



CÁTHIA ALVES

**O LAZER NO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA:**  
análise do currículo e da ação dos educadores universitários

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2017

CATHIA ALVES

**O LAZER NO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA:**  
análise do currículo e da ação dos educadores universitários

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

Área de concentração: Lazer, Cultura e Educação.  
Linha de Pesquisa: Formação, Atuação Profissional e Políticas de Lazer.

Orientador: Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama  
Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria M. Baptista

Belo Horizonte  
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG

2017

A4741 Alves, Cathia  
2017 O lazer no programa escola da família: análise do currículo e da ação dos educadores universitários. [manuscrito] / Cathia Alves – 2017.  
227f., enc.:il.

Orientador: Hélder Ferreira Isayama  
Coorientador: Maria Manuel Baptista

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

Bibliografia: f. 213-226

1. Lazer e educação - Teses. 2. Currículos – Teses. 3. Formação profissional - Teses. I. Isayama, Hélder Ferreira. II. Baptista, Maria Manuel. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. IV. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pela equipe de bibliotecários da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.



ATA DA 10ª DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

CÁTHIA ALVES

Às 14h00min do dia 19 de maio de 2017 reuniu-se na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG a Comissão Examinadora de Defesa de Tese, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho *Lazer no Programa Escola da Família: Análise do currículo e da ação dos educadores universitários*, requisito final para a obtenção do Grau de Doutora em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para o candidato, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovado	Reprovado
Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama (Orientador)	X	
Profa. Dra. Maria Manuel Rocha Teixeira Baptista (Coorientadora, Universidade de Aveiro – Portugal)	X	
Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales (UFMG)	X	
Prof. Dr. Luciano Pereira da Silva (UFMG)	X	
Profa. Dra. Simone Rechia (UFPR)	X	
Profa. Dra. Liana Romera (UFES)	X	

Após as indicações a candidata foi considerada: APROVADA

O **resultado final** foi comunicado publicamente para o candidato pelo Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar o Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente **ATA**, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 19 de maio de 2017.

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama (Orientador) \_\_\_\_\_ *Helder*

Profa. Dra. Maria Manuel Rocha Teixeira Baptista (Coorientadora) \_\_\_\_\_ *Maria Manuel Baptista*

Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales (UFMG) \_\_\_\_\_ *Shirlei*

Prof. Dr. Luciano Pereira da Silva (UFMG) \_\_\_\_\_ *Luciano*

Profa. Dra. Simone Rechia (UFPR) \_\_\_\_\_ *Simone Rechia*

Profa. Dra. Liana Romera (UFES) \_\_\_\_\_ *Liana Romera*

Aos estudiosos, pesquisadores, educadores, curiosos e pessoas que gostam, vivem, celebram, se divertem e trabalham com o Lazer.

## AGRADECIMENTOS

"Nem olhos viram, nem ouvidos ouviram, nem jamais penetrou em coração humano o que Deus tem preparado para aqueles que o amam" (1 Coríntios 2:9).

Gratidão a Deus pela sua misericórdia, proteção e amor durante a trajetória de idas e vindas, deste doutorado, à cidade de Belo Horizonte.

Gratidão a minha família; meus queridos pais - Minervina e Balbino; minhas irmãs, Denise e Aline; meus cunhados e aos divertidos José Pedro e Júlia. Amo vocês! Obrigada pela compreensão, apoio e carinho. Gratidão também a todos os familiares – tios e tias, primos e primas.

Gratidão ao meu orientador, professor e amigo Helder, pela paciência e orientação para a vida durante esses quatro anos. Obrigada a professora coorientadora, Maria Manuel, amiga, compreensiva e sábia nas respostas e direções. Muito obrigada também à banca examinadora, pela disponibilidade e dedicação na leitura do meu texto, professoras Liana, Simone e Shirley e professor Luciano.

Gratidão aos meus amigos e amigas, àqueles que já caminham comigo há algum tempo, Natália, Fabiola, Ingrid, Leirian, Daniele e Lígia; àqueles que o trabalho me permitiu encontrar e que permanecem na minha vida e no meu coração, Katia, Rosana, Marina e Andreia, Mariana, Denis e Mauricio, Anália e Mirelle. E àqueles que foram fruto das minhas primeiras relações com os estudos do lazer, Nelson, Mirleide, Larissa, Denis, Karina, Tânia e André.

Minhas queridas retirantes, Khellen, Rita e Aniele, obrigada pelas aprendizagens e cuidados desses quatro anos. Agradeço também aos meus grupos de “luluzinhas” e das “garotinhas” de Salto. Muito obrigada ao grupo “Oricole”, pelos aprendizados e trocas de experiência; ao querido Rodrigo Reis, que sempre me recebeu de forma carinhosa em sua casa; e aos parceiros e parceiras Lucilene, Marcília, Carla, Sarah, Marie e Malabi, meus amigos mineiros. Aos demais retirantes, Bruno, Sandra, Salete, Jean, Roberta e a todos que passaram pelo apartamento de BH.

Um agradecimento especial ao Programa Escola da Família – PEF, na cidade de Sumaré – SP, na pessoa do professor Alexandre e da professora Ângela, por me aceitarem entre vocês, compartilharem a convivência nesse projeto e me permitirem realizar a pesquisa. Obrigada, gestores e educadores universitários, sem vocês essa pesquisa não seria possível.

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; muito obrigada à Universidade de Aveiro e ao “NECO”, especialmente Alexandre e Joana. Muito obrigada também à cidade de Aveiro, Carla e Isabel, pelo acolhimento. Valeu Portugal!

Gratidão ao Instituto Federal de São Paulo – campus Salto, pelo apoio e pela possibilidade que me foi concedida de dedicação aos estudos. E obrigada a todos os meus amigos professores e parceiros nessa luta de ensinar e aprender.

Muito obrigada!

*Há três métodos para ganhar sabedoria: primeiro, por reflexão, que é o mais nobre; segundo, por imitação, que é o mais fácil; e terceiro, por experiência, que é o mais amargo.*

*Confúcio*

## RESUMO

O Programa Escola da Família (PEF) é uma ação de políticas públicas educacionais da Secretaria da Educação do Governo Estadual de São Paulo e tem como objetivo ocupar as escolas aos fins de semana com atividades e oficinas de esporte, cultura, saúde e formação para o trabalho, com a mediação de bolsistas universitários e voluntários. As ações do Programa se desenvolvem em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, procurando difundir uma cultura de paz, incentivar o protagonismo juvenil e fortalecer práticas de convivência e cidadania entre as comunidades intra e extraescolar. Essa pesquisa teve como objetivo investigar as implicações pedagógicas e políticas que envolvem o currículo do Programa Escola da Família, bem como compreender os conhecimentos e discursos disseminados sobre lazer por meio da ação dos educadores universitários e descrever os modos de ser desses sujeitos. Como estratégia de investigação, foram utilizadas a revisão bibliográfica, a análise documental e a imersão no campo, que teve como instrumento para coleta de dados a observação e entrevistas com doze educadores universitários (bolsistas do Programa). Para tratamento dos dados, recorri à análise de discurso foucaultiana. Os resultados do estudo apontaram que o Programa Escola da Família é fruto de parcerias com entidades internacionais e tem como meta ensinar modos de ser a partir do dispositivo da cultura de paz, buscando controlar as pessoas, por meio da ocupação do tempo com atividades de cunho recreativo, social, esportivo, cultural e de formação profissional e para a saúde. Ao compreender o currículo como um texto cultural, identifiquei que o Programa tem dois currículos: um formal, que segue as orientações e diretrizes da Secretaria da Educação e fundamenta sua organização nos eixos de saúde, trabalho, esporte e cultura; e um currículo de resistência, que é espontâneo e descompromissado, pois a comunidade escolhe as práticas e participa das ações que tem desejo e vontade, as pessoas ocupam as escolas para jogar futebol de salão, tênis de mesa, ouvir músicas, fazer as unhas, se encontrar, conversar e passar o tempo. Quanto aos educadores universitários, os discursos demonstram preocupação em manter a bolsa de estudos e oferecer segurança às crianças e adolescentes que frequentam o espaço da escola. Ao atuar no PEF, os educadores aprendem aspectos pessoais, relacionados à autonomia, empatia e respeito às diferenças; e aspectos profissionais, referentes a regras, gestão de tempo, pessoas e recursos. Os tipos de formações e capacitações ofertados para os educadores universitários são escassos e focados na produção de comportamentos em torno das questões do corpo e da saúde. Portanto, o Programa Escola da Família é um dispositivo pedagógico que fabrica modos de ser ao ofertar acesso à cultura, esportes, lazer, cursos profissionalizantes e formações sobre saúde, no sentido de controlar e organizar as comunidades, ocupando seu tempo com ações não violentas, de convívio e práticas de cidadania, mascarando o direito ao lazer. Assim, o PEF é uma política pública disciplinadora de condutas, que opera com micropoderes que se movimentam e, por meio do lazer, produz práticas educativas, atribuindo modos de ser aos educadores universitários (disciplina, seriedade, papel educativo), que são os mediadores das ações, e às comunidades que participam do Programa.

**Palavras-chave:** Lazer. Currículo. Programa Escola da Família.

## ABSTRACT

The Family School Program (PEF [Programa Escola da Família]) is an action of educational public politics of São Paulo's State Government Secretary of Education, and has as a main goal occupy schools at weekends with activities and sports, culture, health, and work training workshops, mediated by universities scholars and volunteers. The Program is developed in schools localized in regions with high social vulnerability, looking forward to promulgating a peace culture, encourage juvenile protagonism, and strengthen coexistence and citizenry actions among the communities in and out of the school. Therefore, to outline the study, this research had as main goal to investigate the pedagogical and political implications that evolve the Family School Program curriculum, as well as to understand the knowledge and the disseminated speeches regarding recreation performed by undergraduate students. Also, this researched aimed to describe the ways of being of these subjects. As investigational strategy, we performed a bibliographic review, document analysis and field immersion – that had observation and interview with twelve college students educators (that had Program's scholarship) as an instrument for the data collection. To analyze the data, I recurred to the Foucaultian discourse analysis. The outcomes of the study pointed out that the Family School Program is a result of a partnership between international entities, and has the goal to teach ways of being as of the dispositive of peace culture, looking to control people by occupying their time with recreational, social, sportive, cultural, professional and health formative activities. Understanding the curriculum as a cultural text, I identified that the Program has two curricula: a formal one, that follows the orientations and guidelines of the Education Secretary, and base its organization at the axes of health, work, sports and culture; and a resistance one, that is spontaneous and uncompromised, because the community chooses the practices and participate of the actions that they desire and want. People occupy the school to play indoor soccer, table tennis, listen to music, do their nails, meeting, chat and just spend time in general. As per the college students, the discourses demonstrate a concern on maintain the scholarship received and to offer security to the children and teenagers that frequent the school environment. When acting on the PEF, the educators learn: personal aspects, related to autonomy, empathy, and to respect the differences; as well as professional aspects, regarding rules, time, people and resources management. The kind of formation and training offered to the college educators are scarce and focused on the production of behaviors evolving body and health. Therefore, the Family School Program is a pedagogical dispositive that manufactures ways of being when offering access to culture, sports, recreation, professionalizing courses and health formations, in sense of controlling and organizing communities, occupying their time with non-violent, conviviality and citizenry actions, disguising their right to recreation. Thus, the PEF is a behavior disciplinary public politic that operates with micropowers that move and, by recreation, produces educational practices attributing ways of being to the college educators (discipline, seriousness, educational role), – that mediate those actions –, and to the communities that take part of the Program.

**Keywords:** Leisure. Curriculum. Family School Program.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Roteiro de Observação.....	42
QUADRO 2: Documentos do PEF 2004 - 2016.....	57
QUADRO 3: Abrangência do Programa Escola da Família	60
QUADRO 4: Discursos dos Universitários sobre a Rua e o PEF (escola).....	68
QUADRO 5: Benefícios Gerais do PEF 2016.....	76
QUADRO 6: O público e o PEF/2016.....	79
QUADRO 7: Parceiros e tipos de contribuições no PEF/2016.....	87
QUADRO 8: Discursos dos universitários em relação à bolsa PEF/2016.....	92
QUADRO 9: Currículo Formal - PEF 2015 e 2016.....	117
QUADRO 10: Opiniões dos universitários sobre o contexto geral do Programa - PEF/2016.....	130
QUADRO 11: Relação entre a escola da semana e do fim de semana – PEF/2016.....	139
QUADRO 12: Quadro atual dos profissionais do Programa Escola da Família - PEF/2016.....	152
QUADRO 13: Número de bolsistas por curso na Diretoria de Ensino pesquisada - PEF/junho.....	159
QUADRO 14: Número de bolsistas por curso na Escola A - PEF/2016.....	159
QUADRO 15: Sujeitos por curso e sexo - PEF/2016.....	160
QUADRO 16: Número de Sujeitos por sexo e raça - PEF/2016.....	160
QUADRO 17: Número de sujeitos e relação com a escola e comunidade - PEF/2016.....	160
QUADRO 18: Experiências anteriores dos Universitários - PEF/2016.....	165
QUADRO 19: Atividades, curso de graduação e sexo dos universitários - PEF/2016.....	169
QUADRO 20: Modos de subjetivação dos Universitários - PEF/2016.....	175
QUADRO 21: Curso superior de ADM e a relação com a ação - PEF/2016.....	183
QUADRO 22: Curso superior de Pedagogia e a relação com a ação - PEF/2016.....	185
QUADRO 23: Curso superior de BSI e a relação com a ação - PEF/2016.....	185
QUADRO 24: Curso superior em Educação Física e a relação com a ação - PEF/2016...	186
QUADRO 25: Aprendizagens dos sujeitos Universitários - PEF/2016.....	190
QUADRO 26: Funções dos processos de formação e capacitação - PEF/2016.....	192
QUADRO 27: Facilidades e Dificuldades dos Universitários - PEF/2016.....	201

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Número de pessoas contempladas pelos eixos.....	78
TABELA 2: Previsão de Orçamento do PEF/2009 a 2015.....	94

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADM – Administração de Empresas  
APE - Projeto Ações Preventivas na Escola  
BSI – Bacharelado em Sistema de Informação  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas  
CEU's – Centros de Artes e Esportes Unificados  
CG - Coordenação Geral  
CL – Coordenação Local  
CR – Coordenação Regional  
DE – Diretoria de Ensino  
DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis  
EF – Educação Física  
ENAREL – Encontro Nacional de Recreação e Lazer  
EPT – Programa Esporte para Todos  
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação  
FFM - Fundação Faculdade de Medicina  
GPL – Grupo de pesquisa em lazer  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IMC – Índice de Massa Corporal  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IFSP – Instituto Federal de São Paulo  
LIMC - Grupo Multidisciplinar de Estudos de Linguagens e Manifestações Culturais  
MARE - Modernização Administrativa e Reforma do Estado  
MEC – Ministério da Educação  
MST – Movimento Sem Terra  
NECO – Núcleo de Estudos do Ócio  
ONGs – Organizações não Governamentais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCNP – Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico  
PCOP – Professor Coordenador da Oficina Pedagógica  
PEF – Programa Escola da Família

PELC – Programa Esporte e Lazer da Cidade

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

RMC – Região Metropolitana de Campinas

SEESP - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SNELIS – Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

USP - Universidade de São Paulo

VS – Vida Saudável

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Trajetória pessoal: governo de conduta.....	17
1.2 O objeto de estudo .....	20
1.3 Abordagem do currículo no PEF .....	28
1.4 Problema, objetivo e relevância da pesquisa.....	36
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA .....	38
2.1 Aspectos metodológicos: O caminho .....	38
2.2 O local de investigação, as estratégias e os sujeitos.....	40
2.3 A técnica e tática do conviver.....	44
2.4 Os dados do processo do conviver.. ..	46
2.5 As ferramentas para análise e tratamento dos discursos do PEF .....	48
3 POLÍTICAS PÚBLICAS: DISPOSITIVOS E RELAÇÕES COM O LAZER E O PEF.....	51
3.1 Políticas Públicas: A governamentalidade.....	52
3.2 A Formulação do Programa Escola da Família .....	55
3.3 Objetivos e valores do PEF: Dispositivos e verdades.....	61
3.4 Controle social, processo de avaliação e parcerias.....	77
3.5 Financiamento, recursos e materiais.....	94
3.6 A articulação entre as políticas de educação e o lazer.....	96
4 OS VÍNCULOS ENTRE CULTURA, CURRÍCULO E LAZER: REFLEXOS E DISCURSOS DO PEF.....	105
4.1 A cultura e o currículo no espaço escolar.....	105
4.2 Política educacional: O currículo e o lazer.....	116
4.3 As observações e entrevistas: O lazer no PEF.....	126
4.4 O espaço da escola: Educação para e pelo lazer.....	136
5 IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS: AS TÉCNICAS DE SI NO ÂMBITO DAS MEDIAÇÕES DO PEF.....	151
5.1 A ação profissional no PEF.....	151
5.2 O sujeito educador universitário e os modos de subjetivação .....	158
5.3. A intervenção do educador universitário no PEF.....	168
5.4 As técnicas de si: o papel do sujeito educador universitário.....	174

5.5 O curso de graduação dos universitários e os processos de formação e capacitação do Programa Escola da Família.....	181
5.6 Aprendizagens e processos de formação na ação do PEF.....	190
5.7 Dificuldades e facilidades para atuação no PEF.....	201
6 Considerações finais sobre convivências no PEF.....	207
REFERÊNCIAS.....	213
APENDICE.....	227

## 1 INTRODUÇÃO

Olhando para a história que vivi, ao longo dos meus processos de estudo, percebo que desconstruí pensamentos, reafirmei algumas crenças e mudei meu olhar sobre outras. Assim, na introdução dessa tese apresento um pouco de onde vim e o que sou, como fui governada e como governei. Descrevo aqui meu objeto de estudo, meus questionamentos e o objetivo da pesquisa.

Meu objeto de estudo teve como cenário o Programa Escola da Família (PEF) e como personagem central o sujeito educador universitário bolsista do Programa e mediador das práticas. O PEF é uma ação de política pública educacional localizada nas escolas do governo estadual paulista. Tem a proposta de abrir os portões das escolas aos fins de semana, ofertando atividades de cunho esportivo, cultural e de lazer e ofertar formações para o trabalho e conhecimentos sobre a saúde.

Desse modo, essa introdução faz uma breve descrição do PEF, demarcando o campo do currículo e do lazer e sua relação com os Estudos Culturais, bem como, apresenta a descrição do problema de pesquisa, dos objetivos e da metodologia.

### 1.1 Trajetória pessoal: governo de conduta

Nasci em uma família de classe média baixa, residente na zona leste da cidade de São Paulo. Meu pai graduou-se em Ciências Contábeis, depois dos 40 anos de idade e minha mãe cursou o Ensino Médio, somente depois de casada. Duas pessoas com uma trajetória de luta que, após anos de dedicação, conseguiram ser aprovados em concurso, conquistando uma vaga no serviço público estadual, meu pai fiscal de rendas e minha mãe secretária de escola. Ambos acreditavam no poder transformador da Educação e incentivavam as filhas a estudarem para obterem um diploma, pois era o caminho para melhorar as condições de vida. Cresci no interior do Estado de São Paulo, com influências de âmbito religioso Batista-Cristão. Tive uma infância repleta de experiências lúdicas de jogos e brincadeiras na igreja, em clubes associativos, na escola e na rua. Na adolescência, participei de vivências esportivas, na modalidade de Vôlei e Atletismo, que me possibilitaram obter uma bolsa de estudos no Curso de Graduação em Educação Física.

Além disso, vivenciei experiências de organização e de liderança de acampamentos de cunho religioso e assim, aproximei-me do campo do lazer. Durante a graduação em Educação Física, também tive a oportunidade de participar da organização e promoção de atividades

culturais e de eventos esportivos. Essas práticas contribuíram para a atuação em ações que envolviam o lazer e, posteriormente, o trabalho de conclusão de curso firmou meu interesse pelos estudos e intervenção neste campo, despertando para a pesquisa científica.

Durante o trabalho de conclusão de curso, busquei compreender as características do lazer praticado por pessoas adultas, bem como suas ligações com o caráter lúdico, representado por jogos e brincadeiras. No estudo, conclui que a fase de vida adulta compreende aproximadamente entre 25 e 65 anos de idade, mas que é difícil de ser caracterizada e classificada. Foi possível observar ainda que o lazer, durante esse período, está associado à cultura, à prática de exercícios físicos, diversões e relações sociais. Geralmente, nessa fase, o lazer se torna restrito em nome do trabalho, da formação profissional e por questões pessoais e o lúdico, está relacionado às memórias das experiências de infância.

Procurando dar continuidade e visando aprofundamento das reflexões realizadas no estudo anterior, no período do mestrado investiguei o papel do profissional de Educação Física junto ao público adulto em atividades físico-esportivas de lazer de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Ao longo do processo da pesquisa, identifiquei poucas ofertas de políticas públicas de lazer para o público adulto e a dificuldade do profissional de Educação Física em atuar a partir das características específicas dessa faixa etária. Estes resultados instigaram-me a aprofundar os estudos sobre a temática das políticas públicas de lazer e educação.

Nesse trajeto, também participei do grupo de pesquisa em lazer<sup>1</sup>, em reuniões de estudo, seminários e no desenvolvimento de pesquisas sobre as políticas públicas de esporte e lazer. Estudei, especificamente, as publicações do periódico *Licere*<sup>2</sup> e as produções oriundas do Encontro Nacional de Recreação e Lazer (ENAREL)<sup>3</sup>. Nesses estudos, percebi que ainda é pequeno o número de pesquisas sobre essa temática, verificando que existem estudos de caso, relatos de experiência, investigações sobre a gestão, a atuação e formação dos profissionais e formulação e implementação das ações de políticas. Sobre os processos de controle social e avaliação dos programas, intersetorialidade e projetos de políticas de esporte e lazer poucos

---

<sup>1</sup> Grupo de pesquisa em lazer - GPL-UNIMEP, no período de 2004 a 2013.

<sup>2</sup> Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em estudos do Lazer, da Universidade Federal de Minas Gerais. Realizamos um projeto de pesquisa sobre políticas públicas e lazer, nas publicações de 1999 a 2009, procurando identificar a produção do conhecimento sobre essa temática no periódico.

<sup>3</sup> Realizamos um projeto de pesquisa sobre políticas públicas e lazer, tendo como fonte as publicações dos anais do evento do Enarel, de 1991 a 2008. O objetivo foi de verificar que abordagem as pesquisas vinham apresentando sobre ações de políticas públicas de esporte e lazer e analisar a relação entre o lazer e as políticas.

estudos foram encontrados, o que pode levar a considerar que as políticas naquele período não eram sistematizadas e não existia uma produção de pesquisas sobre as temáticas.

A docência no ensino superior aproximou-me mais do campo, pois trouxe a oportunidade de ministrar diversas disciplinas relacionadas ao lazer no curso de Educação Física, tais como: Políticas Públicas de Esporte e Lazer, Teoria e prática do Lazer e Recreação, Ecoturismo e Jogos e Brincadeiras. Durante a trajetória de oito anos no ensino superior, orientei temas de Trabalho de Conclusão de Curso nas seguintes temáticas: Terceiro setor e ações de esporte e lazer, Relações da idade adulta e dos idosos com o lazer, Espaços e equipamentos de lazer, Políticas públicas de esporte e lazer em cidades de pequeno porte, As relações do jogo e da brincadeira com os espaços na cidade e Formação e atuação profissional.

Também tive a oportunidade de participar do quadro de formadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), no período de 2007 a 2010, por meio de convênios firmados pelo Ministério do Esporte. Atuei em formações de agentes sociais que tinham projetos relacionados ao terceiro setor e participei de capacitações junto a formadores sociais, o que, possivelmente, contribuiu para minha atuação em duas entidades do terceiro setor, nas quais elaborei projetos para captação de recursos; envolvendo-me em parcerias e contribuindo com ações de lazer.

Além disso, meu vínculo com a Educação Física Escolar existia desde o início da graduação, período em que atuava em escolas com projetos esportivos de lazer (de 2003 a 2013). Desde então, vivenciei a docência no ensino superior privado, atuando, paralelamente, nos ensinos fundamental e médio, sempre motivada a investir nos estudos de lazer e de educação e, principalmente, nas pesquisas sobre as intervenções públicas que envolvem o lazer, a escola e a formação e atuação profissional.

Atualmente, sou professora do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – campus Salto - e atuo com a Educação Física no ensino médio, além de desenvolver projetos de esporte e lazer em ações de extensão. Faço parte do Grupo Multidisciplinar de Estudos de Linguagens e Manifestações Culturais (LIMC). Sou integrante do Oricolé – Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional no Lazer da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). No laboratório, participo de grupos de estudos, pesquisas e reuniões para a discussão de temáticas do lazer, como a formação e atuação profissional, as políticas públicas, os currículos culturais e os estudos culturais. Também integro o grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos em Cultura e Ócio (NECO), Aveiro, Portugal.

## 1.2 O objeto de estudo

A partir dessa trajetória, chamou-me a atenção um Programa de política pública educacional denominado Programa Escola da Família (PEF), instituído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP). Trata-se de um programa que ensina as comunidades e participa dos diferentes modos de ser na relação com a escola. Fiquei instigada em tentar compreender as intervenções políticas e pedagógicas do Estado junto às escolas, em ações que vêm estabelecendo relações com o campo do lazer, por meio de programas de políticas públicas.

