículo escolar que implica em conhecimentos, saberes, identidades e o poder que distorce a distribuição e o reconhecimento daqueles. Com isso, é percebido que o esporte e lazer podem ser compreendidos pelo viés da ação educativa na perspectiva cultural que amplia a concepção que os restringe a atividade em si. É reiterado que lazer e esporte são práticas do cotidiano consideradas pelas agências como constituintes das políticas públicas e como estratégias de intervenção, mas que devem constituir o currículo no avanço de uma configuração de lista de conteúdos. Enfim, torna-se proeminente interpretar como suas concepções são mobilizadas no contexto da prática porque elas geram efeitos que podem efetivar ou não os princípios dos programas de contraturno como inclusão social, justiça, oportunidade, igualdade.

Os locutores da pesquisa dizem que as práticas no PST e PEI funcionam para tirar as crianças e adolescentes da rua caracterizada como perigosa e ocupar seus tempos, mas não denunciam as condições de produção do que chamam de marginalidade e práticas nocivas à integridade dos sujeitos. O discurso assistencial presente nos programas PST e PEI são produzidos sob uma ótica conservadora na medida em que se acomodam perante as desigualdades econômicas, educacionais e sociais e mascara a essência do lazer com as questões do direito social. O 'direito' ao lazer nessa perspectiva é sobreposto pelo viés compensatório que não problematiza a garantia do acesso e democratização na constituição da cidadania. O esporte encontra no quadro cênico do PST e PEI representações de conflitos e consensos que podem significá-lo por meio de relação improdutiva ou na trilha do conceito ampliado de cultura.

A situação de comunicação da comunidade escolar investigada apresenta consensos sobre a significação desse fenômeno numa determinada visão de mundo. Mesmo que consensos sobre o esporte sejam (re)produzidos, compreendo que as representações construídas acerca dele não são solidificadas. A dinâmica social não é estática, com isso, os fenômenos vão adquirindo novas configurações a partir de novos contextos. As representações sociais podem subverter o objeto esporte e seus 'conceitos científicos' em novos conteúdos, sob critérios menos rígidos e com resultados imprevisíveis (XAVIER, 2002).

A escola, como espaço social, pode intervir nessa dinâmica na medida em que se percebe-se como potencializadora de processos de subversão de objetos, conceitos e teorias: "O esporte além do contexto cultural é transformador na vida das pessoas. Através dele, a gente pode mudar muitas situações de vida" (EP3).

Essa formação discursiva de esporte apresenta-o como objeto catalisador de transformações sociais, porém existem interdiscursos acerca do fenômeno que provocam outros entendimentos, e estes vinculam expectativas de ordem conservadora, assistencial e moralista. Na escola, o esporte materializa-se no discurso pedagógico que constrói significados entre os sujeitos e estes, no discurso, elaboram seus sentidos. Marinho (2010) afirma que falar de esporte exige descortinar sua dimensão pedagógica levando em conta que a educação é um bem cultural. Sendo assim, a prática esportiva não configura-se, somente, pela apropriação de que é uma atividade física voltada para recordes ou para saúde.

## TECENDO CONSIDERAÇÕES

A expectativa do estudo não foi de atribuir aos programas de contraturno os impactos positivos ou negativos, mas de desvelar o imaginário socio discursivo a partir dos sujeitos do contexto da prática de esporte e lazer. Considerando que o esporte e lazer compõem os programas PEI e PST, cabe ressaltar que tais práticas são construídas historicamente, são interdependentes da dinâmica social e carregam semelhanças e aproximações em sua constituição. Esses fenômenos compartilham o entendimento que os concebem como manifestações culturais, como mecanismos de controle e proteção social e como objetos com potencialidades educativas. Apesar das múltiplas confluências, esporte e lazer apresentam especificidades próprias que vão sendo tensionadas por meio das articulações da realidade social. E o lazer e esporte se tornam objetos sociais na medida em que se relacionam com o sujeito que tem uma visão sobre eles.

Partindo dessa lógica, é compreendido que o esporte e lazer proporcionado pelos programas de contraturno escolar podem ser artefatos para construção de projetos curriculares



que promovam integração entre os sujeitos e saberes com vistas a um envolvimento mais ativo. Acredita-se que as ações de esporte e lazer têm o poder de potencializar as relações da escola com a comunidade no que tange a configuração do espaço escolar como local de formação de novos imaginários e convencimento dos cidadãos de que é possível construir modelos de sociedade justa e democrática

Essas perspectivas revelam os aspectos educativos desses dois fenômenos e os elenca como constructos para a reconstrução do conhecimento e para o exercício da cidadania, porém no contexto da prática podem assumir um caráter assistencial, que pode configurá-los como instrumentos de transmissão de valores impostos.