Nesse sentido, compreendi que as políticas públicas estão ligadas às ações governamentais, à organização de atores sociais, ao papel de instituições, às políticas de igualdade e a um conjunto de planos e programas governamentais, enfim, remetem-se a diferentes lados de um sistema em construção (RUA, 1998; SOUZA, 2003; 2006). A política pública é uma área de conhecimento da ciência política que pode agir e analisar a própria ação. Para Souza (2003, 2006), essa área pode apontar caminhos para diversos procedimentos, desdobrando-se em planos, programas, projetos, métodos e relacionando-se diretamente com a sociedade.

As políticas demonstram o quanto as ações governamentais ocorrem por escolhas e não puramente por relações causais e, ainda, reforçam a importância dos diferentes atores que formulam as políticas num país (entidades governamentais, associações e os próprios políticos, uma rede de atores). Soma-se a esse pressuposto o estabelecimento das agendas e as especificações das alternativas que apontam caminhos para as ações (MENUCUCCI e BRASIL, 2010).

Nas políticas públicas, a constituição da agenda (reconhecimento dos problemas e planos) é complexa, necessita de ideias e de conhecimento, além de uma confluência política para tal efetivação: “Sua constituição pressupõe um mecanismo altamente seletivo que envolve a concorrência entre problemas e hierarquias de prioridades heterogêneas” (MENUCUCCI e BRASIL, 2010, p. 371).

A agenda pode ser uma lista de temas de interesse específico de um governo, que será encaminhada para fins de execução ou de decisão. Esta lista de temas pode ser uma busca de resolução de problemas composta por processos diferentes, pois a complexidade de um tema, interesse, ou vontade política pode mudar a agenda (KINGDON, 2006). Dessa forma, a complexidade da agenda é reduzida a um conjunto de temas que se submete a um processo menor que, de fato, se torna alvo de atenção e decisão. Nesse contexto, existem

dois tipos de agenda, a agenda do governo, formada pela lista de temas objeto das atenções e a agenda de decisões, que compõe as deliberações, definidas por processos distintos.

Geralmente, entre os temas da agenda de governo, seja municipal, estadual ou de esfera federal, e até mesmo mundial, encontram-se diversos temas que são tomados para ações políticas. Entre eles, a violência e a educação ocupam a pauta de decisão representada por ações de políticas públicas de diversos setores.

O PEF é uma dessas ações que podem atender as demandas que fazem parte da agenda dos governos e têm como objetivo difundir um novo comportamento, que promova a cultura de paz, o protagonismo juvenil, a convivência e a cidadania. Compreendo que essa política opera como um dispositivo de disciplina e normatização, ou seja, um mecanismo estratégico de controle numa rede de relações de poder e saber.

Políticas como esta estão envolvidas na agenda de decisões da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, norteadas pelos temas da agenda do governo, tais como, violência, educação, esporte e cultura, que estão diretamente ligados a outras temáticas, como o lazer, por exemplo. Assim, a implantação de Programas como o PEF não é inédita. Materializou-se por meio de relações com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na execução e acompanhamento de ações semelhantes em outros Estados e países.

No Brasil, a partir da década de 1980, houve um processo de abertura política para organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a própria UNESCO que, em parceria com os governos, fizeram esforços para programar ações educativas de redução e prevenção da violência. Entre os objetivos dessas ações estavam a integração da família à escola, com o intuito de promover a cultura de paz.

A Cultura de Paz foi um movimento mundial destas entidades que pretendia gerar a cultura de não violência. As propostas educacionais geradas desse movimento tomaram grandes proporções e foram incorporadas em documentos oficiais da ONU e da UNESCO. A cultura de paz fortaleceu-se no século XXI, corporificou-se nos discursos das políticas educacionais e sociais, de modo que é considerada nessa pesquisa como um dispositivo de governamento das condutas no âmbito dos poderes governamentais.

A ONU e a UNESCO convocaram especialistas de todo o mundo para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, formando diretrizes políticas e pedagógicas contemporâneas da cultura da paz, com a meta de fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões e as guerras. As diretrizes foram divulgadas no mundo todo e no Brasil. Especificamente no caso brasileiro, no Estado de São Paulo, o Programa

Escola da Família foi operacionalizado em conjunto com o conceito de qualidade educativa da política educacional, projetada a partir de 2003 pelas entidades internacionais (ROSSI e HOFLING, 2009).

Por meio da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, sob a coordenação do francês Jacques Delors<sup>4</sup>, identificaram-se tendências de incertezas e hesitações no final do século XX, enfatizando o papel que a educação deveria assumir, produziu-se um documento entre 1993 e 1996, nomeado de Relatório Delors, que era baseado na proposta de Edgar Faure<sup>5</sup>, constituindo-se como um apontamento fundamental para se compreender a revisão da política educacional de vários países naquele contexto (FERREIRA, 2009). Esse documento foi essencial para a promoção e elaboração de políticas educacionais pautadas em valores pacíficos, reforçando a importância de ações que contribuíssem para a cultura de paz, o que conduziu à formação de vários programas de políticas públicas em diferentes áreas e campos que tinham como a meta de cultura de paz.

A UNESCO foi responsável pela criação do Programa "Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz", no ano 2000. Este Programa procura redefinir o papel da escola, com o objetivo de realizar mudanças nas práticas pedagógicas, entendendo que a educação é vital no combate à exclusão social. Segundo Nunes (2007), a preocupação dessa ação é com o aumento do índice de violência entre jovens e com a ausência de uma política de ações específicas, pautadas na educação e na cultura.

Em 2003, no contexto brasileiro, a metodologia do Programa Abrindo Espaços, foi efetivada nos Programas "Escola Aberta" (que aconteceu em diversos estados brasileiros) e no Programa "Escola da Família" (desenvolvido no estado de São Paulo). Diante dessa conjuntura nasceu o PEF, que se tornou política pública do Estado de São Paulo em julho de 2004, ainda que suas ações tenham se iniciado em agosto de 2003. O Programa teve apoio e parceria da UNESCO, até meados de 2007. O Decreto do então Governador Geraldo Alckmin, nº 48.781, de 07/07/2004 (DOE 08/07/2004), institui o Programa em âmbito estadual, com o objetivo de desenvolver ações preventivas que diminuam a vulnerabilidade infantil e juvenil. Segundo Nunes (2007), o objetivo é de integração entre crianças e adolescentes, colaborando para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com

---

<sup>4</sup> Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês, estudou Economia na Sorbonne. Foi professor visitante na Universidade Paris-Dauphine (1974-1979) e na Escola Nacional de Administração (França). De 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Neste período, foi autor do relatório "Educação, um Tesouro a descobrir", em que se exploram os Quatro Pilares da Educação: "Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser".

<sup>5</sup> Edgar Faure foi um político francês que presidiu a Comissão Internacional para o Desenvolvimento de Educação, criada pela UNESCO e teve seu nome no relatório final no período de 1971 e 1972.

uma trajetória saudável de vida. Atualmente, o Programa mantém-se ativo em 2.338 escolas estaduais, das 5.813 existentes no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014).

A sistematização do PEF e seu funcionamento ocorrem a partir de quatro eixos: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho, com o desenvolvimento de oficinas aos fins de semana, em unidades escolares de todo o Estado de São Paulo. As oficinas podem ser cursos, minicursos, atividades, práticas, encontros, relatos, vivências, entre outros. São planejadas pela Coordenação Geral, regional e local, formando uma Grade de Atividades que contribui na organização das ações que serão desenvolvidas, com o objetivo de facilitar a participação da comunidade (SÃO PAULO, 2010b).

Essa grade de atividades, que também compõe o currículo do Programa, é organizada por temas que são divididos por mês, com oficinas que podem ser fixas ou flutuantes, de acordo com o período do ano. Existem as atividades que são consideradas “obrigatórias”, determinadas pela Coordenação Geral; e outras que são criadas espontaneamente, pelas sugestões dos dirigentes, educadores e da própria comunidade.

As oficinas são ministradas por educadores universitários e/ou educadores voluntários (não remunerados). O Educador Universitário é o aluno de uma Instituição de Ensino Superior conveniada ao PEF e seu papel no Programa é desenvolver atividades socioeducativas e mediar as oficinas. Sua participação se dá por meio de contrapartida pelo benefício recebido do Programa Bolsa-Universidade, conforme Resolução SE 18/2010, art. 3º. Além do educador universitário, o PEF conta com o educador voluntário, que tem a participação regulamentada pela Lei Nº 9.608/98 e cuja atuação é formalizada com a assinatura do Termo de Adesão (SÃO PAULO, 2010b, 2013, 2014, 2016a).

O Projeto Bolsa Universidade, por meio de convênios com Instituições Particulares de Ensino Superior, possibilita a concessão de bolsas de estudo para o estudante egresso do Ensino Médio que, por sua vez, deverá atuar aos finais de semana, para a realização dos objetivos do Programa (SÃO PAULO, 2016b).

Nesse contexto, limitei a investigação a uma Diretoria de Ensino<sup>6</sup> no interior do Estado de São Paulo, que é composta por 67 escolas, sendo que 28 realizaram o PEF no ano de 2016. Para o aprofundamento bibliográfico, foram consideradas as publicações feitas sobre o Programa, em formato de artigo e dissertações de mestrado. Investiguei também documentos e outras produções em torno de políticas públicas educacionais, lazer e

---

<sup>6</sup> A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é o órgão estadual responsável pelos assuntos relacionados à rede de educação no estado de São Paulo. A secretaria é responsável por 91 Diretorias de Ensino, que organizam as escolas nos 645 municípios do estado, um total de 5.813 escolas (Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/censo-escolar>. Acesso 18 de nov, 2016).

currículos. Para o estudo de campo, realizei aproximadamente oito meses de imersão e observação, anotação, diário de campo, convivência, diálogos, apreciação em reuniões, eventos, videoconferências, participação em grupos *WhatsApp* e atividades comuns do dia a dia do Programa; finalizei a pesquisa de campo com entrevistas individuais e em profundidade, feitas com doze educadores universitários.

Inicialmente, foram eleitas três escolas para investigação no campo (A, B e C), por caráter de intencionalidade, acessibilidade, representatividade, localização, público atendido e educadores cadastrados. No decorrer da pesquisa, por meio do convívio, do diálogo e da observação, percebi que os discursos dos universitários se repetiam, portanto entrevistei somente os universitários da escola A, uma vez que essa unidade operava com o Programa há mais tempo, tinha o maior número de universitários e porque tenho uma relação pessoal com esse local (explicitarei mais adiante). Percebi que nas reuniões, diálogos e bate-papos os educadores universitários demonstravam assuntos, ideias e pensamentos muito próximos quanto a suas ações, portanto não entrevistei universitários de outras unidades, mas senti necessidade de conhecer outras práticas para além das desenvolvidas nas três unidades selecionadas inicialmente, o que me levou a visitar mais cinco escolas D, E, F, G e H.

A aproximação com outras unidades levou-me a conhecer oficinas e atividades específicas de cada local, que são promovidas pela competência e características dos educadores universitários e que não são prescritas pela Coordenação Geral do Programa, tais como *skate*, *slackline*, passeio ciclístico, lutas, e outras.

Ao final desse percurso, o *corpus* a ser analisado compunha-se de 12 entrevistas semiestruturadas, que foram aplicadas a educadores universitários, foco central do estudo, e tratadas a partir da análise de discurso de Foucault (2008, 2013).

Considero o PEF uma prática pedagógica que se caracteriza como um campo estratégico de governo. Limitei meu exame às formações discursivas e enunciações produzidas pelos sujeitos universitários e me ocupei com as técnicas de si como ferramenta de análise dos dados, além de considerar os discursos dos documentos do Programa.

Na Diretoria de Ensino analisada, como um todo, os educadores universitários são oriundos de diferentes áreas e campos de atuação, tais como: Educação Física (EF), Administração de Empresas (ADM), Engenharia (Mecatrônica, Civil e Automação), Pedagogia, Bacharel em Sistema de Informação (BSI), Letras e Turismo. E ainda, Serviço Social, Design Gráfico, Biologia, Farmácia, Artes Visuais, Enfermagem, Publicidade, Filosofia, Contábeis e Psicologia. Esses educadores atuam com uma diversidade de público,

desde crianças, adolescentes, jovens até famílias, promovendo atividades nos eixos esporte, cultura, saúde e trabalho.

De maneira geral, os educadores são cadastrados num eixo específico, mas na prática, no cotidiano do Programa, atuam nas diversas oficinas, independente do eixo cadastrado. Quando há campanhas ou ações bem específicas, todos os educadores trabalham em prol daquela determinada prática. Assim as oficinas são cadastradas como projetos de ação dos eixos e o educador universitário é cadastrado em dois projetos, que podem ou não ser do mesmo eixo. Ele pode ser convocado para atuar em determinada oficina ou transitar pelas atividades e oficinas para as quais tiver habilidade.

Quanto ao conteúdo desses eixos, o Programa estrutura-se na Saúde, Trabalho, Esporte e Cultura. No eixo Saúde, as ações buscam promover conscientização e processos formativos para prevenção de doenças e geralmente são oferecidas palestras, folhetos e informativos, com voluntários e/ou educadores universitários das áreas de conhecimento do campo da saúde ou de outras áreas.

No eixo do trabalho, o objetivo é promover minicursos, predominando a formação para a área de informática, de línguas estrangeiras e artesanato. Esse eixo oferece atividades voltadas para geração de renda, além da formação de competências e habilidades, que valorizam o fazer local e buscam alternativas que possam suprir possíveis necessidades (SÃO PAULO, 2010b).

De acordo com Napolitano (2004), o eixo da cultura demonstra ser o norteador do programa, pois, segundo Bendrath (2010, 2011), é o que mais oferece oficinas, é atrativo e agrega um maior interesse da comunidade. Seu objetivo é facilitar o acesso às diferentes manifestações artísticas, aos costumes e às expressões da comunidade. Segundo o documento, a programação das oficinas ocorre a partir da realidade da escola e das sugestões colhidas na comunidade, procura promover tempo e espaço para o diálogo entre os participantes e conferir legitimidade às manifestações e respeito à diversidade cultural (SÃO PAULO, 2010b, 2013).

O eixo esporte tem como meta colaborar com o “desenvolvimento físico e a formação integral do indivíduo, na construção do trabalho coletivo e na aquisição de valores sociais” (SÃO PAULO, 2010b, p. 12). Embora aponte caminhos para a redução de desigualdades, em busca da promoção da inclusão social, não encontrei informações sobre a organização da programação e a escolha das atividades desse eixo.

Os gestores e educadores universitários também podem propor temáticas a serem abordadas e operacionalizadas nos fins de semana e têm “liberdade” para criar ações e oficinas, desde que modeladas pelos eixos estruturantes do Programa.

Quanto aos processos de formação e capacitação para que os educadores universitários qualifiquem-se para ministrar essas atividades/oficinas, são ofertados encontros em um dia ou meio período, na própria escola ou na Diretoria Regional de Ensino (DE). Nesses encontros, os universitários assistem a vídeos, palestras, minicursos, recebem folhetos e cartazes que deverão ser operacionalizados e distribuídos nas unidades escolares.

O acompanhamento desses encontros permitiu identificar três funções que caracterizam os procedimentos adotados nos processos de formação: 1. Celebração e recepção, que envolve as reuniões de início e fim de semestre; 2. Capacitação para o lazer, representado por oficinas de recreação; e 3. Doutrinação e produção de comportamentos, envolvendo formações no âmbito da saúde, prevenção e cuidados com doenças.

As capacitações do eixo saúde, por exemplo, caracterizadas como Doutrinação e Produção de comportamentos, foram ministradas durante um período pelas Ações Preventivas na Escola (APE), que tinha um professor representante em cada Diretoria de Ensino, considerado como um multiplicador de campanhas e temáticas em torno da saúde. Esse professor organizava as formações e as replicava para os educadores universitários.

Durante o processo de investigação, identifiquei que o eixo saúde apresentou um sistema de oficinas mais organizado do que os outros eixos, o que me remeteu às questões disciplinares do corpo, conforme são desenvolvidas por Foucault (2014a, 2014b). Segundo o autor, a existência do ser humano está atrelada a uma “prática de saúde” constituída por uma armadura permanente da vida cotidiana, que instrui o indivíduo no que deve fazer e como fazer (FOUCAULT, 2014b).

Segundo Foucault (2014b) os detalhes de tratamento do corpo dispõem a grandes coisas. O autor aponta que não se trata simplesmente de historicizar sobre as disciplinas e suas instituições em suas singularidades, entretanto, focar, encontrar, e demonstrar exemplos que muitas vezes se generalizam, como técnicas disciplinares que recebem investimentos políticos, desde o século XVIII, produzindo a “microfísica” do poder e que continuam avançando e procurando alcançar o corpo social por inteiro.

Em um contexto geral, portanto, a proposta de cada eixo do PEF é promover o acesso e a possibilidade de experiências, seja no campo esportivo, cultural, de informações e de conhecimento sobre um determinado assunto ou tema, bem como ofertar cursos de curta duração no eixo do trabalho, procurando ensinar modos de ser as comunidades.

A proposta inicial era investigar os eixos de esporte e de cultura, por acreditar que permitam maiores aproximações com o lazer. Entretanto, no cotidiano, na prática e na convivência com o Programa, observei que as práticas não ocorrem de maneira fragmentada, o público, e muitas vezes os próprios educadores universitários, não atribuem as atividades aos eixos, isso só é feito durante a elaboração dos relatórios que os educadores universitários preenchem ao final de cada mês.

Para além dos eixos, o Programa Escola da Família conta, em seu currículo, com uma temática específica a cada ano e, desde 2014, tem como tema gerador: “Comunidade Leitora – Ouvir e Contar Histórias: a história se faz assim...”.

Nesse cenário, as práticas são institucionalizadas e corporificadas para atender essa demanda e aos eixos, com o objetivo de reduzir a violência, promover a paz e gerar processos educativos, materializar parcerias, estabelecer interesses de cunho econômico e político. Portanto, a relação entre os processos educativos, a cultura, o esporte e, conseqüentemente, o lazer, são vínculos que abrangem diferentes ações políticas e que têm formalizado ações no ambiente escolar. A escola com um currículo formatado, operacionalizado em disciplinas e normas, recebe práticas que contemplam outro olhar para a comunidade, desnaturalizando um “currículo” e fabricando outros.

Ações como as desenvolvidas pelo PEF permitem aos sujeitos participantes “liberdade” e “flexibilidade” em seus currículos, pois as pessoas podem escolher se querem ou não participar das atividades do Programa, não estão sujeitas a provas e avaliações de mérito, pois o querer determina estar ou não na escola.

Especificamente ao analisar o currículo do PEF e a produção das pesquisas desenvolvidas sobre o Programa (BEZERRA NETO e FERREIRA, 2006; LEME, 2007; NUNES, 2007; SANTOS, 2008; SENNE e DAVID, 2008; SENE e ZANIOLO, 2009; SOUZA, 2009, FERREIRA 2009; BENDRATH, 2010, 2011; BREMBERGER e KOBAYASHI, 2010; ABDALLA e SANTOS, 2011), verifiquei que um dos motivos que levaram à criação de ações que envolvem o lazer dentro das escolas é a restrição de espaços e equipamentos para essas práticas na comunidade e a presença constante de violência em torno do patrimônio público. Assim, o ambiente da escola, com sua estrutura física e ociosidade nos fins de semana, possibilita o uso público, com finalidades de lazer e de educação de comportamentos.

Encontrei treze pesquisas produzidas sobre o PEF, sendo seis dissertações de mestrado e sete artigos produzidos no período de 2006 a 2011. As pesquisas foram desenvolvidas a partir das seguintes temáticas: Gestão (LEME, 2007); Parceria público - privado (NUNES,

2007), A relação entre o programa e a comunidade (BEZERRA NETO e FERREIRA, 2006; FERREIRA, 2009; SENE e ZANIOLO, 2009; BREMBERGER e KOBAYASHI, 2010; ABDALLA e SANTOS, 2011); A formação e atuação dos educadores profissionais (SANTOS, 2008; SOUZA, 2009), Avaliação de políticas (BENDRATH, 2010, 2011); O marketing e a política (MACEDO, GUNSBURGER E NASCIMENTO s/d); Discussão Teórica-Metodológica sobre o Programa (SENNE e DAVID, 2008).

As temáticas estão ligadas ao processo das políticas públicas, seja na atuação dos profissionais, nos processos de avaliação e ou nas relações que o público estabelece com as ações, e ainda nas intenções políticas. Os estudos apresentam uma abordagem política, no sentido de estabelecer críticas e apoio à gestão e implementação do Programa, as pesquisas concentraram-se no processo de formulação, implementação, avaliação e execução do Programa de forma mais enfática.

Nesse sentido, com treze anos de duração, o Programa Escola da Família tem demonstrado fatores de permanência, caracterizando-se como um espaço de convívio e encontro para experimentação de diferentes atividades, como práticas esportivas, cursos de línguas, dança, cursos de computação, festas e vivências culturais de pintura, artesanato e estética, dentre outros, além da visibilidade política.

Nessa linha de raciocínio, percebi que não existem estudos que tenham se debruçado sobre o “currículo” dos eixos esporte e cultura e suas relações com o lazer. Alguns citam a importância do espaço ocioso da escola ser utilizado para o lazer, entretanto ainda há críticas em torno da apropriação desse elemento e de seu caráter de diversão e espontaneidade.

### **1.3 Abordagem do currículo no PEF**

Programas como o PEF podem ser identificados estrategicamente como formas de governar condutas de comunidades, propostas pelo Estado e/ou por entidades representativas que exercem poder e disciplina e, ao mesmo tempo, representam ações de resistência e práticas de lazer de determinadas comunidades. Nesse contexto, como considerar que as práticas de lazer de um Programa de política pública educacional possui um currículo?

A relação entre o lazer e o PEF pode ser identificada nos eixos cultura e esporte, mas também está presente no convívio e encontro entre as pessoas nas escolas, resultantes das práticas que o Programa oferece. Considero o lazer como necessidade humana, dimensão da cultura e direito social, possuidor de um currículo próprio que envolve relações pedagógicas, políticas e culturais, portanto justifica estudá-lo.

O presente estudo baseia-se numa concepção que compreende o lazer associado às outras esferas e demandas da vida, ligado ao interesse do indivíduo, ao prazer, ao lúdico e à formação de valores questionadores de âmbito cultural e social (CAMARGO, 1998, 2006, 2016; MARCELLINO, 2004, 2005, 2007; GOMES, 2014). Em alguns contextos, as experiências de lazer aproximam-se e misturam-se ao âmbito do trabalho; em outros, o lazer se opõe a essa prática. É uma manifestação que se relaciona com as outras esferas da vida, envolve uma gama de vivências culturais<sup>7</sup> em expressões diferenciadas, formadas pelo gosto individual, pela história e pela conjuntura social, predominando as preferências, opções e condições sociais das pessoas.

As práticas, vivências e experiências de lazer denotam características e imprimem formas de ser, contribuem para aquisição de repertórios, valores e (pré) conceitos sobre o mundo e os indivíduos. Além disso, são compostas pelas dimensões educativa, política e divertida, que operam juntas e inter-relacionadas, a partir das formas de apropriação dos sujeitos. As vivências de lazer podem imprimir modos de ser que educam, divertem e conscientizam as pessoas sobre questões de governo e condução das condutas.

Pela associação com a cultura, pelo papel educativo e político que o lazer demanda, suas investigações aproximam-se do campo dos Estudos Culturais, que fundamentam pesquisas e intervenções sociais junto às culturas. Paraiso (2010c) compreende o lazer como elemento que produz saber e significados, uma dimensão da cultura que efetua modos de vida e fixa modos de ser, a partir de uma visão de mundo. Suas possibilidades, ações, expressões e atividades pressupõem a composição de um currículo.

Historicamente, o currículo foi ligado à vida escolar, submetido a regras, restrições, convenções e regulamentos de instituições educacionais; tinha como objeto um plano de ensino. A partir de transformações sociais, econômicas e culturais, o currículo, que antes era visto como organização, sequência, enquadramento, ordenamento e estruturação, após o surgimento de vários pensamentos e da sociologia do currículo, passou a ser reconhecido como texto e a integrar o âmbito de investigação dos Estudos Culturais, como um artefato que transmite conhecimentos e abrange modos de ser, prescrevendo conhecimentos e saberes e, ainda, representando pensamentos, atitudes e valores (SILVA, 1999a, 2013).

Nesse contexto, os Estudos Culturais têm nos currículos em ação uma fonte de estudos e pesquisas. Os estudos caracterizam-se na vida social, na cultura propriamente dita, que é vista como um espaço de luta, envolvendo batalhas políticas e ideológicas a serem

---

<sup>7</sup> Uma dimensão das práticas sociais que produzem significados para organizar e “regular” as condutas, as ações sociais e práticas humanas em diferentes âmbitos (HALL, 1997).

investigadas, compreendidas e interpretadas (PARASKEVA, 2007, 2011; PINAR, 2007, 2011). Dessa forma, o currículo comunica um conjunto de saberes e habilidades esperados e propaga valores, significados e subjetividades que nem sempre foram programadas por meio de diversas práticas.

Para além do âmbito escolar, sem reduzir ou esgotar as possibilidades do currículo escolar, entendo que grande parte desse artefato é formado por conteúdos determinados e categorizados em disciplinas, baseado em seriação; apreendido como um artefato que propaga vivências, impresso na organização ou desorganização de práticas culturais. No contexto brasileiro, autores como Silva T. (1999a, 1999b, 2000, 2013) e Paraiso (2005, 2009, 2010a; 2010b, 2010c, 2010d, 2014) têm considerado o currículo como um texto cultural, um discurso e uma prática discursiva, um espaço de produção e de criação de significados.

Segundo Silva T. (1999a), durante muito tempo os estudos sobre o currículo representavam a pergunta: “O que ensinar?”, pois a compreensão geral era que ele envolvia a seleção e organização de conteúdos, objetivo, metodologias e avaliação. Com argumentos do pós-modernismo, pós-estruturalismo, feminismo, movimentos culturais e multiculturalismo, baseado nos Estudos Culturais, a visão de currículo implica em perceber as relações políticas e de poder que formam e ensinam os modos de ser do humano.

À luz dos Estudos Culturais (PARASKEVA, 2007, 2011; PINAR, 2007, 2011; HALL, 1997; WILLIAMS, 1979; ORTIZ, 2004; WORTMANN & VEIGA NETO, 2001; GIROUX 2001, 2013; SILVA T., 1999a, 1999b, 2000, 2013), um campo pedagógico e político de ressignificação, questões como cultura, lazer e currículo se entrelaçam e incorporam relações de poder e saber nas diferentes formas que o sujeito aprende. Nesse âmbito, recorro a Pinar (2011) que pergunta: “Qual o conhecimento mais válido?”. Nesse fluxo entre lazer, cultura, currículo e estudos culturais, é preciso considerar a diversidade de tipos de experiências humanas, localizá-las num tempo e espaço geográfico específico e investigá-las no sentido de contribuir para a qualidade da vida humana.

No Brasil, vários estudos (MENDES, 2004; PARAISO, 2004, 2005; SALES, 2010a; RIBEIRO, 2010; FREITAS, 2010; CUNHA 2010; SILVA, 2010) têm sido desenvolvidos a partir de artefatos e manifestações culturais diversas. É possível encontrar pesquisas que operam com a representação de um conjunto de planos em torno de artefatos que produzem dispositivos para os modos de ser, que investigam currículos como textos culturais, estejam eles diretamente relacionados ou não ao currículo escolar.

O estudo de Sales (2010a, 2010b, 2014) analisou o processo de produção de subjetividades juvenis na interface do discurso do currículo escolar e do *Orkut*, verificando a

relação entre os alunos e a rede social no ambiente escolar. A autora concluiu que existe um cruzamento entre as práticas escolares e as do *Orkut*, um currículo integra o outro, são currículos que produzem um discurso que influencia a conduta dos jovens.

A pesquisa de Ribeiro (2010) analisou textos de jornais e revistas *on-line*, apresentando a visão da *mídia* sobre os saberes e significados produzidos em torno do movimento sem terra (MST). O estudo identificou que o discurso midiático atua como um currículo que veicula informações e notícias, produzindo verdades, saberes e valores em torno do MST e destacando as palavras violência, justiça, baderna, vandalismo, direito, invasão, ocupação e luta como enunciações marcantes sobre esse movimento. Em outra pesquisa, Ribeiro e Paraiso (2015) estudaram a produção de currículos de duas escolas localizadas num assentamento do MST, procurando identificar os saberes construídos por essas unidades. As autoras concluíram que os saberes ensinados são aqueles considerados autorizados, mas identificaram esforços de ensinamentos que contribuem para operar com algumas posições de sujeito que são de importância estratégica para a constituição do sujeito Sem Terra e fazem circular discursos sobre as posições de sujeito ecológico, saudável e antilatifundiário.

Freitas (2010) analisou a relação de currículo em histórias em quadrinhos, discutindo códigos de conduta presentes na sistematização escolar e também nas histórias do personagem Chico Bento. Esses códigos estavam relacionados ao atraso de horário, às faltas, a dormir nas aulas, a não realizar as tarefas, à cola, à lição de casa, bagunça, entre outros. Foi possível detectar como os discursos das Histórias em quadrinhos convergem em formas de ensinar modos de ser, fazer e agir em relação à escola, ao cotidiano e à vida.

Cunha (2010, 2014) investigou a relação do currículo com o currículo do forró eletrônico, identificando as problematizações, saberes, valores e textos transmitidos pelas danças e encontros com esse ritmo. O autor discutiu a questão do gênero feminino incorporado no currículo das letras das músicas e identificou o caráter da nordestinidade que as músicas produzem, concentrando e diluindo experiências da vida nordestina e da relação homem e mulher.

Silva (2010) verificou a abordagem dos currículos em filmes de animação infantil, analisando as formas de poder, governo e subjetividades que as escolas possuem para orientar e conduzir os comportamentos dos alunos. A tese de Mendes (2004) retrata o governo de condutas, com as práticas de dominação e as técnicas de si ao relatar sobre comunidades que jogam os jogos da série Tomb Raider, formada por um currículo.

Pesquisas que investigaram o currículo de filmes da *Disney*, da boneca Barbie, dos *Tazos* e de outros espaços e artefatos não escolares (PARASKEVA, 2011; PINAR, 2011,

HELFENBEIN JUNIOR, 2011; GIROUX, 2001, 2013a e b; SOUSA, 2004) envolvem discussões que problematizam a produção dos currículos e se aproximam para o avanço dos Estudos Culturais que não perdem de vista o trabalho intelectual e político que deve ser desenvolvido pelas pesquisas.

Essas pesquisas são exemplos da possibilidade de compreender o currículo como um artefato amplo, significativo e heterogêneo. Os estudos demonstram flexibilidades e surpresas que os currículos oferecem na formação dos indivíduos e apontam as formas de conhecimento que são transmitidas por diversas ferramentas, como música, filme, noticiário, histórias em quadrinhos, jogos de vídeo game e redes sociais. Assim, esses formatos de manifestação humana envolvem sentidos, produzindo ações e determinando vínculos sociais e culturais, governando e sendo governados.

Segundo Paraiso (2004, p. 55),

o currículo em ação nas escolas, um documento curricular, um livro, os jogos eletrônicos, qualquer programa televisivo, uma revista em quadrinhos, as mais diferentes literaturas infantis ou juvenis, músicas, filmes, peças publicitárias etc. passam a ser objetos de análise dos Estudos Culturais.

Dessa forma, ao fazer um cruzamento dessas pesquisas com o campo do lazer, vejo que o currículo dessas manifestações compõe-se a partir de conteúdos e expressões culturais, tais como o jogo, a brincadeira, o brinquedo, a música, a dança, os esportes, os artesanatos, as literaturas lúdicas (gibis e contos), filmes, novelas, séries, viagens e desenhos, entre outras possibilidades. Nesse sentido, é possível questionar: o que essas práticas de lazer ensinam? Qual caráter pedagógico e político imprimem em suas vivências?

Segundo Pinar (2011), estudar currículos de diferentes culturas, sob a ótica dos Estudos Culturais, é investigar relações de poder e nesse processo interpretar questões políticas e pedagógicas. Entendo que nas práticas de lazer há currículos, saberes e conhecimentos que são gerados e difundidos e em um Programa de política pública que envolve cultura, esporte e lazer o currículo faz parte do enredo, governando e sendo governado.

A partir desse pressuposto, o currículo do Programa Escola da Família possui duas abordagens/características, um currículo formal e um currículo de resistência. O currículo formal é delineado pela Coordenação Geral do Programa, que procura seguir e preconizar os conteúdos e valores específicos da escola. É um currículo que segue um tema, tem uma programação de atividades para o ano e baseia-se em seus quatro eixos (cultura, esporte,

trabalho e saúde). Procura orientar a partir da competência leitora e busca a redução da violência em comunidades em torno das escolas.

Por outro lado, o PEF tem um currículo da resistência, um currículo aberto, que considera as opções, imprevistos e desejos dos sujeitos em sua elaboração. É composto por ideias, tensões, conflitos e imediatismos e baseia-se no instantâneo e nas habilidades e criatividade pessoais dos educadores universitários que mediam as práticas. Dependem do material disponível, do espaço, das experiências que cada educador universitário traz e dos diálogos com a comunidade.

No currículo de resistência, o lazer se sobressai, pois suas práticas são informais e ocorrem de acordo com a vontade e desejo das pessoas, produz encontros, aprendizagens, trocas e vivências. Esses currículos, o formal e o de resistência, não são estanques, eles se movimentam e promovem deslocamentos, implicando modos de ser que envolvem o caráter político e pedagógico das dinâmicas sociais. Estão engendrados pela conjuntura do poder e do saber, imprimem modos de ensinar determinados saberes e conhecimentos que organizam, regulam e controlam a ação das comunidades.

Assim, o currículo duplo do PEF opera com elementos que são compostos por condições de cunho administrativo e de relações de governo, envolvendo poder, tensões, conflitos em escolhas e gostos, alcances e limites. Traduzem ensinamentos, representando um conjunto técnico e tático que procura instruir e assegurar a ligação entre saber e poder e é um jogo, em que um mecanismo depende do outro e estão associados. Castro (2016) aponta que o jogo em Foucault é um conjunto de regras de produção de verdade, procedimentos que levam a resultados específicos a partir de princípios válidos ou não, que depende dos movimentos da rede de poder.

Nesse contexto, de saber e poder, o estudo de Dal'igna (2011) sobre a relação família-escola descreve como tecnologias de governo operam na constituição dessa relação e como gênero e pobreza atravessam e constituem essas tecnologias de governo por meio de "parcerias". A autora analisou a participação das mães na vida escolar dos filhos como um dispositivo de governo, resultado da relação de parceria entre a família e a escola, cuja instituição procura orientar e direcionar os caminhos das famílias, objetivando a participação na vida escolar dos seus filhos em diversos formatos.

Segundo Dal'igna (2011), as técnicas de si por meio da autorreflexão e autoavaliação das mães como parceiras apontaram que as ações dessas tecnologias atuam na conduta das mães e fazem com que se tornem corresponsáveis pelo sucesso e fracasso dos filhos nas escolas.

Outro exemplo do jogo saber e poder reflete-se nos estudos de Pacheco (2004, 2006) sobre políticas públicas de educação que operam com o lazer. O autor demonstra que a presença do Estado em escolas se dá por associação entre Programas sociais e instituições de ensino, com o objetivo de diminuir a violência em torno das comunidades e alcançar um processo de pacificação com interesses baseados numa política específica. A ação do Estado pretende ainda combater a ociosidade, oferecendo formas educativas diversificadas (tais como, lazer, esporte e cultura), fundamentada em incentivos financeiros de entidades internacionais, que objetivam investir em programas voltados para educação e para a redução de atos violentos.

Na mesma linha, o estudo de Damico (2011, 2014) compara um Programa social de prevenção e combate à violência entre os jovens do Brasil e da França e demonstra formas de governmentação do Estado. O autor identifica que a presença do Estado se dá por meio de ações ligadas à cultura e à formação para o trabalho, por meio da vigilância e de dispositivos de segurança pública, no sentido de vigiar e controlar os jovens.

Verifica-se, portanto, que existe um discurso de combate à violência que representa um dos principais capitais eleitorais e reforça a necessidade de promover ações públicas de esporte e cultura na conjuntura nacional. Esse discurso se aproxima do PEF e regula as ações de garantia dos direitos que o Estado deveria ofertar, enquanto produz seus dispositivos de governmentação.

Os Programas de política pública educacionais são práticas pedagógicas, artefatos institucionalizados que produzem dispositivos de ensinamentos e controle. Essas formas de governabilidade, formas de governmentação, são traduzidas por Foucault (2007, 2015) como governamentalidade. A governamentalidade se traduz como a “arte de governar”, fruto de tratados e acordos feitos do século XVI, até o final do século XVIII, assim, é produzida como a arte de governar as coisas. Nesse sentido, as políticas públicas devem ser compreendidas como parte dessa arte de governar, estão implicadas na teoria de Foucault e operam no Programa Escola da Família e em outras ações de políticas públicas.

Baseado em La Mothe Le Vayer, Foucault (2015) afirma que existem basicamente três tipos de governo: 1. O governo de si mesmo, que se refere à moral; 2. A arte de governar adequadamente uma família, referente à economia; 3. A ciência de bem governar o Estado, que se refere à política. Para Foucault (2007, 2015), essas três artes de governar postulam uma continuidade entre elas, nomeadas de continuidade, ascendente e descendente. Na lógica ascendente aquele que quer governar o Estado deve primeiro saber se governar, conduzir sua família, controlar seus bens e seu patrimônio. Na lógica descendente, quando o Estado é bem

governado, se dá uma sequência, pois os pais de família sabem como governar suas famílias, seus bens e assim por diante, bem como todos os indivíduos se comportam como devem.

“Portanto, governar é governar as coisas” (FOUCAULT, 2015, p. 416), ou seja, para Foucault (2015, p. 430) governamentalidade “são as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado do que é ou não estatal, etc”. Essas táticas envolvem e estão submersas nas redes de poder e operadas nas políticas públicas.

Segundo Foucault (2003, p. 231), “na sociedade há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de força, de pequenos enfrentamentos, micro lutas”. O autor aponta para movimentos que estão integrados numa rede de poder, que faz com que o poder se movimente, se desloque e seja um local estratégico de produção de discursos dos sujeitos, verdades, dispositivos, disciplinas, saberes e novos poderes. Para Foucault (2003, p. 231), “o que seria do poder de Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, se não houvesse, em torno de cada indivíduo, todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor, aquele que sabe, aquele que lhe enfiou na cabeça tal ou tal ideia?”

Nesse contexto, debruçado sobre as questões dos doentes mentais, o esquema prisional e, depois, sobre a sexualidade, Foucault (2003, 2007, 2014, 2015) compreende o poder como algo que circula, que não é somente força, mas que penetra em toda trama social e produz saberes e poderes. Essa peculiaridade do poder, que implica também em disciplina a partir de um espaço, do controle do tempo e da vigilância, produz um poder disciplinador e normatizador.

Assim, as práticas políticas disciplinares, representadas pelas ações de Programas de políticas públicas, implicam válvulas de conhecimento, exercendo poderes que envolvem e produzem saberes que são instrumentos dos dispositivos políticos. Desse modo, o Programa Escola da Família pode ser considerado como uma prática política disciplinadora, que exerce formas de poder disciplinar e governamental, operando por meio de dispositivos que contribuem para a formação para o trabalho, informações sobre a saúde, componentes esportivos, culturais e de lazer. Entretanto, como o poder circula, há nessas práticas reações, relutâncias, inércias e produção de conhecimentos, saberes, resistências e novos poderes.

#### **1.4 Problema, objetivo e relevância da pesquisa**

A partir da ideia de currículo como artefato, texto cultural e prática discursiva, considero que o Programa Escola da Família, ação de política pública, possui um currículo com aspectos políticos e pedagógicos, ou seja, as ações desse Programa fundamentam-se numa ligação entre saber e poder, que produzem modos de ser. Dessa forma: Como se estabelece a relação da produção dos conhecimentos disseminados no Programa Escola da Família com as políticas de lazer? Quais são as práticas esportivas e culturais difundidas pelo currículo formal e pelo currículo de resistência do PEF? Que tipos de implicações de poder e saber essas práticas promovem? Como se formam os conhecimentos, aprendizados e saberes dos educadores universitários no PEF e como se dá os modos de ser e as técnicas de si desses sujeitos?

O presente estudo teve como objetivo examinar as implicações pedagógicas e políticas que envolvem o currículo do Programa, compreender os conhecimentos e discursos disseminados sobre lazer por meio da ação dos educadores universitários e descrever os modos de ser desses sujeitos.

No presente estudo, as fases do ciclo da política foram utilizadas para compreender a organização e a formação do Programa por meio dos estágios de: 1. Planejamento e Formulação; 2. Execução e implementação; 3. Gestão, formação e atualização de quadros; 4. Financiamento e parcerias, 5. Olhar externo (monitoramento, controle) e 6. Avaliação.

O tratamento dos dados se deu pela análise do discurso, ou seja, procurei analisar não “os estados terminais do discurso”, mas fundamentada em Foucault (2008a; 2013), operei com os sistemas que formam as regularidades e o caminho de suas variantes, constituindo uma sequência de signos que formam enunciados. Os discursos são formados por enunciados e ditos que por meio de relações de poder se configuram como verdades em determinados contextos e condições históricas.

Assim, ao examinar os enunciados, identifiquei funções que se baseiam num conjunto de significados, dessa forma, encontrei um referencial (as políticas de educação, localizadas em minha compreensão como governo de condutas), como forma de diferenciação de outros campos; os sujeitos (posição ocupada, como educadores universitários); campos associados (política, educação e lazer); e uma materialidade (status, regras de transcrição, possibilidades de uso) (FOUCAULT, 2008a).

Assim, investigar os discursos do Programa Escola da Família justifica-se, visto que o Programa configura-se como um plano público da Secretaria da Educação do Governo

Estadual de São Paulo, que envolve a relação lazer e processo educativo e que existe há treze anos, abrangendo grande parte do Estado. Também considero relevante estudar e investir nas ações públicas de lazer no âmbito da relação com a escola que, muitas vezes, apresenta-se como o único local que a comunidade tem para vivenciar o lazer.

Outros estudos demonstraram o vínculo existente entre as políticas de educação, o esporte e o lazer operadas no âmbito da escola (RIBEIRO, 2012; SILVA M., 2013). Ribeiro (2012) identificou que, no cruzamento entre políticas de esporte e lazer, o lazer é, em alguns momentos, visto como mercadoria, ensejando o consumo das vivências e, por outro lado, está ancorado na visão de lazer como direito social. Silva M. (2013) aponta que as políticas educacionais no Brasil contribuem para a ampliação da jornada diária escolar, conduzindo ao atrelamento e fusão da relação educação e lazer. A autora verificou que as políticas públicas de educação operadas no Programa Escola Integrada remetem a uma visão funcionalista de lazer, ou seja, o lazer como instrumento para determinado fim, entretanto, podem ser experiências que produzam culturas e questionem os modos de ser.

Portanto, o presente estudo estruturou-se baseado em três campos teóricos:

1. O campo das políticas públicas de educação e lazer, que para tal construção teórica utilizei dos documentos do Programa e de autores do campo da ciência política e políticas educacionais e de lazer (APPLE, 2006, 2012; BALL, 2001, 2004, 2006; BONALUME, 2007, 2008; FARIA, 2003, 2005; FOUCAULT, 2005, 2007, 2008b; MARCELLINO, 2001a, 2008a, 2008b; MENICUCCI, 2006, 2008; OLIVEIRA, 2004, 2005, 2009; PACHECO, 2004, 2006; RUA, 1998; SOUZA, 2003, 2006, 2007; ZINGONI, 2003, 2008).

2. A abordagem do currículo por meio dos Estudos Culturais, no qual relaciono o lazer e o ambiente escolar (GOMES, 2014; PARAISO, 2004, 2005, 2009, 2010a, 2010b; PARASKEVA, 2007, 2011; PINNAR, 2007, 2011; SILVA T, 1999a, 1999b, 2000, 2013; MARCELLINO, 2004, 2005; MELLO, 2011a, 2011b; 2013; RECHIA, 2006; 2013); e, por fim,

3. A visão de Foucault quanto ao sujeito e as técnicas de si, bem como, os modos de subjetivação dos educadores universitários que mediam as vivências e experiências no âmbito do Programa e a relação com a formação e atuação profissional em lazer (CAPI, 2016; FOUCAULT, 1988, 1993, 1994, 2003, 2010, 2014a, 2014b; 2015; ISAYAMA, 2002, 2004, 2010, 2011, 2013; SALES, 2010a, 2010b; UNGHERI, 2014).

## 2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Conviver, essa é a palavra chave do percurso metodológico aqui desenvolvido. Segundo o dicionário<sup>8</sup>, conviver pode apresentar três tipos de conceito, 1. Existir ou habitar no mesmo espaço: comorar, coocorrer, viver em comum, coexistir, coabitar, concorrer; 2. Ter um relacionamento: relacionar-se, dar-se, frequentar, estar, versar, lidar, privar, tratar, conversar. e 3. Adaptar-se a algo difícil, habituar-se, acostumar-se, adaptar-se, aceitar.

Durante oito meses (agosto de 2015 a junho de 2016), tive a oportunidade de convivência com o Programa Escola da Família, assim, nesse capítulo, descrevo o passo a passo metodológico desse processo e a escolha por alguns elementos foucaultianos, bem como os percursos que trilhei durante a convivência e a aproximação com as práticas do Programa.

Esclareço que não tive e não tenho intencionalidade de totalidade, fiz escolhas, delimito um território, adotei procedimentos e tenho o compromisso de contribuir, a partir da análise dos dados da pesquisa, para com a realidade investigada. Desse modo, apresento meu território de investigação e as características dos sujeitos da pesquisa e as formas de análise dos dados.

### 2.1 Aspectos metodológicos: O caminho

Investigações fundamentadas nos Estudos Culturais não possuem especificamente nenhuma metodologia recomendada com segurança, pois várias formas de pesquisa podem ser utilizadas e contribuir para as investigações nesse campo. A determinação dos métodos e técnicas está diretamente relacionada ao objeto do estudo e seu contexto (PARAISO, 2004).

No entanto, Paraiso (2004) indica que a caracterização metodológica desse campo tem operado com a etnografia e com análises textuais e discursivas. A etnografia é uma ferramenta “para analisar as formas de vida dos grupos populares, as experiências de diferentes grupos culturais, as práticas escolares direcionadas aos grupos que não exercem poder etc” (PARAISO, 2004, p. 55) e as análises textuais e discursivas analisam diferentes artefatos.

Nesse sentido, estabeleci três estratégias de coleta de dados, fundamentadas na análise textual e discursiva, sendo elas a pesquisa de campo, a investigação documental e a análise textual bibliográfica.

---

<sup>8</sup> FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

O primeiro passo foi realizar um levantamento teórico bibliográfico em torno de alguns “ditos e verdades” produzidos sobre o PEF. Foi possível identificar treze estudos, com dezoito autores, produzidos no período de 2006 a 2011. Foram seis dissertações de mestrado e sete artigos, considerando que no ano de 2009, houve um número maior de publicações (3) e, desde 2011, não houve mais pesquisas publicadas sobre o Programa. Entre essas pesquisas, a palavra lazer (não é termo chave em nenhum estudo) é citada apenas em seis trabalhos; e uma única dissertação tem entre suas referências um autor da área do lazer.

Assim, fazendo uma conciliação entre o campo, os documentos, os livros, as teses, as dissertações e os artigos, por acessibilidade e intencionalidade, busquei por dados e informações sobre o Programa Escola da Família e reuni as pesquisas que encontrei na base de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do sistema de bibliotecas da Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O segundo passo foi investigar bibliograficamente a relação lazer e currículo; políticas públicas educacionais e de lazer; e as técnicas de si e modos de ser sujeito, por meio da teoria foucaultiana das artes de governar e das artes de existência nos mesmos sistemas de bibliotecas.

Em seguida, parti para o terceiro passo e recorri aos documentos do Programa, selecionei a Legislação e o Regulamento pertinentes ao PEF, nomeados como: 1. Decreto nº 48.781, de 07 de julho de 2004 – Institui o Programa Escola da Família; 2. Resolução SE nº 24, de 05 de abril de 2005 – Dispõe sobre o Escola em Parceria; 3. Resolução SE nº 18, de 05 de fevereiro de 2010 - Dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá providências correlatas; 4. Manual Operativo do Programa Escola da Família – 2010, 2013, 2014, 2015 e 2016; 5. Caderno nº 32 Ideias 2004; 6. Regulamento Bolsa Universidade 2016.

Desses documentos, examinei com profundidade o Manual Operativo que foi elaborado no ano de 2010, que apresenta todas as diretrizes para o funcionamento do Programa e é reeditado anualmente. Esse documento apresenta questões operacionais que indicam as funções de cada contratado/educador no Programa. E analisei o Caderno Ideias 32, uma publicação comemorativa de inauguração do Programa no ano de 2004, com capítulos apresentando a origem, valores, princípios e descrições de cada eixo do PEF, sob o olhar de políticos e pesquisadores. E, por último, o Regulamento Bolsa Universidade, especificamente o do ano de 2016 que, por ser o mais recente, foi selecionado para exame.

Compreendo que a análise dos documentos numa pesquisa serve para compreensão das formas de implantação e implementação das políticas públicas, apontando as perspectivas políticas que envolvem os processos educativos direcionados aos indivíduos (DAMICO e KLEIN, 2014). A partir disso, cheguei ao currículo do Programa Escola da Família, composto por um conjunto de textos, e procurei me debruçar sobre o que esse currículo ensina e orienta, buscando identificar seus discursos textuais e os discursos dos educadores universitários, (bolsistas do PEF).

A ideia de discurso, nesse trabalho, está embasada em Foucault (2013), que aponta que os discursos estão submetidos aos sistemas de educação, que são formas de manter ou de modificar a sua apropriação, por meio de saberes e poderes que trazem. Assim, o discurso: “nada mais é do que a verdade reverberando... um jogo de escrita e de leitura. Se anula em sua realidade atendendo a significância” (FOUCAULT, 2013, p. 49), ou seja, “o discurso é constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência” (FOUCAULT, 2013, p. 122). O discurso é fixado nos enunciados que estão presentes no mesmo tipo de formação.