Ainda que proferido nas diferentes categorias de sujeitos (estudante, comunidade, educador monitor e educador professor de educação física), os discursos produzidos do esporte tangenciam essas concepções que pouco contribuem se é pensado que as práticas esportivas vivenciadas no contexto da escola, seus tempos e as condições de produção das desigualdades, exclusões e pobreza. Interpreta-se que o esporte assume o caráter transformador na vida das pessoas quando é vinculado ao todo social. Não é desejado com isso instrumentalizar o esporte com vistas a combater as mazelas sociais, mas dizer que as representações coletivas desse fenômeno podem impulsionar movimentos na realidade social daquela comunidade no sentido de lutar pelas garantias de direitos dos quais são cerceados.

A significação do esporte como um bem social e cultural avança para a problematização das condições de sua existência naquela comunidade que apresenta carência de serviços e equipamento públicos. Pensar o esporte sem considerar o contexto da comunidade pouco avança para a construção da sua representação como fenômeno social e cultural. O esporte concebido de forma isolada ou esquecida de suas condições de existência e do contexto de sua produção não contempla sua compreensão no sentido mais amplo que é a produção de cultura. O esporte é entendido como uma prática social e bem cultural que deve 'extrapolar os muros da escola' para invadir outros espaços sociais.

Sustentada por essa base teórica, as categorizações de sentido relacionadas aos sistemas de conhecimento e crenças sobre o esporte emergente das falas dos professores de educação física que coordenam os núcleos do PST reforçam a forma simplista as representações do fenômeno percebidas na comunidade. Contudo, os estudantes têm que ser reconhecidos como sujeitos da fala para que se conheça suas representações a fim de construir outras significações. Esses profissionais possuem experiências e saberes que ao serem compartilhados reconfiguram o modo dos estudantes pensarem sobre o esporte e permitem construção de outros sentidos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

BALL, Stephen J. O que é política? Textos, trajetórias e caixas de ferramentas. *In*: BALL, Stephen. **Educationreform a criticaland post-structural approach**. Philadelphia: Open University, Buckingham, 1994. p.14-27.

BELO HORIZONTE. **Programa Escola Integrada**. Belo Horizonte, 2007.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 3.497**, de 24 de NOVENBRO de 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3497.pdf>. Acesso em: 25 set 2022.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 25 set 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em:25 set 2022.

BRASIL. **Manual de Educação Integral**. Disponível em [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual\\_pdde\\_2009\\_escola\\_integral.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf) Acesso em: 28 abr.2011.

BRASIL. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo**. Brasília, 2011. Disponível em: [www.esporte.gov.br/segundotempo](http://www.esporte.gov.br/segundotempo). Acesso em: 23 mar.2013.

BRASIL. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo**. Brasília, 2011. Disponível em: [www.esporte.gov.br/segundotempo](http://www.esporte.gov.br/segundotempo). Acesso em: 23 mar.2013.

CHARAUDEAU, Patrick. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. *In*: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato. **Gêneros reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte:UFMG, 2004. Disponível em: [http://www.patrick-charaudeau.com/spip.php?page=imprimir\\_articulo&id\\_article=235](http://www.patrick-charaudeau.com/spip.php?page=imprimir_articulo&id_article=235). Acesso em: 29 mar. 2015.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Daisy Moreira. Regime de escolas em tempo integral. *In*: DUARTE, Adriana Maria Cancelli; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Termos da legislação educacional brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. CD-ROM.

DUSO, Ana Paula; SUDBRACK, Edite Maria. Políticas educacionais: textos, contextos e práticas – interfaces possíveis. **Vivência**, v. 6, n. 11, p. 65-80, out, 2010.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p.63-85.

MARINHO, Vitor. **O esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTOS, Dirceu; PERIM, Gianna Lepre. Acompanhamento operacional, pedagógico e administrativo dos convênios do Programa Segundo Tempo - a visão da Secretaria Nacional de Esporte Educacional. In: GOELLNER, Silvana Vilodre; SOARES, Luciane Silveira; CARVALHO, Marco Antônio Ávila de (orgs). **Programa Segundo Tempo: memória, experiências, avaliação e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras**. Maringá: Eduem, 2012, p. 219-238.

MELO, Victor Andrade. Projetos sociais de esporte e lazer: reflexões, inquietações, sugestões. **Revista Quaderns d'Animacion i educacion social**. 2008. Disponível em: <http://www.quadernsanimacio.net/ANTERIORES/siete/VICTOR%20ANDRADE.pdf>. Acesso em: 25set 2022.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível In: MOLL, Jaqueline (org.) **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social CENPEC, 2011. Páginas do capítulo?

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015.

PROCÓPIO, Mariana Ramalho. Os imaginários sócio-discursivos sobre o homem do campo difundidos pelos quadrinhos de Chico Bento. **Revista Investigações**, v. 22, n. 2, jul, p.181-203, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 120p.

XAVIER, Roseane. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Psicologia & Sociedade**, 14, n. 2, p. 18-47, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/psoc/v14n2/v14n2a03.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

### **Declaração de conflito de interesses**

O presente estudo não possui conflitos de interesse.

**Submissão:** 30/03/2022

**Aceite:** 29/04/2022