Para Dal’Igna (2011), analisar os discursos numa pesquisa significa indagar as falas, os ditos e pensados sobre uma proposição, o falso, errado ou inadequado, o verdadeiro, certo ou adequado. Para a autora, fazer uma pesquisa sob a ótica foucaultiana implica uma “problematização do próprio pensamento”, assim, procurando assumir uma posição de relatora e narradora de discursos, me propus a seguir nas minhas investigações com elementos foucaultianos e parti para o campo.

## **2.2 O local de investigação, as estratégias e os sujeitos**

Para a investigação no campo, selecionei o Programa de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, com uma Diretoria Regional que faz a gestão de 67 escolas estaduais divididas em três cidades. Deste total, no ano de 2016, 28 escolas contavam com o Programa, aproximadamente 151 educadores universitários atuavam no PEF, até a seleção de janeiro de 2016.

Dessa diretoria, escolhi três (3) escolas (A, B, C) que oferecem maior número de oficinas dos eixos esporte e cultura, bem como um número considerável de educadores, além do tempo de Programa na Unidade escolar. A escola A é localizada num bairro de periferia, possui 16 salas de aula, oferta turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio e atende, em média, 1000 alunos. Considerando o espaço físico, a escola não é grande, mas comporta um

pátio coberto com cozinha, onde ocorrem as refeições. Um pátio amplo aberto, uma quadra coberta e poucas áreas verdes, além disso, possui biblioteca, sala de informática e uma horta.

A escola A foi uma das primeiras a receber o Programa no ano de 2003, esse foi um elemento importante para escolha dessa unidade, pois as ações do programa existem há 13 anos nessa localidade e passaram quatro (4) diferentes gestores do PEF por essa escola, devido a problemas ocorridos com a diretoria da escola. Conheci essa unidade escolar em 2006, foi o meu primeiro emprego como professora efetiva na rede estadual, lá aprendi a conviver, a ensinar e a aprender com a diferença, diversidade, com culturas e significações distintas.

Atuei como professora de Educação Física, do 5º ano do Fundamental II até o Ensino Médio, alternando turmas e períodos durante 7 anos. Foi um período de muitas trocas de experiência, práticas e vivências, tive contato com a comunidade, contribui para formação de uma Associação no bairro e fiz muitas amizades.

A escola B é uma escola de ensino integral desde 2013 e está localizada na região central da cidade. Atende, em média, 300 alunos do Ensino Médio, é um local amplo com bastante espaço e muitas áreas verdes. A escola possui um pátio grande, quadra, refeitório amplo e muitas áreas verdes externas e só conheci essa unidade escolar a partir da pesquisa.

A escola C, atua com ensino fundamental I, II e Ensino Médio. Possui 17 salas de aulas, mais a sala de diretoria, de professores, laboratório de informática, de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, uma quadra menor descoberta, uma cozinha, sala de leitura, banheiros no pátio coberto e dentro do pátio, secretaria, despensa, pátio coberto, pátio descoberto e uma área verde. O prédio é limpo e organizado, a horta dessa unidade chamou a atenção pela beleza e organização do espaço (passaram 2 gestores do PEF por essa unidade).

Todas as escolas possuem estacionamento interno, banheiros, uma boa manutenção dos espaços, bem como lugares limpos.

No decorrer do processo, a escola B encerrou o Programa em sua unidade, devido a questões relacionadas à gestão. A opção da direção foi por não dar continuidade às ações e finalizar o andamento do Programa. A escola C, manteve o Programa, mas teve uma troca na gestão, por questões políticas e pedagógicas.

A partir das escolhas das unidades escolares, determinei algumas estratégias para realizar a pesquisa de campo que ocorreu durante oito meses, tais como: a observação sistemática e participante; entrevista semiestruturada; observação de reuniões e processos

formativos; videoconferências e participação nos grupos de *Whatsapp*<sup>9</sup>, (num grupo de gestores e outro de educadores universitários). Estabeleci a convivência como principal tática de pesquisa.

Os oito meses de pesquisa de campo foram divididos com quatro meses iniciais, alternando as visitas entre as unidades A, B e C, tendo como técnicas principais a observação com diário de campo nos fins de semana, acompanhamento de reuniões e participação oculta nos grupos de *Whatsapp*. Posteriormente a esses meses iniciais, convivi mais quatro meses no Programa, dando continuidade à técnica de observação nas escolas A, D, E, F, G e H, com participação nos grupos de *Whatsapp*, observação de videoconferências, reuniões e eventos; e aplicação das entrevistas na unidade A. Dessa forma, minha investigação de campo contou com as técnicas e estratégias operacionais e sistematizadas de:

**A) Observação sistemática e participante nos fins de semana:** essa técnica foi meu primeiro modo de conduta no campo. Fazia uso de um caderno, diário de campo, no qual registrava tudo o que conseguia observar, meu roteiro seguia o seguinte modelo:

#### QUADRO 1: Roteiro de observação

1.	Data da Observação
2.	Local
3.	Clima/Tempo
4.	Características do espaço, materiais e público;
5.	Identificar o caráter do dia: evento do PEF, dia comum, reunião, encontro, videoconferência...
6.	Quem são as pessoas que ocupam esses espaços?
7.	Quais educadores estão presentes?
8.	O que os educadores fazem? Como se comunicam, como se comportam?
9.	O que eles produzem?
10.	Como interagem?
11.	Estão governando? São governados?
12.	Quais práticas estão acontecendo?
13.	Estão produzindo algo com essas práticas?
Observações, comentários...	

**Fonte:** Roteiro elaborado pela pesquisadora

**B) Observação de reuniões e processos formativos:** Participei das reuniões de gestores às sextas-feiras pela manhã. Fui para as escolas aos sábados e domingos, ora no período da manhã, ora no período da tarde. No início das observações, um pouco tímida, me aproximava dos educadores, falava pouco, sentava num canto e anotava, aos poucos, fui me

<sup>9</sup> *WhatsApp Messenger* é um aplicativo de mensagens, uma multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem custo. O aplicativo serve para mensagens básicas, criação de grupos, enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio. Informação disponível em: [https://www.whatsapp.com/?l=pt\\_br](https://www.whatsapp.com/?l=pt_br) Acesso: abril de 2016.

aproximando mais dos gestores e dos educadores e, em relação à comunidade, não me aconcheguei tanto.

As reuniões presenciais são os encontros semanais, direcionadas para os gestores/vice-diretores, elas seguem uma pauta específica elaborada pelo Coordenador Regional e pela supervisora. Observei que as reuniões envolvem o caráter de planejamento das ações, resoluções técnicas (relacionadas ao sistema do Programa), trocas de experiência (com convite de palestrantes externos), definição de calendário e composição de atividades e encontros para discussão e questionamentos sobre as normativas do PEF. Nessa reunião, o currículo (programa, atividades, ações, artefatos, valores e princípios) é discutido e definido a partir da orientação da Coordenação Geral (CG).

Nas reuniões dos gestores ou nos encontros, meu diário também seguia a mesma linha. Eu chegava, sentava num canto ou no fundo da sala e observava. Ao longo do processo, os gestores foram se aproximando e fazendo convites para os eventos organizados em suas unidades escolares, fomos convivendo mais de perto e os educadores universitários também se aproximavam e relatavam suas práticas.

Minha proposta era de imersão, mergulhar e conviver com o PEF, me aproximar e conhecer o sujeito educador universitário.

**C) Entrevistas:** O sujeito educador universitário foi o alvo da investigação. A fala dele era o que mais me interessava nesse processo, quis identificar seus modos de ser, as formas de operar com o lazer e como sua conduta foi fabricada.

Realizei seis entrevistas piloto nas escolas B, C e D, dialoguei com vários educadores e convivi, aos fins de semana, com várias outras unidades escolares. Desse modo, por opção, entrevistei diretamente somente os universitários da escola A, por ser a escola que tem o Programa há mais tempo, por ter o maior número de universitários e pela minha relação pessoal com essa unidade, tais como, a facilidade de ir e vir, o reconhecimento como professora e o contato anterior junto à gestão. Ao longo do processo, notei que as falas, comportamentos e posicionamentos dos educadores eram muito parecidos. Dessa forma, continuei a observar a escola C (pois o projeto na unidade B havia sido encerrado) e fui convidada a conhecer as ações em outras unidades escolares, o que me levou a alternar visitas em mais cinco escolas.

As entrevistas são, portanto, fruto do convívio com a unidade A. As observações são derivadas das práticas observadas nas escolas A, B, C, D, E, F, G e H. O diário de campo das visitas nessas unidades contribuiu para identificar e conhecer o currículo em ação do PEF em diferentes escolas, onde pude fazer o levantamento das práticas de todos os eixos.

As entrevistas, por fim, foram realizadas com doze educadores universitários que atuam há, no mínimo, um ano de participação no Programa (acredito que seja necessário um tempo mínimo de atuação para que o educador demonstre intimidade e afinidade com seu objeto de trabalho e possa discursar sobre ele).

A formação acadêmica desses doze universitários retrata-se da seguinte forma: cinco (5) estudantes cursam Administração de Empresas; cinco (5), Educação Física; um (1), Pedagogia e um (1), Bacharel em Sistema de Informação. A formação predominante desses educadores é no curso de Educação Física (EF) e em Administração de Empresas (ADM). Quanto à faixa etária, predomina um perfil jovem de educadores, de 19 a 28 anos; foram cinco homens e sete mulheres entrevistados.

Justifico que as respostas dos educadores quanto às suas falas se aproximam muito, retratando pensamentos parecidos, o que também me levou a não entrevistar mais sujeitos. Utilizei o critério de saturação de dados, ou seja, a suspensão de inclusão de novos sujeitos de pesquisa, pois os dados obtidos, no meu caso, os discursos, apresentaram, na minha avaliação, certa repetição.

**D) Observação do Whatsapp:** Os grupos do *WhatsApp* são usados para manter contato entre as pessoas, muitos cumprimentam por mensagens e enviam textos e imagens de motivação, opera como uma rede de sociabilidade. Às vezes, surge alguma piada, mensagens e imagens engraçadas ou de alerta para um determinado problema social.

No caso dos grupos de gestores e universitários do PEF, em grande parte das vezes, os grupos são usados para trocas de imagens das atividades que estão acontecendo nas escolas, para recados informativos e mensagens de motivação pessoal e profissional. Os grupos também cooperam para trocas de experiências entre as unidades escolares e sanam dúvidas. Permaneci nesses grupos do mês de fevereiro de 2016 a fevereiro de 2017, os gestores sabiam da minha presença no grupo e os universitários (por ser um grupo rotativo) não perceberam que eu também estava inscrita no grupo. Em nenhum momento me manifestei ou realizei qualquer tipo de interação.

**E) Videoconferências:** As videoconferências são feitas em formato de reunião na Diretoria de Ensino, com temáticas pré-definidas pela Secretaria da Educação, é um processo formativo convocatório para todos os gestores/vice-diretores do Programa. Tive a oportunidade de assistir três videoconferências, com os temas de gestão escolar, protagonismo juvenil e grêmios estudantis. Essas práticas são modos de formação para os gestores locais do PEF. Fiz a observação por meio de diário de campo.

### 2.3 A técnica e tática do conviver

Nesse processo de conviver com o PEF, participei semanalmente da reunião dos gestores, de visitas contínuas em diversas escolas (A, B, C, D, E, F, G e H), observação de atividades comuns e eventos, observação de videoconferências e participação em dois grupos do *WhatsApp*.

O tempo total de inserção no campo foram oito meses, sendo os quatro primeiros (agosto, setembro, outubro e novembro de 2015), de observação e alternância de visitas entre as escolas A, B e C. Entre fevereiro, março, abril e maio de 2016, mantive a alternância de visitas, entre a escola A (realizando as entrevistas) e em outras unidades escolares (observando e convivendo), nomeadas de C, D, E, F, que serão citadas ao longo da pesquisa. Tive ainda a oportunidade de participar de dois encontros dos Profissionais do PEF nas unidades G e H. A unidade G, no ano de 2016, também suspendeu as ações do Programa porque se tornou uma escola de tempo integral. Portanto, fiz a visita em oito escolas, sendo que duas delas tiveram as ações do Programa encerradas no período de aproximadamente um ano.

Essa imersão no campo contribuiu para compreender como a proposta do Programa se efetiva de formas diferentes e semelhantes, a partir das características das comunidades, dos educadores e dos gestores. Foi possível ainda conhecer todos os gestores, os universitários e as práticas esportivas, culturais, de formação para o trabalho e de informação sobre aspectos da saúde de todas as escolas, seja através das visitas, seja por meio do diálogo com gestores e universitários.

Para a pesquisa aqui apresentada, o uso de diferentes metodologias justifica-se pela necessidade de estudar processos de subjetividades e analisar discursos, procurando qualificar e otimizar o andamento dos estudos (SALES, 2010a; 2014).

No que se refere às observações como uma das técnicas de investigação, Sales (2010b, 2014) afirma que é um processo que confisca os cruzamentos dos discursos e os acontecimentos que compõem o cenário da pesquisa.

A observação fez com que eu percebesse e reparasse a ação dos educadores universitários em diferentes momentos. Primeiro, frequentei o Programa aos fins de semana e observei algumas oficinas, colocando-me no campo e sendo reconhecida, bem como reconhecendo as ações dos educadores, fazendo parte do ambiente e interagindo com eles, sempre fazendo minhas anotações.

O diário de campo foi a minha ferramenta inicial para sistematizar as experiências observadas, meu instrumento para narrar, registrar e anotar os dados recolhidos susceptíveis de serem examinados e, ao final do processo, aplicar as entrevistas. Foram registros, anotações, impressões, questionamentos, afirmações e comentários. Eu escrevia num caderno, seguindo alguns itens e complementando com outros elementos que me surpreenderam durante a observação.

Nesse contexto, pesquisar a partir de Foucault (2008, 2013, 2015) significa contemplar linhas de fuga, buscar pelo que escapa aos saberes e aos poderes, por mais que sejam organizados e estruturados (FISCHER, 2001a; 2001b; 2003).

Minha tarefa como pesquisadora foi captar como os educadores selecionam e organizam o conhecimento no ambiente do PEF. Obter quadros mais precisos (APLLE, 2006), manter certa distância, sem me colocar no lugar dos educadores e sim ao lado, tendo como objetivo reconhecer as conexões das ações profissionais dos educadores com o campo do lazer. Para isso, considerei importante investigar a ação deles, as formas de organização para produzir os currículos de suas oficinas e os reflexos desse processo no âmbito do lazer. Com este intuito, me aproximei, ouvi, dialoguei, observei, testemunhei e entrevistei.

## **2.4 Os dados do processo de conviver**

As entrevistas semiestruturadas (apêndice) foram realizadas com 12 educadores. Seguiram um roteiro básico com questões relacionadas ao objetivo e problema da pesquisa, considerando o conhecimento dos universitários, as aprendizagens, facilidades e dificuldades em seus processos de atuação e vínculo com o PEF. Por meio da entrevista, os educadores tiveram espaço para falar sobre qualquer tema que considerassem necessário para o assunto em questão. Essa estruturação apresenta certo grau de sequência, que pode ser feita através de perguntas e/ou temas dirigidos. Os educadores ficaram à vontade para expor suas ideias, mas foram guiados tenuamente por mim.

Dal'igna (2011), ao retratar seu estudo, afirma que as falas dos sujeitos entrevistados, são localizadas num “conjunto de regras historicamente situadas”, subordinadas a “um regime de verdade que as torna possíveis e necessárias”. Para a autora, “no interior de dinâmicas de saber e de poder, define-se o que pode e o que deve ser dito por alguns num dado tempo e lugar, de acordo com a posição que se ocupa” (DAL'IGNA 2011, p.92).

Sendo assim, as falas das entrevistas podem configurar enunciados/enunciações do discurso ligados a certo regime de verdade e relacionados à constituição de sujeitos individuais e sociais.

As entrevistas foram gravadas e ocorreram na escola A em horário de atuação dos educadores que, nos intervalos das oficinas e ações, conversavam comigo. Cada entrevista teve duração mínima de 18 minutos e máxima de 42 minutos. Em seguida, foi possível transcrever as falas, pois gravamos as entrevistas em salas silenciosas e quase não fomos interrompidos durante os diálogos.

A partir das entrevistas, analisei as falas, localizadas num tempo, local, produzidos e veiculados sobre uma regência específica que determina certas características, dando contornos e sinais das relações de saber e poder e identifiquei enunciados. Foram considerados enunciados todas as práticas de falas, textos e movimentos que evidenciaram relações de poder e saber, ditos, significados e regimes de verdade.

Os enunciados são “coisas” transmitidas, que emitem valor, que produzem apropriações, coisas repetidas, reproduzidas e transformadas que foram estabelecidas (FOUCAULT, 2008) e estão intrínsecos aos discursos. Segundo Foucault (2008), os discursos formam os objetos de que falam, não se restringem a um aglomerado de falas, diálogos, conversas, imagens ou textos que selecionamos para investigar. Dessa forma, “a análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados” (FOUCAULT, 2008, p.124).

Fischer (2002) complementa que a análise do discurso busca trazer à tona enunciados de certos discursos, de certos regimes de verdade, que discursam sobre um certo tempo e lugar, que falam de determinadas relações de poder, que produzem sujeitos de uma certa forma. Para a autora, analisar discursos significa ir além do nível das palavras, ou apenas das coisas; e não buscar, simplesmente, a bruta e fácil equivalência de palavras e coisas.

A partir desse pressuposto e para além das observações, discursos e enunciados das entrevistas, as imagens e mensagens dos grupos de *WhatsApp* também contribuíram para reflexão e iluminaram alguns enunciados. Mostraram-me por meio das fotos postadas como o currículo se dava na ação e como era operacionalizado nas práticas e oficinas que eram produzidas. De modo semelhante, as videoconferências serviram de suporte para análises dos dispositivos, e as técnicas e táticas de governo. As conversas informais também me ajudaram a compreender as práticas dos educadores e como eles se conduzem.

## 2.5 As ferramentas para análise e tratamento dos discursos do PEF

Para analisar as falas dos textos e dos sujeitos envolvidos, recorri a Foucault (2008), que aponta o termo discurso como o “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico” (FOUCAULT, 2008b, p. 122).

Para identificar os enunciados do sistema de formação do campo das políticas educacionais, parti de algumas características dispostas por Foucault (2008b), tais como, identificar o vocabulário das falas; reconhecer um domínio de objetos; estabelecer um jogo de posições possíveis para um sujeito; identificar elementos em um campo de coexistência; notar uma materialidade repetível e converter o olhar e a atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo. Para o autor, os discursos são formados por enunciados e ditos que por meio de relações de poder se configuram como verdades em determinados contextos e condições históricas. Os enunciados se tornam discursos localizados histórico e socialmente, devem ser examinados como acontecimento, baseado em significados e funções, a partir de uma determinada formação discursiva.

Desse modo, os enunciados podem ou não ser uma frase, compõem uma unidade elementar do discurso, não são definidos pelos caracteres gramaticais, resumindo; se houver signos, há enunciados. Para tratar esses enunciados, recorro às formações discursivas localizadas nos discursos dos educadores universitários.

A formação discursiva ou prática discursiva é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008).

Assim, é necessário demarcar as superfícies, identificar de onde surgem esses discursos, como são designados e analisar os códigos e racionalidades que os envolvem. Situar os limites (os discursos estão relacionados a um Programa localizado como política educacional que opera numa lógica específica), e analisar, tratar, classificar, associar e eleger os objetos de discurso dos sujeitos universitários.

Segundo Paraiso (2010c), o discurso é uma prática tensionada por lutas, é um espaço de produção de verdades e sujeitos. Nesse sentido, para análise e tratamento dos dados documentais e das entrevistas, recorri, em conjunto com a análise de discurso, a um exercício de articulação e bricolagem; leitura; montagem, desmontagem e remontagem; composição, decomposição e recomposição; questionamentos e descrição (PARAISO, 2014). Em cada

documento, procurei apurar o olhar, destacando detalhes, pistas e sensibilidades que poderiam expressar as características do Programa, o currículo e os sentidos político e pedagógico que denotassem aproximações com o lazer e contribuíssem na análise dos discursos dos documentos e das entrevistas dos sujeitos.

Primeiro, limitei-me à análise de Formações Discursivas (FOUCAULT, 2008), nessas formações priorizei, nos enunciados dos discursos, as falas mais marcantes, intensas e afirmativas dos educadores universitários e dos discursos gerados sobre os conhecimentos e saberes produzidos e adquiridos por eles nos processos de ação no PEF.

Durante as leituras dos documentos, compreendi a lógica do Programa, seus princípios, história, valores e metas. E fui estabelecendo o primeiro contato com os dados das entrevistas. Delimitei as formações discursivas que facilitassem a análise, definindo unidades a partir das frases, temas e contextos. Por exemplo, toda fala e texto que se tornou significativa por ser repetitiva e multiplicada foi considerada como enunciações que produziram formações e se tornaram objeto de discursos.

Desmembrei as informações dos textos e das entrevistas e fiz classificações temáticas das formações discursivas que contribuíram para o cruzamento da comunicação das entrevistas com os outros artefatos (textos, documentos, falas, destaques das observações do diário) e assim fui fazendo esse exercício, ajustando às regularidades presentes nos discursos e produzindo a tese.

A partir desse material analisado, identifiquei termos centrais ou práticas discursivas principais, tais como: a) os princípios e valores do programa; b) o programa como política pública; c) a presença do lazer nos textos e nas falas; d) o governo no Programa; e) o ciclo da política pública; f) a relação entre o programa, a escola e o lazer; g) a segurança da escola e o perigo da rua; h) o lazer e o currículo; i) os dispositivos e as práticas; j) aprendizagens dos educadores; k) facilidades e dificuldades na atuação dos educadores; l) formações e capacitações para os educadores; m) técnicas de si.

Elegi a “técnica de si” como categoria, para orientar a análise que envolve as questões de subjetivação relacionadas à prática discursiva, ou seja, os relatos dos educadores sobre seu papel, aprendizagens, facilidades e dificuldades para atuarem no Programa. Segundo Fischer (1999), essa técnica se refere às experiências de si em um jogo de verdades, no qual o sujeito se relaciona consigo mesmo. As técnicas de si envolvem, ainda, os modos de ser, as práticas, as técnicas, os exercícios, num determinado campo, estabelecendo uma determinada formação social, nessa formação, o sujeito se observa e se reconhece, identificando um lugar de saber e de produção de verdade.

Ao tomar como ferramenta de análise a técnica de si, compreendo o envolvimento e a relação que os sujeitos-educadores universitários demonstram consigo mesmos. Essa relação caracteriza as experiências traçadas por eles, os modos de aprendizagem das coisas, ou seja, retratam a subjetivação. Assim, considere os sujeitos-educadores universitários como os sujeitos dos seus discursos, formados por uma rede de relações de poder e saber, construídos pelo e no discurso, normalizando modos de ser e agir, sendo conduzidos e conduzindo. As técnicas ou práticas de si contribuíram para compreensão dos dispositivos de formação de suas condutas no âmbito do Programa Escola da Família.

O caminho metodológico dessa pesquisa se deu, portanto, pela regularidade dos discursos dos documentos, dos textos, dos currículos e dos sujeitos que se submetem a determinados posicionamentos. À luz da teoria do discurso foucaultiano, pude identificar o *status* dos sujeitos e suas verdades. Por meio das técnicas de si analisei o discurso do currículo duplo do PEF e os dispositivos de governo em torno da cultura de paz e do mascaramento do lazer como direito social.

As falas dos sujeitos me permitiram identificar enunciados e relações que estão operando no Programa Escola da Família. Por isso procurei reunir os dados por meio das diferentes técnicas, táticas e estratégias de coleta, contando com observação, entrevista, documentos, textos, imagens, olhares, exames, investigações, indagações, dúvidas, reparos, reflexões, anotações e interrogações que se encontram submergidos nessa prática de política educacional.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS: DISPOSITIVOS E RELAÇÕES COM O LAZER E O PEF**

Nesse capítulo procurei estabelecer as ligações entre o campo da política pública e o Programa Escola da Família. Descrevo minha compreensão de política pública de educação, bem como as relações que se concretizam no Programa, apresentando a análise do ciclo da política, em conjunto com os documentos do PEF.

Apresento as políticas como regimes de verdade, fundamentadas no dispositivo da cultura de paz. Discuto a relação entre poder e política que ocorre no campo estratégico do governmento do Programa Escola da Família. E ainda, descrevo as fases de formulação, implementação, parcerias, controle social, avaliação, financiamento e recursos no âmbito do PEF.

Componho o capítulo com os documentos, os discursos dos educadores universitários e as contribuições de alguns autores que se aproximam das políticas educacionais e de lazer. Minha narrativa está fundamentada no campo das ciências políticas e compreende as políticas educacionais e as de lazer como um dos eixos da área dessa ciência, nas quais, o lazer opera de forma intersetorial.

#### **3.1 Políticas públicas: A governamentalidade**

Segundo Souza (2007), as políticas públicas ganharam notoriedade nos últimos anos por vários fatores, dentre eles, a autora destaca três mudanças: 1. A adoção de políticas restritivas de gasto que passaram a integrar a agenda de vários países, inclusive o Brasil; 2. As novas visões com relação ao papel do governo. Desse modo, as ações governamentais buscaram um equilíbrio entre despesa e receita, em cumprimento ao ajuste fiscal, de certa forma reduzindo a intervenção do Estado e alterando as políticas sociais universais para políticas focalizadas; 3. O surgimento de muitos países que não conseguiram formar coalizões políticas, ou seja, não foram capazes de equilibrar e equacionar desenvolvimento e atendimento. Os países sofrem com o fato de não desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte da população.

Assim, compartilho da ideia de Souza (2003, 2006), que entende as políticas públicas a partir de duas questões: que elas se tornam possibilidades de estudo de várias ciências e que comportam diferentes olhares. Nessa linha de raciocínio, a educação, a cultura, o esporte e o lazer fazem parte desse conjunto, que inclui o campo de ação das políticas públicas, que

abrangem os diversos olhares e visões de mundo, respeitando o limite e as características de cada área e sendo capazes de se integrar e concretizar operações juntas ou isoladas.

A política pública permite compreender o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz, pois envolve vários atores e níveis de decisão; embora seja materializada pelos governos, não se restringe a participantes formais. Trata-se de um processo abrangente que gera participação de atores sociais em diferentes níveis de envolvimento e comprometimento para efetivação das demandas (SOUZA, 2006).

Geralmente, é uma ação intencional, com objetivos definidos e, embora tenha impactos a curto prazo, é uma política de longo prazo, uma vez que, após o processo de elaboração, as políticas desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e de pesquisas. Quando postas em prática, em ação, são executadas e submetidas a sistemas de acompanhamento, de controle social e de avaliação dos resultados.

Hofling (2001) entende que a política pública é uma representação do “estado em ação”, sendo responsabilidade do Estado implementar e manter, a partir de uma tomada de decisão, as demandas das políticas com envolvimento do órgão público e da sociedade civil. A autora afirma que o Estado representa a regulação das relações sociais, oferecendo manutenção das relações capitalistas e de seu conjunto, mesmo não atuando diretamente a serviço do interesse do capital.

Segundo Foucault, “governar segundo o principio da razão de Estado é fazer com que o Estado possa se tornar sólido e permanente, que possa se tornar rico, que possa se tornar forte diante de tudo que pode destruí-lo” (FOUCAULT, 2008b, p. 6). Desse modo, ao se referir a governo, gestão de pessoas e conduta da população, no período do século XVII e XVIII, Foucault (2005, 2008b, 2015) retrata, de certa forma, os regimes políticos que são assumidos pelos Estados. O autor aponta para a racionalidade de uma arte de governar do Estado “moderno”.

Nesse estudo, compreendo que as artes de governar traduzem os problemas relativos à gestão das coisas e das pessoas. As formas referem-se às conduções, ou seja, “condução das condutas” dos indivíduos de uma sociedade, que são representadas e corporificadas nas políticas públicas. Segundo Foucault, “a arte de governar deve então estabelecer suas regras e racionalizar suas maneiras de fazer propondo-se como objetivo, de certo modo, fazer o dever do Estado tornar-se ser” (FOUCAULT, 2008b, p.6). E, desse modo, a política é, ao mesmo tempo, o jogo dessas diferentes artes de governar com seus diferentes indexadores e o debate que essas diferentes artes de governar promovem.

Para Castro, “governar consiste em conduzir as condutas” (CASTRO, 2016, p. 190). Assim, a governamentalidade se caracteriza de forma global pelo conjunto das artes de governar, se representa também pelas políticas públicas e envolvem processos de subjetivação

Retomo Foucault (2015) que, em busca de responder à questão, “como governar”, reuniu os elementos da economia e segurança; soberania e disciplina; estado governamentalizado; e as técnicas dos outros e de si, compondo a teoria da governamentalidade.

Em um campo prático, a governamentalidade se exerce nas operações das políticas públicas que reúnem as formas de governar e suas intervenções diretas junto às comunidades e à população. As políticas públicas são dispositivos e disciplinas que foram se constituindo ao longo da história para exercer novas formas de poder e novos saberes de governo, em torno das economias e das populações, fazem parte das artes de governar do Estado atual, uma instituição legitimada de controle que opera com as ações econômicas, políticas, de governo e de condutas.

Nesse contexto, a disciplina dos corpos<sup>10</sup> organiza o espaço, controla o tempo, tem na vigilância (invisível) o controle e exige conhecimento, e assim nessa rede, a partir de um tipo de poder, produzem-se saberes e as políticas públicas são produtos fabricados desse movimento de saber e poder.

Nesse ciclo de operação e funcionamento, a produção de saber e poder é constante. A disciplina, como forma de poder e pano de fundo dessa operação, atravessa a rede de poder e tem, nos dispositivos, métodos e instrumentos, de controle e de vigilância. Nessa rede, produz-se um diagrama de poder que fabrica verdades para produção de sujeitos de determinados tipos.

Segundo Paraiso (2010c), nessa perspectiva de poder e governo, o currículo é um artefato que está submetido a um conjunto de saberes para serem ensinados, é discurso que produz relações de saber e poder, sendo objeto e objetivo de governo. Nesse sentido, as atividades de lazer são práticas discursivas que também produzem saberes, significados e culturas e são estratégias de poder das formas de governo.

O poder opera como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social; que permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber e produz discurso. De acordo com Foucault (2005), esse tipo de poder foi formado a partir do século XVII, com uma nova economia do poder, com procedimentos que permitiram a circularidade do poder, movimentos

---

<sup>10</sup> Temática que será abordada no capítulo três dessa tese.

contínuos, ininterruptos, adaptados e individualizados. O poder refere-se às formas pelas quais governamos e somos governados. Essa compreensão de poder e governo tem sido utilizada pelas diferentes teorias sociais e culturais para refletir sobre diferentes objetos (PARAISO, 2010c).

Desse modo, as políticas públicas são compreendidas como resultado de vários movimentos, de diferentes partes, a partir de um processo de sensibilização aos diversos interesses e as intenções das artes de governar. Rua (1998) e Souza (2006) defendem que elas não são formadas por conceitos precisos, específicos e fechados, somam diferentes matizes e abordagens, ligadas às ações governamentais, à organização de atores sociais, ao papel de instituições, às políticas econômicas e de igualdade, a um conjunto de planos e programas; remete-se a diferentes lados de um elemento que está em constante construção.

Segundo Menicucci e Brasil (2010), um dos elementos que integram o pressuposto das políticas públicas são as escolhas, que geralmente são constrangidas por diferentes fatores, especificamente os de ordem institucional, portanto, as políticas não são casualidades nem respondem a necessidades únicas dos governos. Cada decisão que passa a ser objeto de ação é algo que precisa ser explicado em cada situação específica. As autoras enfatizam os aspectos simbólicos da ação coletiva, considerando não somente as lógicas fundadas nos interesses, mas também a participação de ideologias e visões de mundo que não desfavoreçam os fatores de ordem institucional e estrutural que, muitas vezes, funcionam como impeditivos às escolhas e traçam uma linha definindo o caráter restrito das mudanças.

Dessa forma, para Menicucci,

a forma em que os problemas são percebidos é fundamental em todo o ciclo das políticas públicas, dado que as prioridades não são determinadas apenas pela razão técnica, mas pelo poder político de vários setores e sua capacidade de articulação dentro do sistema político, mas cujo veículo são as ideias a respeito do papel do Estado em cada campo de intervenção e sobre as ações consideradas adequadas (MENICUCCI, 2008, p. 188).

A percepção dos problemas associada às razões técnicas não sobrepõe o poder político. Esse processo de sensibilização se dá por diferentes causas que incidem na ocasião (janela aberta) e concretiza uma política pública, referindo-se às ações que são compreendidas como um cumprimento de responsabilidades e obrigações, envolvidas no diagrama das redes de poder e saber.

Kingdon (2006) nomeia a “janela” como o momento favorável para a política pública se concretizar, produzindo uma relação de dependência, uma ligação entre três dinâmicas

fundamentais; a identificação dos problemas, a elaboração da política pública e sua deliberação.

Menicucci (2008) indica que as ideias são ponto de partida, expressam interesses, quadros normativos ou ideologias. É preciso compreender o percurso dessas ideias, conhecer os atores envolvidos e como isso afeta o processo de constituição das políticas públicas.

Souza (2006) aponta que “a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (p. 26). A formulação é o início e se remete ao campo das ideias, do conhecimento e interesse de diversos atores sociais. Nesse estágio, é possível planejar as metas, recursos e horizontes, bem como pautar-se no projeto de vida e de visão de mundo que os atores possuem do contexto conjuntural.

Nesse processo, Rua (1998) aponta que os atores se representam por aqueles que têm algum objetivo em jogo na política, traduzem-se por quem pode ganhar ou perder com determinada política, representando interesses contaminados por decisões e ações que a compõem.

### **3.2 A formulação do Programa Escola da Família**

Especificamente em relação ao Programa Escola da Família, sua formulação ocorreu por meio de encontros, fóruns e projetos que existiam num momento político favorável a um determinado grupo e partido político. A formulação considerou elementos posteriores e marcantes, como as ideias, os projetos de vida, os interesses e o momento histórico que a política educacional do Estado de São Paulo atravessava, o que contribuiu para a criação do Programa, apoiado principalmente por entidades internacionais.

Para examinar elementos sobre a origem e história da implantação do Programa, foi possível recorrer aos documentos, às pesquisas realizadas e publicadas e ao próprio *site* do Estado, que também oferece algumas indicações.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), desde 1990, opera com iniciativas em torno da relação escola – educação – lazer – comunidade – cultura e esporte. Exemplo disso são os projetos que foram desenvolvidos nesse período (1990 a 2003): “Parceiros do Futuro”, “Comunidade Presente”, “Prevenção Também se Ensina” e “Jovem Protagonista”. Outra ação foi o Fórum “Escola dos Nossos Sonhos”, realizado em São Paulo, em 2002, e os Fóruns Regionais, que aconteceram em 2003, em algumas DE, bem como a

Pesquisa de Professores e Pesquisa de Pais, realizada pela Secretaria em 2003. Conforme observado por Sene e Zaniolo (2009), essas ações, fóruns, encontros e pesquisas tinham como objetivo aproximar a escola da comunidade.

Historicamente a implementação do PEF integrou o movimento oriundo das escolas estaduais paulistas que desenvolveram a política de integração Escola – Comunidade, bem como foi influenciado pelas diretrizes da UNESCO (SÃO PAULO 2004a; NUNES 2007; LEME 2007; FERREIRA, 2009). Num contexto macro, o fato da UNESCO ter lançado no ano de 2000, o “Programa Abrindo Espaços: Educação e cultura para a paz”, em rede mundial, baseada no dispositivo de cultura de paz da ONU, também foi um marco para a formulação do Programa Escola da Família, uma vez que o Estado se utilizou das metodologias e parceria com a UNESCO para criar o PEF.

A UNESCO contribuiu para realizar mudanças nas práticas pedagógicas e na educação, entendida como fundamental no combate à exclusão social em países subdesenvolvidos. De acordo com Nunes (2007), Souza (2009) e Bendrath (2010), a principal preocupação, naquele momento, era com o aumento do índice de violência entre jovens e com a ausência de uma política de ações específicas pautadas na educação e na cultura.

A UNESCO foi uma das responsáveis pelo surgimento e assessoramento técnico das questões macro do PEF, no período de 2003 a 2007. No ano de 2008, com sua saída, o Programa abdicou de muitos técnicos e profissionais que atuavam em suas ações e eram contratados diretamente pela UNESCO. Após o encerramento dessa parceria, as atividades do Programa seguiram nas escolas de forma mais autônoma, mas com a mesma matriz pedagógica. Além disso, conforme aponta Bendrath (2010, 2011), reduziram-se consideravelmente o número de escolas participantes e o número de ações, de bolsistas e técnicos.

Para examinar os processos, objetivos e princípios do Programa foram selecionados os seguintes documentos:

**QUADRO 2:** Documentos /PEF 2004 a 2016

DOCUMENTO	TIPO	DESCRIÇÃO
Nº 48.781, de 7 de julho de 2004	Decreto	Decreto de sete artigos que institui o Programa Escola da Família - Desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas, governador Geraldo Alckmin <sup>11</sup> , em 15 de outubro de 2003.
Ideias 32	Caderno	Dividido em oito capítulos, o Caderno Ideias 32 é uma publicação da Secretaria da Educação do Governo de São Paulo que apresenta o histórico do programa, suas ideias, valores, princípios, conhecimentos e faz um registro de relatos de algumas experiências do programa. Publicado em 2004.
SE 24, de 5 de abril de 2005	Resolução	Essa resolução considera as formas de parceria e convênios que o Programa poderá realizar a partir da Associação de Pais e Mestres com Entidades não governamentais, apontando o papel da Secretaria da Educação nessa mediação.
Regulamento Bolsa Universidade 2015 e 2016.	Regulamento	Em onze capítulos, esse documento retrata o regulamento da Bolsa Universidade, esclarecendo as funções dos educadores universitários e as formas de inserção das Instituições privadas.
SE nº 18, de 5 de fevereiro de 2010	Resolução	Dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá providências correlatas quanto ao vínculo do Educador Profissional.
Manual Operativo, 2010, 2013, 2014, 2016.	Manual	O Manual Operativo, publicado em 2010 e revisado em 2013 e 2014 é um texto técnico do Programa, apresenta a operacionalização das ações e dos profissionais vinculados ao PEF, bem como, a descrição dos eixos, parcerias e formas de grades de atividades.

**Fonte:** Organizado pela autora

Ao compreender currículo como um texto cultural amplo, entendo que esses documentos contribuem na composição do currículo do Programa Escola da Família, retratam os valores, objetivos e interesses dessa política. Dos documentos apresentados, foram selecionados para análise o Manual Operativo, o Regulamento Bolsa Universidade e o Caderno Ideias 32, por serem os textos que representam informações que interessam ao estudo proposto. Os decretos e resoluções são indicativos que apontaram mudanças e novas normatizações, mas não foram examinados diretamente.

Nesse sentido, o documento Caderno 32 Novas Ideias foi o primeiro texto oficial do Programa, elaborado e publicado em 2004 por pesquisadores e políticos como forma de comemorar a implantação do Programa, aponta que “sentimentos de sonhos, desejos, paixões, cantos e poesias que fazem as pessoas se sentirem mais vibrantes e completas”, foram elementos que motivaram e impulsionaram um conjunto de atores, a transformar as ideias em ações concretas, servindo de base para formulação do “Programa Escola da Família – Espaços de Paz” (SÃO PAULO, 2004a, p. 7).

<sup>11</sup> Geraldo Alckmin foi governador do Estado de São Paulo pela primeira vez em 2002, com a morte de Mário Covas, ele assumiu o governo e em 2010, geriu um novo período no governo e em 2014 foi reeleito. Geraldo Alckmin é filiado e fundador do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

O Regulamento Bolsa Universidade e o Manual Operativo são documentos que demonstram a operacionalização do PEF. São atualizados com frequência e retratam as funções e compromissos dos educadores, desde aqueles que realizam a gestão do Programa, até os educadores/bolsistas universitários.

O PEF, política instaurada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foi implementado em unidades escolares cujo entorno caracterizava-se por violência e carência de espaços e equipamentos para o esporte, lazer e cultura. As metas principais são: redução da violência; acesso a conhecimentos de saúde; formação para o trabalho; e vivências no âmbito da cultura e do esporte em aproximação entre escola e comunidade.

Ao pensar sobre o processo de implementação de uma política, noto que a aplicação e a divisão de tarefas permitem que as ações sejam colocadas em prática, com vistas à obtenção de resultados previamente definidos durante o processo de formulação e de planejamento. Durante esse estágio, exigem-se competências e habilidades variáveis dos atores, pois o mesmo tipo de Programa ou ação pode ter sucesso em um local e fracassar em outro. Nessa fase, as escolhas são determinantes, assim como o conhecimento da realidade e o envolvimento dos atores sociais.

Quanto à implementação, não se encerra no sentido de realizar ou inserir-se simplesmente numa ação, uma vez que as políticas não podem ser reduzidas a um processo direto e linear. É preciso considerar que o movimento das políticas sofre alternâncias, é complexo, nasce num contexto teórico e se concretiza numa realidade prática, demanda movimentos e mudanças.

No caso específico do Programa Escola da Família, sua elaboração partiu de interesses governamentais e universais em combater a violência e gerar condutas pacíficas. O Programa procura oferecer um espaço para as práticas e experiências educativas, em busca de suprir a ausência de políticas específicas de cultura, esporte, lazer e concretizar parcerias e interesses econômicos com organismos internacionais.

As políticas têm caráter e interesses economicistas, pautadas em benefícios que vão para além do bem estar dos sujeitos. O PEF não supre a carência que é demanda do Governo, quanto aos aspectos de lazer, ao abrir as escolas e permitir à população ocupar esse espaço, mas atende parcialmente a necessidade por espaços e equipamentos de lazer e pode exercer, desse modo, poder e controle.

Entre 2003 e 2004, a maioria das escolas estaduais do Estado de São Paulo recebeu o PEF em suas unidades. Foram considerados os índices de violência na comunidade e se a gestão da escola tinha a possibilidade de ofertar o Programa, justificando sua importância e os

benefícios que a ação traria para a comunidade envolvida. Outro aspecto considerado era se existiam universidades parcerias próximas às comunidades e se estavam ligadas ao governo.

O termo violência não está claro nos documentos do PEF, mas apresenta-se associado a elementos de pichação, roubo, invasão e depredação do patrimônio; crueldade, exploração, desigualdade e opressão. A violência pode ser combatida por meio da promoção da cultura de paz, justiça social, segurança e solução não violenta dos conflitos (SÃO PAULO, 2004a).

Desse modo, a gestão escolar elaborava um projeto pautado nos quatro eixos, (saúde, trabalho, esporte e cultura) e submetia-o à avaliação da CG, composta pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). O processo inverso poderia ocorrer, pois a escola poderia solicitar a abertura do Programa em sua unidade, assim como o Estado poderia julgar a medida necessária e implantar a ação em determinada escola.

Nessa fase de implementação, Rua (1998) chama atenção para as circunstâncias externas que não podem direcionar ou desvirtuar os propósitos das ações; a necessidade de tempo e de recursos para investimento; a sintonia entre os recursos e promotores das ações e uma base para a política concreta e direta entre causa e efeito. A autora alerta para o fato de existir somente uma agência implementadora, para não ocorrer dependências e surpresas ao longo do caminho.

No caso do PEF, a UNESCO retirou seu apoio e coube ao Estado encontrar parcerias menores e dar continuidade às ações, o que levou a uma redução da oferta do Programa. Das 6.016 unidades escolares (atualmente são 5.813), o Programa continuou atuando apenas em 2.338 escolas estaduais. Tal redução justificou-se por corte orçamentário e questões políticas.

O cenário do Programa Escola da Família é composto pelas Diretorias de Ensino e pelas escolas a ele vinculadas. O quadro dos profissionais que atuam no Programa engloba os Dirigentes de Ensino de cada Diretoria, até os voluntários e as Instituições conveniadas. Constatei que desde 2003 até o ano de 2014, o PEF está presente em todas as Diretorias de Ensino de acordo com o exposto no quadro quatro (3):

**QUADRO 3:** Abrangência do Programa Escola da Família - 2014

ESTRUTURA DO PEF	PERÍODO E ABRANGÊNCIA			
	2003	2010	2013	2014
Diretorias de Ensino	91 (todas)	91 (todas)	91 (todas)	91 (todas)
Municípios	619	619	645	611
Escolas Estaduais e Municipais	5.436 (todas)	2.609	2.685	2.338
Dirigente de Ensino, Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica, Supervisores, Gestores (Diretores, Vice- Diretores, Professores Coordenadores).	Não consta	4.811	4.269	2.481
Educadores Universitários (bolsistas)	25.137	15.279	15.411	20.947
Voluntários	70.015	15.639	15.263	11.274
Instituições de Ensino Superior Conveniadas	Não consta	Não consta	Não consta	192

Fonte: Elaborado pela autora e baseado em Nunes (2007); Bremberger e Kobayashi (2010) e no site: [www.escoladafamilia.sp.gov.br](http://www.escoladafamilia.sp.gov.br)

No que diz respeito ao número de escolas, dirigentes, educadores, voluntários e instituições conveniadas, o quadro descreve o quantitativo de aproximadamente dez anos de PEF. As ações do Programa permanecem em toda diretoria de Ensino do Estado, mas isso não significa que o PEF está presente em todas os municípios paulistas, pois o Estado tem um total de seiscentos e quarenta e cinco (645) cidades e vinte seis (26) não fazem parte do quadro do PEF.

O quadro indica que o número de escolas que oferta o Programa reduziu praticamente pela metade, em relação ao período do início das ações no Estado, com redução inclusive de profissionais contratados. Entretanto, o número de bolsistas mantém uma regularidade, é praticamente equilibrado em relação à oferta de bolsas de estudos, mas o voluntariado teve uma redução significativa. O número de escolas diminuiu e a quantidade de profissionais também; porém existe uma preocupação em manter um número alto de bolsistas. É possível verificar que a quantidade de bolsas ofertadas tem relação com as parcerias que o governo estabelece com as instituições privadas.

Para o ano de 2016, o número total de escolas<sup>12</sup> no Estado de São Paulo é cinco mil oitocentos e treze (5813) unidades. No momento atual, o total de três mil quatrocentos e setenta e cinco (3475) unidades estaduais não participa do Programa Escola da Família. A oscilação entre o número de escolas e de profissionais que participam do PEF é preocupante para a efetividade de um programa público, pois não existe outro programa no Estado que desenvolva parceria entre as áreas do esporte, cultura e lazer no âmbito escolar, o PEF é o único programa com essa característica que ocorre nas escolas aos fins de semana.

<sup>12</sup> Informação disponível em: [http://www.ibge.gov.br/esporte\\_2003/dados.php?tab=b121&codmun=&uf=35&descricao=Distrito%20Federal](http://www.ibge.gov.br/esporte_2003/dados.php?tab=b121&codmun=&uf=35&descricao=Distrito%20Federal) Acesso em 20/02/2012. E Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/censo-escolar> Acesso 18 de nov, 2016. Dados do ano de 2012.

Ainda no processo de implementação, outro item a considerar é o consenso e a clareza entre os objetivos a serem alcançados e a definição de funções e tarefas entre os participantes. Segundo Rua (1998), é fundamental atentar-se para a comunicação e a coordenação entre os vários elementos envolvidos num Programa.

Durante a observação e a convivência, percebi que existe uma relação amigável entre supervisor, coordenador regional, gestores e educadores universitários. Eles se comunicam, têm grupos de *whatsApp*, trocam *e-mails*, fazem reuniões e encontros. No entanto, foi possível observar um distanciamento da Coordenação Geral (CG) com relação à regional. No período de um ano convivendo e acompanhando o PEF, todas as reuniões se deram por videoconferências e não houve nenhuma visita ou encontro presencial da CG as Diretorias de Ensino. As videoconferências otimizam o trabalho e contribuem para a qualificação das informações e formações, porém o contato e visita pessoal também podem enobrecer e melhorar as relações. A sistematização do contato entre as coordenações poderia ser mais próxima e possibilitar uma eficácia maior em relação ao cumprimento dos objetivos do Programa.

É importante dizer que a implementação nem sempre se distingue do processo de formulação, pois é conhecida como a formulação em processo. De acordo com Rua (1998), essa questão interfere nos objetivos da política e nos problemas envolvidos, que não são conhecidos em sua totalidade e surgem à medida em que o processo avança. Geralmente, na implementação, o que ocorre é o privilégio do Estado (poder público) em tomar as decisões, centralizadas na unidade e não na coletividade, arriscando cada vez mais a autonomia dos participantes e apontando fragilidade nas construções individuais e grupais.

### **3.3 Objetivos e valores do PEF: dispositivos e verdades**

Com a proposta de abrir as escolas públicas estaduais aos finais de semana, o Programa Escola da Família tem como objetivo, criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes – jovens e seus familiares. Trata-se de um espaço voltado para convivência e cidadania, em benefício da integração escola e comunidade (SÃO PAULO, 2004a).

O Programa orientado por outras entidades coopera na produção do dispositivo da cultura de paz. O dispositivo é um mecanismo envolvido numa tecnologia de poder e saber que fabrica os componentes técnicos e táticos para exercer a governamentalidade que, nesse contexto, são o protagonismo juvenil e os valores de convivência e cidadania.

Foucault (2015) esclarece que um dispositivo é aquilo que dispõe algo em uma determinada organização, a partir de uma racionalidade particular. Os dispositivos permeiam redes que se estabelecem nos discursos, nas instituições, em organizações, decisões, operam em leis e medidas administrativas, estão também em enunciados científicos, proposições filosóficas e morais.

Os dispositivos atuam para dominar elementos que se apoiam, se convergem e são exercidos, muitas vezes, por instituições que produzem uma multiplicidade de sujeições. Segundo Foucault (2005), eles estão diretamente envolvidos nas relações de poder e produzem diferentes saberes, sua produção conduz a diversas direções e é preciso compreender o funcionamento de cada um dos dispositivos que exercem micropoderes na rede do poder e saber.

Assim, no caso do PEF, o funcionamento da cultura de paz está associado a um manifesto da ONU, produzido por meio da resolução das Nações Unidas de 2001 a 2010 que, com o objetivo de difundir mundialmente um compromisso de respeito à vida e ao planeta, estabeleceu parcerias com diversas ações públicas que tivessem esse propósito.

Noleto (2010) descreve que, no dia 10 de novembro de 1998, as Nações Unidas declaram a década 2001 a 2010 como a “Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo”. Com o objetivo de somar forças ao movimento global formado, a UNESCO é apontada como agência líder para essa década, assumindo a responsabilidade de coordenar atividades do sistema ONU e de outras organizações que caminhassem nesse sentido.

A UNESCO estabeleceu que seu propósito era contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações. Para Noleto (2010), as práticas de educação, ciência e cultura visavam favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos, produzindo liberdades fundamentais aos povos do mundo.

Desse modo, a cultura de paz é uma prática relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos embates e se baseia em tolerância, solidariedade, respeito aos direitos, além de procurar assegurar e sustentar a liberdade de opinião. Ela busca, ainda, reduzir elementos de exclusão, pobreza extrema e degradação ambiental que podem conduzir a comportamentos violentos. Essa cultura, conforme afirma Noleto (2010), deseja solucionar os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e as violências inviáveis. A autora ressalta que a cultura de paz envolve os valores essenciais à vida democrática, tais como igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade

cultural, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social.

Para que essa cultura ocorra, Noletto (2010) sugere que todas as instâncias precisam se comprometer, cidadãos, governantes e organizações. A prática da cultura de paz é algo que precisa ser realizado em longo prazo, por um processo instaurado nas famílias, escolas, bairros, entidades, cidades. É responsabilidade de cada um buscar a redução de guerras e conflitos.

A UNESCO acredita que, por meio da educação, é possível modificar a sociedade e em seu campo de atuação opera através da democratização do conhecimento, contribuindo para que a humanidade atinja padrões de convivência humana e de solidariedade (NOLETO, 2010). Logo, existe um movimento mundial pela cultura de paz, um movimento que integra alianças e interesses (partidos, organizações, entidades) que atuam por esse valor e se integram a mecanismos econômicos e políticos.

A cultura de paz como dispositivo demonstra ser uma ilusão, considerando que a violência sempre esteve associada à humanidade. A cultura de paz é uma forma de manobra política que resulta na justificativa de uma paz mundial que nunca existiu, é um dispositivo que disfarça e opera junto às ações de políticas públicas. Nessa linha de raciocínio, é possível alcançar convivências mais pacificadas a partir de um interesse comum que nem sempre está associado a uma dita “cultura de paz”, discurso imposto como regime de verdade pela ONU e exercido pelas práticas da UNESCO, operadas em países cujo índice de violência é alto, como no Brasil, por exemplo.

Noletto (2010) aponta alguns resultados comuns às experiências desses Programas de políticas públicas educacionais e sociais no ambiente escolar, como a melhoria no clima interno da escola; convivência mais pacificada entre alunos, funcionários e professores; redução da violência interna e de atos de vandalismo; o estreitamento das relações entre a escola e a comunidade. A autora considera que esses elementos, em seu conjunto, refletem-se positivamente na motivação e desempenho de alunos e professores.

Sobre o PEF, Costa *et al.* (2004) mostram uma estimativa de 30% de redução da violência, o que contribui para a inclusão social e para oferta de espaços alternativos de lazer, esporte e cultura, destinados a uma juventude que tem anseios e demandas concretas do ponto de vista da melhoria de suas condições de vida. Noletto (2004a; 2004b) afirma que a missão do Programa Escola da Família é contribuir para a redução dos índices de violência no entorno escolar, estreitar uma nova era nas relações da escola com as comunidades, acrescer a bagagem cultural e consolidar valores morais e éticos.

Programas como o PEF, ainda que sejam mecanismos de controle, oferecem alternativas que não são contempladas no cotidiano das pessoas e, dessa forma, têm condições de minimizar a violência e gerar encontros coletivos, isso não significa que precisa estar associado a um discurso de cultura de paz.

Além disso, a criação de Programas de Políticas Públicas Educacionais procura estar conectada aos princípios da política educacional da Secretaria do Estado e em conformidade com as concepções gerais de organismos nacionais e internacionais, que contribuem para a promoção das ações. Talvez esse seja um dos entraves, pois o processo deveria ser inverso, começar a política a partir do território local, identificar as necessidades daquela comunidade, região e não implantar um conjunto de ações que foram desenhadas e pensadas de forma estanque, que deseja produzir um padrão de comportamentos. Esses elementos são problemáticos no desenvolvimento das políticas públicas que operam em cada local a partir de suas particularidades e necessitam de flexibilidade e diálogo.

Assim, ao dialogar com Foucault (2008b e 2015), afirmo que a cultura de paz é resultado da relação de poder e saber da ONU que, por meio das cooperações, insere políticas e ações para vários lugares, impondo controle e firmando suas parcerias de forma totalitária e normalizadora.

Um regime de verdade é um discurso que forma um dispositivo de saber- poder, demarcando e legitimando elementos verdadeiros e falsos, eleitos como verdades em determinadas instâncias e conjecturas. As verdades foram fabricadas em determinados momentos históricos e foram tomadas como componente autêntico, genuíno e de poder. Assim a produção de poderes e saberes localizados historicamente produzem verdades. Nesse contexto da produção de verdades, a cultura de paz é um dispositivo de saber e poder que opera com o discurso das não violências para controlar e regular as práticas culturais e sociais das pessoas. É uma temática eleita por uma organização mundial que opera com a cooperação internacional e impõe comportamentos e modos de ser.

Castro (2016) aponta que o dispositivo tem uma função estratégica, pois é ponto de técnica e tática, método de operação das práticas pedagógicas e institucionais. Para Cunha (2010; 2011), um dispositivo pedagógico tem relação com aquilo que pensamos e fazemos, com as aptidões e condutas, com aquilo que acabamos nos tornando. Considero que os dispositivos políticos e pedagógicos em ações de políticas públicas demandam mecanismos, instrumentos, modos, aparelhagens que ensinam e exercem poder. Isso não quer dizer que devam deixar de existir, pois neles há circularidade do poder e produção de saberes, resistências e micropoderes, invenções e reinvenções dos sujeitos.

A questão a ser discutida é como esses dispositivos são operados, pois, segundo Foucault (2015, p. 50), “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. Ao teorizar sobre a verdade, Foucault (2015) elege cinco características: 1. A "verdade" está localizada na forma de um discurso científico e nas instituições que o produzem; 2. Se submete a estímulos e movimentos da economia e da política, é necessária para a produção econômica e para o poder político; 3. É um objeto representado por formatos diversos, desloca-se e movimenta-se nos aparelhos de educação ou de informação. Prolonga-se no corpo social e limita-se somente a algumas instâncias rigorosas; 4. Sua produção e transmissão é controlada, mas não dominada, pelos aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); e 5. É objeto de debate, conflitos e confrontos políticos e sociais (envolve lutas "ideológicas").

Desse modo, a cultura de paz está impressa no conjunto de verdades que envolvem as políticas públicas de educação, com um discurso que prega a não violência e a paz como solução institucionalizada para a vida em sociedade. Esses elementos estão sujeitos aos deslocamentos econômicos e políticos, geralmente conduzidos pelas instituições e controlado por elas e são fonte de reflexões, discussões e formas de renovações.

Segundo Castro (2016), a verdade é designada por uma relação estabelecida com o discurso, o saber e consigo mesmo. “A vontade de verdade, além disso, apoia-se sobre os suportes institucionais: as práticas pedagógicas, os sistemas de edição, as bibliotecas, os laboratórios. A vontade de verdade, por outro lado, exerce uma espécie de pressão ou coerção sobre os outros discursos” (CASTRO, 2016, p. 422).

Ao compreender o poder como uma tecnologia, corporificada nas tramas das redes das políticas públicas e nos currículos (formal e de resistência) do Programa Escola da Família, envolvido no dispositivo da cultura de paz, entendo que a convivência é uma forma de disciplina produzida como técnica e tática que se agregam, pois o PEF anuncia que os espaços escolares se tornam lugares de convivência, que procura contribuir para que as pessoas coabitem, vivam, se relacionem, estejam e frequentem o ambiente escolar.

O conviver no Programa, associado à cultura de paz, é uma técnica e tática de poder e saber, ou seja, são procedimentos que foram elaborados, inventados e aperfeiçoados para se exercerem.

O fato de a escola estar com os portões abertos transmite bem estar, segurança e possibilita o livre acesso da comunidade, assim o processo da convivência é um exercício que os sujeitos vão se submetendo e refazendo diariamente, envolve um determinado contexto e

subjetividades. A convivência é uma tática e técnica pedagógica que ensina a comunidade, os gestores e universitários, modos de ser pacificados, que entretanto, não se concretiza, pois a tensão nas ações fazem parte da formação dos sujeitos.

Segundo Jares, conviver é “viver uns com os outros com base em certas relações sociais e certos códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social” (JARES, 2010, p. 50). Para Jares (2010), uma forma de favorecer e fortalecer a convivência é o respeito pelos direitos humanos, tanto pelo grupo social que se baseia em valores democráticos e na justiça social, quanto pelo grupo que defende o benefício particular e a dominação. A opção pelo direito é pautada nas relações sociais e econômicas baseadas na justiça, na igualdade e na dignidade das pessoas, tornando outras opções e dimensões incompatíveis. Os direitos humanos é uma forma de regular os meios de convivência, respeitando, tolerando e aceitando as pessoas e suas características.

Jares (2010) afirma que a família, o sistema educacional, o grupo de iguais, os meios de comunicação, os espaços e instrumentos de lazer, o contexto político, econômico e a cultura dominante são marcos para convivência. O autor afirma que “a convivência faz referência a conteúdos de natureza bem distinta: morais, éticos, ideológicos, sociais, políticos, culturais e educativos, fundamentalmente” (JARES, 2010, p. 52).

Baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, Jares (2010) aponta que os conteúdos da convivência são o Respeito, essencial para se relacionar, é básico e imprescindível para a qualidade da convivência; o Diálogo, um exercício que precisa ser feito, parar de se comunicar inviabiliza o desenvolvimento da convivência e a Solidariedade, que “nos leva a partilhar os diferentes aspectos da vida – não somente os materiais, mas também os sentimentos” (JARES, 2010, p. 53). Esses conteúdos de convivência representam um valor que deverá estar presente e ser ensinado em todas as instâncias sociais operacionalizados nas ações de políticas públicas. Desse modo, o discurso promovido institucionalmente pelo PEF baseia-se na ideia de convivência de Jares (2010), que representa a aceitação da diversidade, o compromisso social, perdão, esperança, tolerância e respeito ao outro.

Nesse fluxo, as falas dos universitários entrevistados em torno dos objetivos do PEF, tomam dois rumos e formam dois tipos de enunciados: 1. Existe uma visão que representa a rua como espaço de violência e aprendizagem de coisas erradas; e outra que, 2. Enxerga o ambiente da escola como lugar seguro de práticas esportivas, convívio com os amigos e aprendizagem por meio de cursos e projetos. Assim, as afirmações dos educadores expressam enunciados regulares e repetitivos que condenam a “rua”, apontando para:

estar na rua é muito ruim, porque as vezes tem coisa de má influência (sujeito 1).

sem contar que tipo, ocupa mais a cabeça das crianças, porque se não, eles não estão aqui estão onde? Estão na rua aprendendo coisa errada (sujeito 2).

a rua é perigosa, aqui dentro eles estão seguros (sujeito 3).

A rua tem destaque em quase todas as falas, a formação discursiva aponta a rua como espaço de violência e de aprendizagens de “coisas erradas”, é um espaço condenado no discurso pela violência e insegurança, principalmente quando relacionado às crianças. A rua é um local arriscado, tem poder de ensinar coisas erradas e expõe à comunidade às violências (quadro 4).

Outro ponto das falas é o Programa ser visto como promotor de encontro entre colegas e amigos. A escola aos fins de semana se torna o espaço de amizade, do conviver e os elementos que contribuem para isso são os esportes, jogos, brincadeiras, a música e a dança, entre outros, os ensinamentos de conduta nas práticas produzem os encontros e a convivência.

Os educadores universitários discursam que:

É uma coisa boa, você vem aqui todo domingo, as crianças estão aqui antes que você, eles querem brincar, jogar. É importante porque tira as crianças da rua, eles estão aqui dentro, não tá sei lá, fazendo outra coisa. É um projeto que auxilia a comunidade, tem bastante cultura, esporte, lazer (sujeito 11).

É um resgate de relações, sabe, escola e comunidade (sujeito 12).

Eu acho importante assim porque ao invés deles estarem na rua, fazendo outra coisa, eles ficam aqui dentro né? É seguro (sujeito 13).

Outro elemento que vale a pena destacar é o “resgate” da relação entre a escola e a comunidade. Essa união é um mecanismo que fundamenta a pacificação no ambiente escolar, conduz a uma resolução de conflitos e poderá reduzir a violência em torno da escola. A harmonia, a paz, a unidade e o vínculo entre a escola e o PEF são características que precisam ser desenvolvidas e podem ensinar modos de ser na relação do ambiente escolar com a comunidade.

O quadro quatro (4) apresenta os discursos dos sujeitos universitários sobre a relação entre a rua e a escola. As regularidades, repetições e afirmações em torno da representação da rua e da escola ocupada pelas práticas do PEF. As falas dos estudantes de Educação Física, Administração de Empresas e Pedagogia são muito próximas e se repetem, o sujeito estudante de Bacharel em Sistema de Informação, não se manifestou sobre essa questão (quadro 5).

**Quadro 4:** Falas dos Universitários sobre a Rua e o PEF (escola)

SUJEITOS	AMBIENTE	DISCURSOS
Alunos dos cursos de:  - Administração de Empresas;  - Educação Física;  - Pedagogia.	<b>Rua</b>	- Violência; - Coisas erradas; - Não tem nada pra fazer; - Problema; - Acidentes; - Risco; - Perigo; - Exposição; - Inseguro.
	<b>PEF</b>	- Ocupa mais a cabeça; - União; - Esporte; - Família e escola; - Valores culturais, cultura; - Jogo, bola, brincadeiras, danças, esporte, lazer; - Amigos; - Felicidade; - Resgata a comunidade; - Esperança; - Educação; - Diversão; - Aprendizagem; - Segurança; - Comunidade.

**Fonte:** Elaborado pela autora

Ao analisar o quadro, a fala dos educadores universitários revela discursos que apontam a escola como local seguro, que ocupa o tempo das crianças e adolescentes com cultura, esporte, lazer, atividades de jogo, esporte e brincadeiras. Diversões que a rua, considerada por eles como perigosa, pode não oferecer, pois provoca acidentes, expõe às violências e nela “não tem nada pra fazer”. Na escola, ocupada pelas ações do PEF, a comunidade tem educação, diversão, felicidade, amigos, segurança, esperança e aprendizagens.

Contextualizando a rede de poder no PEF, os discursos condenam a rua como espaço de violência, perigo, risco e ameaça. A escola, é tida como um espaço que é controlado e normatizado para vivências que não são arriscadas e perigosas, por isso apresenta-se como segura. A comunidade se protege e exerce poder quando adentra para o espaço escolar e escolhe o que quer fazer, apropria-se das artes de governar, enfatizando o governo dos outros e o governo de si, articulando estratégias de resistência nos fins de semana.

Outra tecnologia do PEF, apontada pelo objetivo do Programa e ressaltada por Senne e David (2008), é o protagonismo juvenil, que enseja a participação e atuação do jovem e do adolescente do entorno escolar como indivíduo atuante. Iannone (2004) aponta que falta oportunidade para os jovens exercerem seu protagonismo e o PEF configura-se como espaço

para isso. O discurso que opera sobre o protagonismo está associado ao fato do jovem da comunidade ter uma oportunidade de cursar oficina/curso profissionalizante aos fins de semana e assim obter condições de empregabilidade (SÃO PAULO, 2004a).

Barbosa (2004) afirma que o Programa oferece cursos de informática, idiomas, pré-vestibulares, marcenaria, culinária, cerâmica, com o objetivo de formar habilidades e competências para o mundo do trabalho e ampliar o universo de conhecimentos dos jovens. Segundo o autor, é uma oportunidade de preparação para o mercado de trabalho e aprimoramento de profissionais.

Quanto à formação para o trabalho da comunidade, verifiquei que os cursos oferecidos são aulas de violão, cursos de língua estrangeira e reforço escolar. O curso de culinária foi ofertado durante um tempo, mas devido a mudanças na gestão do Programa e corte orçamentário a ação foi cancelada. Em 2014 e 2015, algumas escolas narraram que tiveram a oportunidade de oferecer curso de cabeleireiro e manicure.

As vivências e experiências com o artesanato são comuns na maioria das escolas, desde o início do Programa e, atualmente, são aprendizagens que não estão associados a ganho financeiro. Uma universitária destaca que:

Muitas mulheres gostam de fazer artesanato e aprender artes diversas pelo lazer e não por trabalho (sujeito 4).

Assim, é comum as mulheres procurarem cursos de artes manuais para seu próprio prazer. A maioria das oficinas que são ofertadas não necessariamente sensibilizam a comunidade para uma formação para o trabalho, esse é um tema que demanda maiores investigações.

A relação com o protagonismo juvenil foi notada na organização dos eventos, festas, passeios, campanhas sociais e preservação de patrimônio. É comum as reformas e manutenção dos prédios escolares ocorrerem aos fins de semana; o grêmio participa com um grupo de alunos que ajudam a pintar a escola, limpar, consertar luzes e ventiladores, também contam com a ajuda de educadores universitários e são monitorados pelo gestor da escola.

Quando perguntei sobre os cursos ofertados aos fins de semana, os universitários disseram que acreditam que, no âmbito profissional, eles mesmos são os maiores beneficiários do Programa, mas que os jovens também podem fazer cursos e aprender.

Duas universitárias, estudantes de ADM afirmaram:

Eu acho que é uma oportunidade para as pessoas da comunidade desenvolver novas atividades, capacitar novas pessoas na comunidade. É importante porque traz benefícios, diferentes cursos, oficinas, projetos (sujeito 3).

O programa escola da família é um programa que procura unir a comunidade com essa parte da comunidade acadêmica que são os universitários, alguém que tá buscando uma formação e é uma oportunidade pros jovens que são da comunidade se inserir no mercado de trabalho com uma capacitação, uma faculdade. Então pra mim ele é algo bom, pra comunidade é bom e pro governo também não é só um gasto que o governo tem, ele tá investindo na comunidade em si (sujeito 4).

Os discursos apontam que o Programa é bom. É bom para os sujeitos e bom para comunidade, as pessoas têm oportunidade de lazer, de jogar, brincar, fazer amizades, participar de cursos e ser protagonistas. A comunidade tem possibilidade de protagonizar as práticas, vivências e experiências ligadas à cultura e ao esporte.

O programa como Oportunidade é um dito, tornou-se um discurso feito por amigos, parentes, pelas instituições e foi demarcado, delimitado, associado a outros discursos. Assim, oportunidade é um termo que foi fixado nos discursos.

Uma universitária e um universitário do curso de EF falam que:

Damos oportunidades, aqui eles já tiveram muitas oportunidades, oportunidades grandes de emprego, porque muitos pais e donos de fábrica às vezes precisa de alguém e conversa, pede indicação, às vezes eles fazem algum curso aqui na escola (sujeito 6).

Em palavras eu não conseguiria resumir o projeto em si, porque ele é muito amplo, eu sei que ele acaba se tornando uma verdadeira família, a segunda família daqueles que estão participando. Para comunidade eu falo a respeito do lazer, da amizade, vai conhecer pessoas novas, vai poder jogar futebol, brincar de tênis de mesa, coisas legais, que as vezes na rua ou na casa dele não consegue ter, é bom que venha, vem só pra você ver como é, sentir o clima (sujeito 10).

Segundo as falas dos universitários, o Programa é uma conjunção de chances, é um espaço aberto para a comunidade e para os jovens universitários. Um aluno de ADM afirma que:

O Escola da família é importante para todo mundo, todo mundo deveria participar desse programa, não só como universitário, mas como público também, é uma oportunidade para o jovem se desenvolver (sujeito 12).

A oportunidade, no âmbito do PEF para o jovem, ressignifica o conceito de protagonismo juvenil, visto no discurso dos universitários como possibilidade de desenvolvimento pessoal.

Quanto ao valor da cidadania, considerado como outra tecnologia do Programa, envolvido na trama do dispositivo da cultura de paz, Souza (2009) apontou que a comunidade percebe que o Programa “ocupa o tempo” dos participantes e contribui para a redução da violência, além de oferecer alguma “atividade para a pessoa fazer”.

O autor retrata que, apesar da formação para cidadania ser um dos principais objetivos do programa, quando se vivência as ações do cotidiano é possível perceber que esse elemento é pouco difundido. Existe uma conjuntura que não prepara os universitários/educadores para atuarem nessa perspectiva e os participantes demonstram pouca sensibilidade para vivenciarem o programa à luz da cidadania, pois não são formados para tal. Souza (2009) justifica que educar para a cidadania refere-se a algo mais complexo e que o PEF consegue pacificar e promover momentos educativos, entretanto, falha no processo de conscientizar as pessoas para os problemas sociais, provocando mudanças e alterações de atitude.

A cidadania é um enunciado presente na maioria dos documentos do PEF, com destaque para os Manuais (SÃO PAULO, 2010b, 2013 e 2014) e para o Caderno 32 Ideias (SÃO PAULO, 2004a). Barbosa (2004), afirma que a cidadania está associada às vivências escolares e não tem idade que limite esse processo, assim a comunidade pode e deve estar envolvida, pois, segundo o autor, a escola é um lugar a ser preservado como um espaço de todos, possibilitando uma redução dos índices de violência, pichação, roubo, invasão e depredação de materiais. A escola é local para aprendizagem da cidadania e a comunidade é parte do processo de aprendizagem.

Barbosa (2004) aponta que houve uma queda de 35% nas ocorrências de violência no início do Programa em todas as escolas que continham as ações do PEF. Assim, a cidadania traz em si a liberdade de escolha, a partir de opiniões, regras a serem obedecidas e cumpridas e promove uma organização no espaço social. O autor considera ainda que o processo de educação para a cidadania é uma forma de iniciar a preocupação e a conscientização para os problemas sociais. As atividades do Programa, em forma de oficinas e cursos, bem como o contato e a troca com os educadores poderão despertar o compromisso do Programa para com a comunidade. “Conhecendo o mundo em que se vive é possível respeitá-lo. Esse sentimento, aliado à possibilidade de escolha, instiga alunos, famílias e voluntários a se perceberem e a redimensionarem sua relação com o outro” (BARBOSA, 2004, p.31).

Nos manuais, a cidadania é associada ao espaço da escola, o que se pode confirmar pelo seguinte exerto: “nesse espaço voltado à convivência, à prática da cidadania, em prol da integração escola - comunidade” (SÃO PAULO, 2010b, 2013 e 2014, p. 18). O espaço da escola é tido como local central para aprendizagem do valor da cidadania.

Sobre essa temática, Abdalla e Santos (2011) constataram que os educadores profissionais consideram-se mediadores de uma educação para a cidadania, pois são responsáveis pela coordenação das ações pedagógicas, escolhem os conteúdos e organizam as condutas e atitudes para a implementação das atividades. Assim, a cidadania é uma técnica e

tática pedagógica de tecnologia de poder que ocupa um discurso verdadeiro integrante do currículo do Programa. Trata-se de um valor que faz parte das intenções dos educadores, que procuram transmitir e operar suas oficinas com base nesse elemento.

Entretanto, é preciso se precaver quanto aos usos de alguns termos nas ações de políticas e não criar expectativas quanto aos resultados atrelados a esses elementos. No caso do PEF, autonomia, cidadania, participação e inclusão são valores que determinam as formas de conduta e de organização das atividades, sendo considerados como ensinamentos, observados nos documentos do Programa.

Os documentos do PEF se propõem à mudanças no quadro social, à formação de valores de cidadãos, ao oferecimento de atividades culturais de qualidade e à formação para o trabalho dos participantes (SÃO PAULO, 2010b, 2013 e 2014). O valor da cidadania é mais uma estratégia, tática e controle, eleito como verdade entre as práticas de políticas públicas educacionais para o funcionamento e manutenção da ordem social.

Portanto, os valores de cidadania, convivência e protagonismo juvenil, são peças chave de disciplina e normatização do Programa, que operam como tática e técnica pedagógica, procuram exercer no PEF as tecnologias de controle através dos aprendizados para o trabalho, sobre a saúde, vivências e práticas culturais e esportivas, demandando inclusão e participação de toda comunidade escolar, pais, filhos, funcionários, gestores, educadores e professores. O PEF governa as condutas e exerce um poder localizado e reproduzido por essas táticas, entretanto, o poder escapa e esses valores não se concretizam de acordo com a prescrição dos documentos, mas são aos poucos aprendidos e implicam nos modos de ser e condutas.

Nessa discussão sobre o poder, Duarte (2013) apresenta duas características em torno desse elemento, "1. O poder não é concebido como uma essência com uma identidade única, nem é um bem que uns possuam em detrimento dos outros; 2. O poder é sempre plural e relacional e se exerce em práticas heterogêneas e sujeitas a transformações" (p. 47).

O poder se dá em um conjunto de práticas sociais constituídas historicamente, atua por meio de dispositivos estratégicos que alcançam a todos e dos quais não se escapa, os seus mecanismos de controle fazem-se presentes em todas as dimensões da vida social. O poder é uma estratégia que está presente no Programa Escola da Família, flui nas estratégias de oportunidade – protagonismo juvenil e nos valores de cidadania e convivência.

Segundo Duarte (2013), existe uma relação que opera com as reações e resistências nas relações de poder que se dão sempre a partir de um embate de forças, ou seja, há poderes se movimentando e fluindo e também resistências, deslocamentos contrários e que escapam

ao controle do poder. Desse modo, “onde há poder há resistência”, de maneira que todo e qualquer lugar social pode ser palco de resistência, com estratégias distintas.

Na grade de governamentalidade de Foucault (2008b), que analisou a conduta dos loucos, dos doentes, dos delinquentes e das crianças, o movimento de poder do PEF pode ser considerado como espaço de análise dos micropoderes que servem a diferentes naturezas de governamentalidade. Assim, “o poder não é primeiramente manutenção e recondução das relações econômicas, mas, em si mesmo, primariamente, uma relação de força” (FOUCAULT, 2005, p. 21). Para Foucault (2005), o poder não se dá e nem se troca, ele se exerce.

Sales (2010a), por sua vez, afirma que “o poder é disperso, pulverizado, “microfísico”, atinge o cotidiano imediato das pessoas e está presente em todas as relações. O poder encontra-se vinculado ao saber” (p. 29).

Nas políticas do PEF, os micropoderes são operados pela comunidade que frequenta o Programa e pode ser tomado pelo Estado, ora pela Secretaria da Educação ou pelas Coordenações do PEF, ora pelos sujeitos e isso é a política, conforme apresentado por Foucault (2005): “O que é a política, finalmente, senão ao mesmo tempo o jogo dessas diferentes artes de governar com seus diferentes indexadores e o debate que essas diferentes artes de governar suscitam? E aí, parece-me, que nasce a política” (FOUCAULT, 2005, p.424).

Segundo Foucault (1993), o poder consiste em relações complexas, essas relações implicam um conjunto de técnicas racionais e a eficiência delas deve-se à sutil integração de tecnologias de coerção e de tecnologias do eu<sup>13</sup>.

O Programa Escola da Família é uma estratégia de poder, uma tecnologia das artes de governar, uma política que regula, organiza e imprime modos de ser. Ele exerce poder em escolas e comunidades que têm poucas opções de lazer e processos de formação aos fins de semana. As relações estipuladas na esfera do Programa Escola da Família entre a própria comunidade; entre os sujeitos universitários; gestores locais e regionais; ocorre de forma verticalizada e horizontal, ou seja, entre eles e para eles.

Nesse contexto, busquei para esse estudo os princípios do Programa que preconizam sintonia com fundamentos básicos da Política Educacional do Estado: a) a inclusão, respeitando as diferenças, valorizando a convivência pacífica e democrática e o acolhimento das diferentes situações sociais; b) a participação, recuperando a interação entre alunos e

---

<sup>13</sup> As tecnologias do eu ou técnicas de si serão tratadas no último capítulo dessa tese.

educadores, definindo um papel ativo para a comunidade no espaço escolar e; c) a promoção e o incentivo para a autonomia de alunos, de educadores e de pais, com participação ativa destes indivíduos no projeto pedagógico da unidade escolar e tem como parâmetro a função social da educação escolar levando em conta a realidade e as necessidades locais (IANNONE, 2004).

Segundo o documento (SÃO PAULO, 2004a) “o Programa busca traçar uma nova história para a educação paulista, oferecendo novas oportunidades de aprendizado e de convivência harmoniosa, para alunos da rede estadual de ensino, familiares, amigos e todas as comunidades em que estão inseridos” (CHALITA, citado por, COSTA, et. al., 2004, p.07).

As políticas do Estado possuem uma história, exerceram determinados papéis em contextos específicos e o PEF oferece oportunidades de aprendizado que são possíveis na conjuntura atual com convivências pacíficas.

Um dos educadores, estudante de ADM, afirma:

Sendo bem sincero com você, o programa escola da família para mim tinha objetivo de poder fazer uma faculdade totalmente gratuita eu não sabia dos conceitos culturais do programa, que seria a diminuição da violência, participação da comunidade que acabaria desviando de algum caminho supostamente errado que ela poderia entrar futuramente (sujeito 12).

O educador valoriza a possibilidade de justiça e cultura que o Programa pode oferecer. A outra educadora, estudante de Educação Física afirma

Eu posso falar que eu já salvei crianças de drogas, de violência, a gente tem conseguido ensinar modos de lidarem com os pais, conversado com os pais, falar oh esse não é o melhor método de você lidar com eles, uma criança não vai te respeitar pelo modo como você bate nele, então a escola da família, ele faz de uma comunidade um lugar mais seguro, ele ajuda crianças a entenderem, a crescerem, o que é uma criança de bem, eles saem daqui, a gente fala, cara não faz isso, vai pra escola, estuda, a gente apoia os estudos, a gente ajuda no que pode (sujeito 6).

Essa fala demonstra a possibilidade do Programa de conduzir e ensinar modos de vida, com um processo educativo para além da aprendizagem de cursos de línguas estrangeiras, de reforço escolar, práticas esportivas, etc. Segundo a educadora, o PEF contribui para segurança da comunidade e auxilia as crianças a crescerem e entenderem um comportamento considerado como boa conduta.

Segundo Bendrath (2010), a proposta de criação das ações, deixa lacunas quando simplifica a abertura das escolas aos finais de semana como a única solução para a valorização da comunidade e redução da violência, bem como uma solução para as dificuldades sócio educacionais encontradas pela juventude.

As ações do PEF podem desconsiderar características locais quando padronizam suas propostas de aplicabilidade, portanto, conhecer cada comunidade e verificar se há oportunidades e de que tipo de oportunidade o Programa se refere seria um caminho para aperfeiçoar as práticas.

Senne e David (2008), ao analisar os documentos do Programa, percebem que as diretrizes e princípios do PEF limitam-se às condições e posições dos membros da Secretaria da Educação ou de membros da UNESCO. Os autores apontam que o ideal do Programa é a participação da comunidade em busca de atingir a autonomia para construção da cidadania. Entretanto, a comunidade manteve-se isolada dos debates desde a formulação do projeto; a comunidade tem o direito às práticas que são ofertadas, mas o espaço para escolher, discutir, dialogar e sugerir as oficinas é reduzido.

Os autores consideraram, inicialmente, que o objetivo do Programa era apenas o uso do espaço da escola como opção para o lazer e esporte, assim a comunidade utilizaria a quadra, cozinha, salas, pátios e laboratórios sem uma reflexão e aprofundamento pedagógico. Entretanto, Senne e David (2008) convenceram-se de que o PEF pode ser compreendido como uma política educacional, pois tem como meta a revisão da prática escolar e do desenvolvimento educacional, além disso, percebem uma perspectiva intervencionista e diretiva na concepção da escola e nas relações com os saberes.

Os documentos do PEF (SÃO PAULO, 2004a; SÃO PAULO, 2010a; SÃO PAULO, 2016) parecem “repetir um discurso” que está presente em diversas instâncias e que integra a rede das políticas educacionais no Brasil. Esses valores, como autonomia, cidadania, democracia, relacionam-se e são considerados oficiais e extraoficiais nas políticas educativas. Os princípios, considerados como valores e formação de atitudes, deveriam estar implícitos em toda ação educacional pública na política do Estado, mas exigem esforço de diversos atores para se concretizar, no entanto, são considerados como as verdades do PEF. São práticas, textos, falas, movimentos, gestos, valores, que são tomados como as “verdades” a serem ensinadas, transmitidas, orientadas e dirigidas aos sujeitos.

Arelaro (2007), ao discutir o alcance desses valores, relata que a condição de autonomia é comprometida em Programas como o PEF, pois a comunidade pode não participar da elaboração do projeto político pedagógico da escola, comprometendo o conjunto da ação. O projeto político pedagógico da escola é contemplado na terceira diretriz do Programa, que remete à integração do mesmo com a semana letiva, ressaltando a importância da participação do PEF no Projeto Político Pedagógico da escola.

Leme (2007) identificou esse entrave e apontou que o projeto político pedagógico da escola e os projetos do PEF pouco dialogam e quase não são discutidos com a comunidade. Geralmente, as comunidades não participam dessa fase, sob a alegação de não estarem preparadas para esse tipo de envolvimento, outro entrave deve-se ao fato de que a maioria das ações vêm sendo desenhadas dentro do Programa, com pouca flexibilidade.

No que se refere à autonomia, considerado como um termo comum em diretrizes e princípios de ações de políticas públicas educacionais que atendem o público jovem, os formuladores dessas políticas procuram desenvolver a capacidade individual de organização dos sujeitos. Silva (1999) aponta que, entre outros termos, a autonomia tem uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada para ser incluída como um dos valores de ações de políticas públicas. Paraíso (2004) questiona que esse “apego” ao elemento da autonomia deve ser superado, bem como os modos de ensinar e formas “certas” de ensinar, evitando os usos de formas padronizadas de ensino.

Programas de políticas públicas apropriam-se deste valor para justificar suas ações. Entretanto, não é um elemento que se efetiva com facilidade, é necessário um esforço e um investimento coletivo empenhado em adequar essa autossuficiência, bem como uma política que permita, de fato, sua concretude.

Quanto aos princípios da inclusão e da participação, algumas pesquisas sobre o PEF demonstraram que as ações do Programa não se aprofundam, porém são representativas e promovem o contato das pessoas com a escola, principalmente por meio das oficinas, ainda que a comunidade não planeje diretamente as ações (LEME, 2007; SOUZA, 2009 e FERREIRA, 2009). Ainda que não demonstre autonomia para escolha, a comunidade se faz presente nas unidades escolares, participando, movimentando e vivendo ou não as ações promovidas pelo Programa.

Sobre os benefícios gerais do Programa, os universitários apontaram para os seguintes elementos, no que diz respeito à comunidade, à escola e a eles próprios (quadro 5):

**QUADRO 5:** Benefícios Gerais - PEF/2016

COMUNIDADE	ESCOLA	BOLSISTAS
- Dignidade, educação e ética;	- A escola tem uma chance de se	- Estudo universitário gratuito;
- O programa é bom;	aproximar da comunidade;	- Aprendizagens pessoais e
- Lazer e esporte;	- Menos violência;	profissionais;
- Amizades;	- Ocupa um espaço vazio.	- Oportunidade.
- Menos violência;		
- Oportunidade.		

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

Ao observar o quadro cinco (5), é possível verificar os benefícios que as ações do PEF promovem para a comunidade, para a escola e para os jovens bolsistas que nele atuam. Merecem destaque os componentes de oportunidade, educação, esporte, lazer e amizades que se repetem e são regularidade nos discursos.

Algumas falas dos universitários ilustram tais aspectos:

É importante porque traz benefícios, diferentes cursos, oficinas, projetos, ajuda todo mundo (sujeito, 3).

Então pra mim ele é algo bom para os dois lados e para o governo também não é só um gasto que o governo tem, ele tá investindo na comunidade em si (sujeito 4).

Elas aprendem dignidade, educação, ética, coisas que lá fora talvez não poderiam estar aprendendo (sujeito 7).

Até a família porque tem pais que vem pra olhar as crianças e faz unha com a gente, fica conversando, então uni bastante família e escola e a gente (sujeito 8).

Nas brechas e deslocamentos do dispositivo de cultura de paz, envolvido nas táticas do protagonismo juvenil, cidadania e convivência, é possível promover diálogos, representações, signos, motivações e significados no espaço de circulação do poder fabricado pelas ações e vivências do Programa Escola da Família. O resistir, jogar, ter respostas, movimentos e operações com invenções e reações promovem diversos benefícios, assim o PEF se configura como jogo de poder e saber, entre resistir e ceder.

### **3.4 Controle social, processo de avaliação e parcerias**

A gestão do Programa, representada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, emite mensalmente um relatório apontando quantitativamente o número de escolas que contam com o PEF, o número de faculdades conveniadas e o contingente de universitários, voluntários e profissionais que estão vinculados ao PEF. Encontrei um único relatório disponível sobre essa temática. Esse documento parece ser a forma de controle e de transparência que o Programa realiza, no ano de 2012, a Secretaria apontou os seguintes dados:

**TABELA 1:** Número de pessoas contempladas pelos eixos do PEF

EIXO	CIDADES DO INTERIOR DO ESTADO	CIDADES DA GRANDE SP	CAPITAL	TOTAL
<b>Cultura</b>	87.331	17.089	9.534	113.954
<b>Esporte</b>	99.769	17.156	11.399	128.324
<b>Saúde</b>	25.620	2.405	2.124	30.149
<b>Trabalho</b>	26.026	2.808	2.139	30.973
<b>TOTAL</b>	<b>238.746</b>	<b>39.458</b>	<b>25.196</b>	<b>303.400</b>

Fonte: www.escoladafamilia.sp.gov.br junho/2012

Essa tabela, disponibilizada no *site* do Programa, enuncia um discurso quantitativo de público que participa das atividades dos diferentes eixos. Verifico que a ênfase sobre os números revela o interesse das comunidades pelos eixos esporte e cultura, seja na capital ou no interior do estado.

Não foi possível encontrar outras formas de averiguação das ações e da participação dos sujeitos, através da CG, ou seja, é inexistente o controle social das políticas ofertadas, que aparece como uma realidade, ao lado da escassez de processos avaliativos para o PEF. Nesses oito meses de convivência, aproximação e diálogos não foi falado em controle social e nem mesmo em avaliações. O único instrumento utilizado nesse sentido é preenchimento de relatórios feitos no sistema do Programa, que seguem um padrão que corresponde ao tema, objetivo, justificativa e resultados da ação.

No caso específico de ações de esporte e lazer, pesquisas demonstram uma ausência e baixa produtividade de investigações sobre controle social de ações das políticas, demonstrando pouco aprofundamento teórico que subsidie esse elemento no decorrer das ações (ALVES, et. al.; 2011; ALVES, SILVA, SARTO & MARCELLINO, 2012). Bonalume (2008) explica que nas políticas públicas de esporte e lazer, essa fase de acompanhamento ainda representa ações e situações isoladas e pontuais ou em processo de construção. Nas políticas de educação esse controle se dá geralmente por índices e avaliações técnicas específicas.

O acompanhamento e o controle das intervenções de uma política deve levar em consideração a existência de elementos perceptivos acerca da política que se põe em prática. É necessário conhecer os movimentos que as políticas provocam e realizar o controle social por entidades externas que apontem novas demandas e necessidades daquela política.

No caso do PEF, identificaram-se alguns elementos que podem contribuir para o esvaziamento de algumas ações, de acordo com o descrito no quadro seis (6).

## QUADRO 6: O público e o PEF/2016

---

### MOTIVOS QUE PODEM CONTRIBUIR PARA REDUÇÃO DE PÚBLICO NO PEF

---

- As tecnologias;
  - As pessoas não tinham lazer, agora tem internet;
  - Ameaças de que o Programa iria acabar;
  - Não tem WI FI nas escolas.
- 

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

As falas de um estudante de Educação Física e uma estudante de Administração de Empresas colocam que as tecnologias podem ter contribuído para a redução do público nas escolas. Na DE observada as escolas não possuem *WIFI* com livre acesso para o público, essa é uma demanda representativa, pois muitas pessoas da comunidade perguntam e tem interesse em usar a internet de forma gratuita. Outro relato importante aponta que, independente de outros atrativos, existe um público fiel às programações do fim de semana.

Podia ter internet aqui na escola. Faz falta (sujeito 1).

As vezes o pessoal fala que o programa vai acabar, daí a comunidade fica em dúvida se vem ou não. O programa tem que continuar (sujeito 7).

Outro destaque é a questão da permanência do PEF. Os universitários e a comunidade preocupam-se com o andamento do Programa, pois existe um discurso que divulga o fechamento de escolas, o que, por vezes, interfere na participação do público.

Quanto à quantidade de público e controle de presença, existe um “regime de verdade” que está aparente entre os gestores e bolsistas. Eles se preocupam em manter um público para que a escola não sofra ameaça de fechamento, esse discurso é claro nas falas, expressões e movimentos de todos os educadores do Programa, e não foram citadas ou observadas outras formas de controle que não fossem essas relacionadas ao número de participantes e frequência.

Geralmente, a preocupação da SEE/SP com relação ao PEF é garantir a frequência da comunidade no interior da escola, apresentando numericamente a participação nas atividades dos finais de semana, a fim de demonstrar um discurso de que esse é o caminho democrático para a gestão da escola, para a redução da violência, e até para a melhoria da qualidade de ensino (LEME, 2007).

Muitas vezes, o número de frequentadores das oficinas pode não representar os desejos culturais de uma comunidade, pois é necessário conhecê-la de perto, identificar suas vivências, ouvir e integrá-la a partir dos seus gostos, ressaltando e evidenciando a condição de pertencimento da comunidade ao Programa, para além da própria escola. Nesse sentido, por controle social, entende-se o domínio da comunidade pela ação exercida, pode ser

considerado como a integração comunicativa que a população estabelece a partir de uma técnica de averiguação, podendo exercer influência sobre as direções da ação.

Rua (1998) propõe que o acompanhamento e o controle das políticas públicas se remetam à representação de compromissos, entre valores e objetivos que muitas vezes são conflitantes, pois envolvem responsabilidade com interesses de poder durante uma fase de inserção e início das atividades, comprometendo-se com quem será afetado por esse processo; e ainda, considerando as forças econômicas que estão envolvidas e que podem limitar a fase de implantação. Assim, é preciso uma responsabilidade com o retorno que será oferecido a quem recebe e a quem formula as políticas.

O processo de controle social, conforme afirma Bonalume (2007; 2008), surge na constituição de 1988, com um significado de participação da população na elaboração, implementação, fiscalização e avaliação dos resultados alcançados pelas políticas públicas. Esse controle terá validade se for eleita uma escala de valores que permita a avaliação, averiguação, acompanhamento, aprovação, recusa e novo reencaminhamento para as ações no local. Essa escala de valores poderá ser construída de maneira compartilhada pela própria comunidade, pela gestão e por profissionais.

Uma das ferramentas é a gestão compartilhada, que se dará pelo caminho da participação comunitária. Bonalume (2007) indica que diferentes elementos contribuem para a concretização deste formato, como: o autogovernar-se; a distinção de interesses pessoais e públicos; o cumprimento de decisões em conjunto; a cooperação; a educação pela liberdade de opinar e a educação da vida pública.

Para que a participação comunitária seja efetiva, ainda é preciso acrescentar uma democracia transparente, e o Estado deve se voltar para o interesse da população como um todo. Segundo Bonalume (2007), as formas de operacionalização desta participação devem ser viáveis e compreendidas como um processo, pois população e gestores caminham juntos em todas as fases de construção deste curso.

Quanto à avaliação das ações do Programa, é importante registrar que os documentos traduzem pouco essa fase. Na Resolução SE 18, (SÃO PAULO, 2010a), no artigo 5º, fica claro que a Secretaria de Estado da Educação, por meio da CENP e da FDE, exerce a Coordenação Geral do Programa e tem, entre suas atribuições, que acompanhar, avaliar e reformular, sempre que necessário, os trabalhos desenvolvidos. Além de estabelecer, em documento específico, os quesitos que regulamentam a atuação; realizar auditorias e supervisões quanto ao uso de recursos e verbas destinados às Coordenações Regionais do Programa. Este papel é desenvolvido pelo supervisor em parceria com o professor

coordenador. O documento aponta que a Secretaria da Educação define junto às Diretorias de Ensino formas de acompanhamento e de avaliação dos projetos, no entanto, essas “formas” não são citadas e não foram discutidas nas reuniões e no dia a dia do PEF.

No período de 1990 houve uma procura pelo fortalecimento do processo de avaliação de políticas públicas visando a compreensão do papel desse item nas políticas, considerando que no cenário atual há um reconhecimento, ainda que tímido, do caráter de importância política atribuído a essa fase. Nos debates e nos estudos mais recentes existe um predomínio de uma linha normativa que prioriza aspectos mais técnicos da avaliação das políticas públicas, bem como uma ênfase em seu papel de instrumento gerencial (FARIA, 2003).

Segundo Faria (2005), a avaliação em políticas públicas é um processo multidisciplinar, que pode gerar uma dificuldade na apresentação do produto final. É importante considerar a avaliação, levando em conta os movimentos da conjuntura social que acabam influenciando as subjetividades e interesses envolvidos na ação, assim o propósito da avaliação seria “melhorar a qualidade das decisões e garantir a maximização da consecução dos objetivos definidos pelas políticas e programas” (FARIA, 2005, p. 102). Esse propósito é questionável e o próprio autor compreende que os resultados das avaliações podem gerar diferentes demandas e até mesmo frustrações.

Menicucci (2008) conceitua avaliação como "a adoção de métodos e técnicas que permitam estabelecer uma relação de causalidade entre um programa, política ou projeto governamental e um resultado" (p. 184). Desse modo, a autora descreve três características da avaliação: A- Transmissão de preceitos que prestarão à elaboração de parâmetros que serão os referenciais, partindo de uma concepção de justiça explícita ou implícita; B- Detecção de alterações decorrentes da ação governamental que podem ser associadas a ela; C- A descoberta dos resultados que estavam previstos no planejamento inicial das ações.

A avaliação das ações não se dá somente na vertente da prescrição e da normatização, é preciso descobrir os efeitos da ação, ter sensibilidade, observar e retornar ao plano inicial da política em questão. Para Menicucci (2008), avaliação das políticas é muito recente no Brasil, e no caso do lazer esse evento é ainda mais novo. Nesse sentido, avaliar torna-se um instrumento gerencial que produz ações embasadas e pode contribuir para reformulação e mudanças no decorrer do processo das políticas.

Por outro lado, Menicucci (2008) assume que o uso político da avaliação, de certa forma, tem seu sentido no campo do lazer, já que suas políticas ainda estão buscando se firmar, portanto justifica uma avaliação gerencial nesse contexto de políticas sociais. Alves *et. al.* (2011) acreditam que avaliar, além de coletar, significa adquirir, colher dados para

modificar e melhorar o trabalho, observar com critérios estabelecidos o processo da ação e também recomendar modificações ou indicar a permanência do processo de desenvolvimento da política.

Bendrath (2011), porém, observou que os critérios de eficiência, eficácia e efetividade social não dão conta de avaliar um Programa como o PEF, pois seu cotidiano é pautado nos valores do lazer, do esporte e da cultura. O autor descreve que, por meio do critério da eficiência, o Programa pode reduzir os custos de contratação, pois muitas vezes ignora elementos de experiência e de qualificação profissional, como é o caso das ações ligadas ao profissional de Educação Física<sup>14</sup>. Neste contexto, o Programa atribui a universitários e a voluntários atividades específicas dos profissionais desta categoria. No que se refere à eficácia, o autor notou que o que é proposto não é realizado e segundo ele: “As escolas e as equipes de gestão possuem dificuldade em lidar com universitários de várias áreas e adequar a atuação dos mesmos dentro das necessidades de cada comunidade” (BENDRATH, 2011, p. 7).

Quanto à efetividade social, compreendida por Bendrath (2011) como forma de apropriação da população dos objetivos e serviços oferecidos pelo Programa; a avaliação é positiva, pois atende em grande parte a jovens entre 14 e 24 anos (considerados pela UNESCO como público-alvo).

Portanto, os índices de eficiência e eficácia contribuem, mas não dão conta de avaliar a política, sendo preciso ampliar as esferas de decisão, de planejamento e de execução. Segundo Bendrath (2011), é possível afirmar que a participação da comunidade no Programa se dá como uma opção de lazer, projetando na escola um local que seja centro de referência para jovens e crianças.

Ainda quanto à avaliação, Rua (1998) chama a atenção para o fato de que avaliar e controlar são elementos importantes na ação das políticas públicas e devem incluir olhares sobre o tipo de política e de arena política, o contexto e formas de organização, considerando o processo de implementação e o mundo externo sobre o qual a política deverá exercer o seu impacto.

Também sobre avaliação e controle social, Pacheco (2004) aponta a necessidade de desenvolver mecanismos controladores da sociedade civil quanto aos aspectos relacionados à qualidade das atividades desenvolvidas. É preciso constituir instrumentos de avaliação permanentes e de democratização da gestão desses Programas. Portanto, é necessário

---

<sup>14</sup> Temática a ser discutida no último capítulo desse estudo.

investigar formas de participação social no controle, esquivando-se de situações de clientelismo, de assistencialismo e de uso político-partidário.

No que se refere à avaliação e controle social, os universitários indicaram que:

É uma cobrança porque eu estou pagando minha faculdade, venho as horas certas porque é um trabalho, eu vejo como um trabalho sério. Não tenho avaliação (sujeito 1).

A gente só precisa seguir os horários, as ações não têm avaliação. Não somos avaliados, não tem um controle (sujeito 7).

É tranquilo. Não temos avaliação e controle (sujeito 9).

Tem muito pouco, a gente sabe o que tem que fazer, tem os projetos, o horário certinho, isso eles cobram, mas não demais, eles cobram o essencial. Não somos avaliados, não tem muito controle não (sujeito 11).

As falas dos universitários indicam que não existe um processo avaliativo das ações e da intervenção que realizam no âmbito do Programa. O controle social é inexistente. Não foram encontradas entre os documentos uma proposta, sinalização ou sistematização para o controle social das ações e critérios para o processo de avaliação. O próprio Estado avalia o Programa numa perspectiva quantitativa numérica, considerando o número de oficinas oferecidas e o número de frequentadores nas unidades escolares, como citado anteriormente.

Quanto às parcerias para o desenvolvimento do Programa nas unidades escolares, o artigo 4º do decreto nº 48.781 (SÃO PAULO, 2004b), cita a possibilidade de parceria e de convênios com os diversos segmentos sociais, como organizações não governamentais, associações, empresas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, bem como a participação das demais Secretarias de Estado. E, ainda, sugere que podem ser estabelecidas ações de cooperação com organismos nacionais e internacionais, além da adesão de estudantes universitários, em especial os egressos do ensino médio da rede estadual paulista de ensino, mediante a concessão de bolsas de estudo. Este artigo é reforçado pela publicação da Resolução SE 18 (SÃO PAULO, 2010a).

Essa abertura governamental para a divisão de responsabilidades pode ser interpretada de duas formas, por um lado é criticada, no sentido de que o Estado se ausenta e assume uma postura neoliberal, ou seja, ao isentar-se de responsabilidades, pode comprometer direitos. E por outro lado, pode-se considerar que o mesmo não tem condições de exercer toda responsabilidade e, por isso, estabelece parcerias sem se eximir de suas obrigações mínimas.

Quanto à perspectiva de parceria público - privado, Arelaro (2007) indica que o ato legal proclamador dessa visão foi aproximadamente em 1995, pela liderança de Luiz Carlos

Bresser Pereira, ministro da Modernização Administrativa e Reforma do Estado (MARE), na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso, presidente da república na época, por meio da Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998: “(...) modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública (...)”, restituindo o Estado brasileiro e introduzindo dois novos princípios: 1. O “interesse público” não necessariamente é estatal, com a conseqüente inclusão do conceito de “público não-estatal”, citado pela primeira vez na Constituição Federal; 2. Os serviços até então considerados privativos do Estado poderão ser, mediante contratos, transferidos ou “gerenciados” pela iniciativa privada.

Nesse contexto, as políticas públicas brasileiras operam por meio de parcerias e em conjunto com outras entidades. Entenda-se por parceria o trabalho que opera em regime de colaboração, firmado por acordos e compromissos. Entretanto, muitas vezes, o que ocorre é a transferência de responsabilidades e funções, conforme indicado no estudo de Dal’igna (2011), no qual a escola ausenta-se do seu papel e transfere para os pais a culpabilidade pelo fracasso escolar dos filhos.

Arelaro (2007) aponta que a condição de participação popular, nos quais os grupos sociais tiveram chance de conhecer de perto os dirigentes públicos e com eles discutir ideias, propostas e necessidades locais, regionais e nacionais, possibilitou uma definição mais adequada de suas políticas e, em especial, uma maior coerência na sua implementação e na permanência dos investimentos financeiros. Essa responsabilidade pode ser dividida com entidades sem fins lucrativos e com o setor privado<sup>15</sup>, desde que o Estado, como forma de governo que tem um papel e obrigações a cumprir, não se ausente de suas atribuições.

As políticas públicas podem ser “públicas” quando oferecidas a partir das escolhas e necessidades de comunidades, povos ou grupos. A origem dessas ações, programas e projetos são diversas, não extinguindo o papel do Estado, mas atribuindo a necessidade de outras entidades, até mesmo o setor privado, serem formuladores dessas ações, em conjunto com o Governo. É importante nesse processo, partir da instância dos indivíduos, de suas necessidades e interesses, procurando atendê-los tanto individual como coletivamente.

Nessa mesma linha, Oliveira (2004) enfatiza que as mudanças nas políticas públicas educacionais, ilustrando o período de presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995 -

---

<sup>15</sup> Aqui não defendo o “Estado Mínimo”, que representa uma ausência e deslocamento das funções do Estado perante a economia e a sociedade, um distanciamento que apoia a liberdade individual, reduzindo o papel do Estado a garantia da ordem, da legalidade e concentração nos serviços mínimos necessários, poderes executivo, legislativo e judiciário, e na segurança. E nem mesmo o neoliberalismo, que defende a pouca ou nenhuma participação do Estado no controle da economia, envolvendo a mínima participação estatal nos rumos da economia local, a baixa intervenção do governo no mercado de trabalho e incentivando a política de privatização de empresas estatais. Acredito que seja possível um equilíbrio entre as ofertas públicas do governo e as parcerias com as entidades privadas, considero necessário repensar sobre essa estrutura e forma de governo.

2003), prosseguindo até a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2004 – 2010), indicam transições e diferenças, no entanto a autora destaca algo comum: a relação com organismos internacionais, tal como a ONU, com o objetivo de orientar para “transformação produtiva com equidade”, bem como a manutenção e o progresso econômico.

As parcerias entre entidades e governos para execução de políticas são, portanto, históricas e resultam de princípios universais, como “a paz mundial”. Oliveira (2009) aponta que tais parcerias têm sido justificadas pela busca e melhora da qualidade de vida e de ensino no Brasil. “Algumas políticas sociais tomadas pelo governo federal como de sua responsabilidade têm exigido em muitos casos o estabelecimento de acordos e parcerias com os demais níveis de administração estatal, sendo que muitas dessas são implementadas em uma relação direta com os cidadãos assistidos” (OLIVEIRA, 2009, p.198).

A autora alerta para o esvaziamento do Estado, pois esses tipos de iniciativas implicam em riscos políticos, pois tendem a desmontar as formas de controle direto. Em último grau, podem levar a um vazio, sobrepondo interesses e gostos particulares, na medida em que a delegação de poder por parte do Estado a outros atores envolvidos no processo de implementação das políticas seja maior. O resultado desse movimento pode conduzir a ações cada vez menos públicas, menos estatais e cada vez mais particularizadas, materializando um risco de ameaças a direitos e gratuidades.

O Programa Escola da Família tem em sua especificidade liberdade para estabelecer parcerias institucionais promovidas pela Coordenação Geral, regionais, estabelecidas pelas Diretorias de Ensino e locais, formadas pelas Unidades Escolares. Ressalto que essas parcerias oferecem recursos humanos, como o voluntariado corporativo, ações pedagógicas e recursos materiais. O papel da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo é regulamentar e controlar o estabelecimento de parcerias pela Resolução SE 24 (SÃO PAULO, 2005) e a formalização é feita por meio da assinatura de um protocolo de intenções.

No ano de 2005, a resolução se amplia e considera a importância da participação da sociedade civil no processo de recuperação e melhoria da qualidade do ensino público paulista, justificando a necessidade de descentralizar ações de forma a propiciar a autonomia da gestão em nível local (SÃO PAULO, 2005). Nessa resolução, SE 24 (SÃO PAULO, 2005) a unidade escolar, por meio da Associação de Pais e Mestres, poderá desenvolver ação conjunta com a comunidade - entidades representativas da sociedade civil, Indústrias, Empresas, Comércio e outras - com o objetivo de proporcionar a melhoria da qualidade do Ensino no PEF.

Pelo Decreto nº 48.408 (SÃO PAULO, 2004b), o Secretário da Educação considerou que as parcerias para execução dos projetos deveriam ser aprovadas pelo Conselho de Escola, abrangendo ações de conservação e de manutenção do prédio escolar, equipamentos, mobiliário e materiais educacionais, atividades culturais e de lazer, atividades de assistência ao escolar nas áreas socioeconômicas e de saúde, programa de capacitação para equipe escolar e reforço aos alunos. Cabe aos parceiros aplicar recursos financeiros e, eventualmente, humanos para a realização dos projetos propostos.

A discussão em torno da parceria para o Programa funde-se ao fato de o Estado, na personificação da Secretaria da Educação e na Coordenação Geral do Programa, repassa a responsabilidade de conquistar os colaboradores para as Diretorias de Ensino, gestores locais e educadores universitários. Na DE observada, verifiquei que algumas unidades escolares conseguem parceiros mais fieis do que outras, pois se relacionam com algumas empresas valendo-se de laços de amizade do gestor ou do universitário.

A falta de conquista de colaboradores não é deficiência da gestão escolar ou ausência de esforços; depende da localização da unidade escolar, da rede de amizades e relações que os gestores e os universitários possuem, dos interesses de empresas e entidades da região, do retorno que pode ser ofertado ao colaborador, enfim, estabelecer e concretizar essas parcerias é um exercício difícil que envolve vários fatores.

Desse modo, a CG poderia rever esses processos e realizar esforços no sentido de firmar alianças e encontrar possibilidades de consórcios que atendam e atinjam todas as unidades escolares, de tal forma que os estímulos para as parcerias sejam eficazes e superem as dificuldades.

Na escola investigada, os parceiros/apoiadores são locais, de comércio próximo à unidade escolar, de Organizações não governamentais e igrejas. O quadro sete (7) indica o tipo de parceria e de contribuição que oferecem em favor do Programa.

**QUADRO 7:** Parceiros e tipos de contribuições - PEF/2016

<b>COLABORADORES</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES</b>
Mercado próximo a escola	- Camisetas.
Não identificado / ONG's / Igrejas	- Evento de pipa; - Evento de dança; - Campanha do agasalho; - Aulas de lutas e capoeira. - Festas.
Floricultura	- Jardim da escola; - Horta.
Recursos próprios dos gestores e universitários	- Almoços coletivos; - Chá da tarde; - Café; - Dia de homenagens / Festas; - Lembranças; - Rifa; - Campanha do agasalho.
Escolas empresas	- Curso de computação com desconto; - Curso de línguas com desconto; - Curso de corte de cabelo.

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

O que se pôde observar, por meio do discurso dos universitários, é que, geralmente, as parcerias ocorrem em forma de colaboração, por meio de doações de materiais pelos parceiros próximos às escolas ou ainda pelo retorno que as entidades que contribuíram percebem que podem ter. Por exemplo, nesses discursos o apoio de um mercado do bairro ficou claro, mas não dura um longo período; o comerciante contribui num certo momento e depois deixa de colaborar. A possibilidade de colocar na escola um *banner* com propagandas do local, em princípio, chama a atenção do parceiro, que poderá expor sua colaboração por meio de um pôster, painel ou faixa, mas nem sempre esse retorno assegura uma parceria.

Alunas do curso de Administração de Empresas relatam as dificuldades encontradas nesse sentido:

No começo assim que eu entrei no projeto, a gente tinha parceiro, um mercado aqui do lado, tanto que ele patrocinou as camisetas do ano, e a gente tava pedindo ajuda, mas hoje em dia é muito complicado pra alguém ajudar (sujeito 2).

O diretor ano passado buscou parcerias pra alguns eventos que a gente fez de pipa, então assim, pede doação pro material, foi pedido parceria pra camiseta que a gente usa, o uniforme, a gente não teve custo, foi parceria com o mercado, teve outro evento de dança ai a gente pede parceria pra fazer banner pra levar alguma coisa, então o ano passado com o vice nosso teve essas parcerias (sujeito 4)

Outra forma de parceria que ocorre nas escolas observadas e na Diretoria como um todo, foi especificamente a colaboração de “escolas empresas” de cabelos e estética. A empresa vai até as unidades escolares, com seus alunos semiprofissionais, e oferece um dia de demonstração, geralmente, corte de cabelo. As escolas recebem muito público em dias como

esse, exigindo sua organização em filas e a distribuição de senhas para o atendimento, trata-se de uma ação válida e esperada pelas comunidades, que estão acostumadas a ir às escolas nesses dias de ação social. Esse evento, denominado “Um dia na escola do meu filho”, acontece nos meses de maio e agosto, associado ao dia das mães e ao dia dos pais. Nesse contexto, a empresa estabelece uma parceria com a unidade escolar, divulga seu trabalho por meio da distribuição de panfletos informativos e oferece alguns cursos gratuitos.

A parceria com escolas de informática e de línguas estrangeiras também ocorre, mas na maioria das vezes somente como uma propaganda ou divulgação dos cursos, em alguns casos com aulas demonstrativas. Nesse período de observação, foi possível presenciar uma ação social jurídica de um escritório de advocacia junto à prefeitura da cidade, contribuindo para atualização e confecção de documentos pessoais. A colaboração de Organizações não Governamentais (ONG's) e igrejas também é comum nas parcerias. As ações com esses parceiros constituem-se por meio de festas (junina), campanhas sociais (do agasalho) e práticas esportivas (campeonatos, doação de material, passeio ciclístico, aulas de lutas e capoeira).

Os ditos em torno de parcerias culpabilizam a gestão e os educadores universitários pelo fracasso em firmar parcerias e “ganhar patrocínios”. Nesse caso, há uma ausência de responsabilidade da Secretaria, que implantou e regula as práticas do PEF.

Segundo Zingoni (2003), a participação da sociedade civil, das redes de serviço e da administração pública são complementares ao processo político. Desse modo, a autora propõe a fundamentação teórica em bases técnicas, filiadas ao debate crítico, à descentralização dos órgãos, com foco na criação de unidades intersetoriais e na atenção para com a família e a comunidade. A partir da ótica da inovação e da avaliação, apontando desafios para as Políticas Públicas de Esporte e Lazer, Pinto argumenta que “a promoção social de atividades de esporte e lazer muda de significado com a participação de diferentes atores promotores e beneficiários de suas ações” (PINTO, 2003, p.256).

No mesmo sentido, Zingoni (1998, 2003) aponta a atuação do Terceiro Setor no desenvolvimento de políticas na área, como canal de interlocução entre o governo e a sociedade civil. Assim, surge uma esfera pública não estatal, de iniciativas privadas com sentido público, enriquecendo e esclarecendo a complexidade da dinâmica social.

O campo do terceiro setor é caracterizado por uma diversidade de atores e diferentes formas de organização e dinâmica, compõe-se de instituições dedicadas à prestação de serviços nas áreas da saúde, educação e bem-estar social. Inclui, também, as organizações voltadas para a defesa dos direitos de grupos específicos da população, como mulheres,

negros e povos indígenas, ou de proteção ao meio ambiente, promoção do esporte, da cultura e do Lazer. E, de acordo com Zingoni (2003), conta com múltiplas experiências de trabalho voluntário e uma diversidade de profissionais.

Segundo Zingoni (1998, 2003), o embrião do Terceiro Setor surgiu com o fortalecimento da sociedade dos anos 70, em oposição ao governo autoritário, com o processo de redemocratização, ele assume uma ligação densa e concreta com o Estado, reivindicações e tensões passam a coexistir, exprimindo diálogo e colaboração. O conceito de Terceiro Setor tem-se ampliado com os serviços de filantropia empresarial das associações beneficentes e recreativas, representando novas formas de articulação entre o terceiro setor, o governo e as empresas, aprendendo a pensar e a agir juntos, identificando o que cada um faz melhor e unindo esforços em favor do interesse comum.

No PEF, não foram identificadas parcerias específicas com entidades do terceiro setor, podemos dizer que as parcerias não são fixas e se estabelecem por esforços individuais dos gestores locais, educadores universitários e voluntários. São ações pontuais e ocorrem ocasionalmente (quadro 8).

Na unidade observada, duas entidades, ONG's do bairro, contribuem com as práticas de futsal e com aulas de *muay thai* e capoeira. As aulas são combinadas semestralmente e acordadas com o gestor da escola, muitos desses voluntários são da comunidade e prestam serviço à escola aos fins de semana.

Atualmente, num campo macro, a principal parceria que estabelece compromisso colaborativo junto ao PEF se dá com as Universidades Privadas que financiam 50% do valor do curso dos universitários.

O documento indica que o convênio entre a SEE – Secretaria da Educação do Estado –, por meio da FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação – e Instituições Privadas de Ensino Superior, contribui para o enriquecimento da formação universitária do estudante, agrega valores de responsabilidade social e objetiva a construção de uma sociedade democrática e solidária (SÃO PAULO, 2016b).

Até o ano de 2010, o Programa contava com 18.066 educadores universitários bolsistas no Estado de São Paulo, que atuavam nos finais de semana no Programa Escola da Família e, em contrapartida, os seus estudos eram custeados pelo Programa de concessão de bolsas de estudo, realizado em convênio com instituições particulares de Ensino Superior - o Programa Bolsa Universidade. Um dos objetivos do Bolsa Universidade é beneficiar alunos com dificuldade de pagar os estudos no ensino superior privado (SÃO PAULO 2016b).

Os contemplados com a bolsa contribuem para o crescimento da comunidade local e, quando formados, acrescentam ao currículo uma experiência, enriquecida por valores como a responsabilidade social e a participação comunitária (SÃO PAULO, 2010b). Atualmente, a Secretaria da Educação custeia 50% do valor da mensalidade do curso de graduação, sendo o teto de R\$ 500,00 e o restante é assumido pela Instituição de Ensino Superior (SÃO PAULO, 2014).

O primeiro passo para ser um bolsista é realizar a inscrição e o cadastramento pelo *site* do Programa, depois os alunos devem apresentar documentação de sua condição social e acadêmica, tais como, CPF, RG, Título de Eleitor, Histórico Escolar, Protocolo de inscrição no Programa Escola da Família, Atestado de matrícula no curso superior, comprovante de despesas, Comprovante de Residência, Recibo de pagamento do último aluguel e comprovante de renda familiar. Os critérios para classificação dos inscritos no Programa Escola da Família em 2016 consideraram a renda mensal do candidato, a renda mensal da família, as despesas fixas mensais em casa, o número de pessoas que moram na casa, o número de pessoas que trabalham na casa e o tipo de moradia.

Nunes (2007) realizou um estudo enfatizando a relação do ensino superior privado com as concessões de bolsas de estudo para o referido programa. A autora identificou que as licenciaturas de Pedagogia, Letras, Educação Física e Matemática oferecem mais bolsas de estudo e destacou que o curso de Sistema de Informação também oferece um número abrangente de vagas. Na DE estudada, alguns cursos, considerados pela autora como elitizados, como Arquitetura, Odontologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina Veterinária, Psicologia e Medicina não oferecem bolsas vinculadas ao PEF.

A autora alerta que a criação do PEF pelo governo do Estado de São Paulo ocorre ao mesmo tempo em que os estudantes carentes, egressos da escola pública, ocupam nas Instituições privadas as vagas ociosas dos cursos de graduação, que são pouco procuradas pelos estudantes pagantes. Assim, a inserção desses jovens no Programa faz com que o governo passe a ser visto como “o benfeitor” pelos estudantes favorecidos, levando-o a receber apoio político eleitoral de empresários, que podem ter se beneficiado, contribuindo para a manutenção do poder de certos grupos políticos.

Nunes (2007) afirma que a intenção do PEF é contribuir com a iniciativa privada, acelerando o processo de privatização do sistema de ensino, pois contribui com verbas e auxilia a recuperação financeira dessas instituições. Nesse sentido, o Estado “deixa para segundo plano o investimento nas Universidades públicas, alegando não possuir recursos, justifica a ausência de investimentos nesse setor público” (NUNES, 2007, p.99).

Outra crítica é o fato das bolsas serem oferecidas somente para quem já está matriculado no ensino superior privado, a partir de cursos que são convenientes financeiramente para as instituições privadas e para o Estado, não abrindo vagas para outras áreas que podem atender a real necessidade do programa. Nunes (2007) conclui que o discurso do Programa faz com que os universitários acreditem que o Programa tem condições de mudar a realidade social das comunidades frequentadoras. Para a autora, a política formulada serve “para benefício dos empresários do ensino, em detrimento da maioria da população” (NUNES, 2007, p.101), constituindo-se como uma política assistencialista. Contudo, a autora acredita que a dinâmica da realidade social pode ser mudada e alterada.

É importante destacar que a oferta é dirigida para universitários carentes, egressos do ensino médio público, concedendo uma oportunidade para cursarem a faculdade, através da concessão de bolsa de estudos, isentando-os em 100% do pagamento da mensalidade em troca de seu trabalho aos finais de semana nas escolas participantes (50% responsabilidade do governo e 50% da entidade privada). Sua participação envolve a elaboração de projetos, a organização das oficinas acordando com a área de estudo a qual pertencem e, ainda, consideram-se as habilidades pessoais. Segundo Nunes (2007), a permanência do bolsista no Programa requer o bom desempenho escolar no curso de graduação ao qual está vinculado.

No caso da DE estudada, os cursos que estão presentes são: Educação Física, Pedagogia, Administração de Empresas, Bacharel em Sistema de Informação, Engenharia (Mecatrônica, Civil e Automação), Letras, Design Gráfico, Assistência Social, Turismo, Biologia, Farmácia, Artes Visuais, Enfermagem, Publicidade, Filosofia, Contábeis e Psicologia.

A investigação apontou o predomínio de bolsas para os cursos de Educação Física e Administração de Empresas. A respeito dessa parceria, os universitários discursaram que se sentem agradecidos e acreditam ser uma oportunidade, incentivo e realização de sonhos (quadro 8).

**QUADRO 8:** Discursos dos universitários em relação à bolsa - PEF/2016

SUJEITOS	BOLSA DE ESTUDOS
Alunos do curso de: - Administração de Empresas - Educação Física - Bacharel em Sistema de Informação - Pedagogia	- Já queriam fazer faculdade; - Moram perto da escola; - Tem bolsa, o curso é gratuito, não tem custo; - Não é tão ruim trabalhar um dia do final de semana; - É uma oportunidade, é um incentivo, realização de um sonho; - Sou agradecida; - Vale a pena; - Já era usuária do Programa; - Poderia ser mais divulgado; - Não conhecia e me interessei; - Sou da comunidade.

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

Os apontamentos dos bolsistas sobre o processo de iniciação do curso universitário com a bolsa de estudos possibilitou-me refletir sobre algumas formações discursivas e elaborar alguns apontamentos:

A) O Programa é pouco conhecido. Seria importante que a CG realizasse um esforço e investimento nas propagandas e divulgação, principalmente para os alunos do ensino médio, que podem encontrar oportunidades de estudo e de trabalho;

B) Muitos jovens afirmam que têm dúvidas sobre o curso superior que querem fazer, essa afirmação é notória e se repete em alguns discursos dos universitários;

C) A Coordenação Geral do Programa e suas instituições parceiras precisam qualificar o processo de acolhimento dos bolsistas, conduzindo e revelando maiores informações sobre o PEF. Os universitários possuem muitas dúvidas quando começam a trabalhar, não compreendem que serão mediadores de ações voltadas para o esporte, cultura, trabalho e saúde;

D) O fato do aluno poder indicar uma unidade de atuação é um ponto positivo, pois pertencer à comunidade e conseguir mediar as ações em instituições próximas de sua casa é um ganho para o sujeito e para comunidade. Muitas vezes, o universitário estudou na escola e foi usuário do Programa, desse modo, o processo flui com maior desembaraço e facilidade para ambas as partes;

E) O fato de a participação no Programa não envolver nenhum custo é outro benefício importante. Os universitários discursam que a bolsa de estudos é uma oportunidade para estudarem e melhorarem as condições de vida. Sentem-se gratos por poder estudar. As palavras oportunidade, sonho e esperança são reforçadas, multiplicadas e regulam os discursos:

Eu já estava querendo fazer uma faculdade, daí eu fui atrás pra começar alguma coisa, eu não estava certa do que eu queira ainda, por isso eu resolvi fazer ADM, porque assim abre vários leques. A bolsa me ajudou (sujeito 1).

Foi assim, em 2013 eu joguei para escola, num campeonato que teve para escola e a gente tinha que vir treinar de sábado, e eu conheci o programa, porque eu gosto de todos os esportes. Quis fazer Educação Física e com bolsa eu tinha possibilidade (sujeito 7).

Eu conheci o programa com uma prima minha, ela já fazia e eu vinha com ela, eu me interessei e gostei das atividades, tinha bolsa de Estudos para Pedagogia, estava em dúvida, mas escolhi esse curso mesmo (sujeito 11).

Portanto, a parceria do Programa com Universidades tem promovido possibilidades de ensino e aprendizagem a jovens universitários que se isentam de pagar uma mensalidade para um curso superior, ainda que sejam poucos cursos que ofereçam a bolsa de estudos e que haja uma relação de interesse e poder entre o Estado e as Universidades Privadas.

Não foram encontrados mais estudos e pesquisas que retratassem as formas de parceria do Programa Escola da Família com outras entidades. Os documentos apontam que as unidades escolares têm autonomia para estabelecer e buscar essas parcerias. Exceto na parceria do Programa Bolsa Universidade, que possui um regulamento próprio e é pré-determinada pelo governo.

Há que se considerar, ainda, a importância dos vínculos entre diferentes organizações e agências públicas para o sucesso da implementação das ações de um Programa de Políticas Públicas. No caso do PEF, duas organizações, o Estado e a UNESCO, precisaram cooperar e adequar seus interesses para efetivar essa política.

Geralmente, conforme explicita Rua (1998), quando a ação depende de certo número de elos numa cadeia de implementação, o grau necessário de cooperação entre as organizações para que esta cadeia funcione pode ser muito elevado e quando não alcançado, pequenas deficiências acumuladas podem levar a um grande fracasso.

Martinelli (2004) descreve que a responsabilidade do PEF se dá por meio de três poderes: estado, empresas privadas e sociedade civil organizada (Terceiro Setor). O autor considera o Estado como macroescopo, pois define as ações das políticas públicas e a iniciativa privada desenvolve a geração de riquezas e a sociedade organizada, ou o recém-descoberto Terceiro Setor, procura dar conta, autonomamente, de algumas de suas próprias demandas.

Assim, esses Programas de Políticas Públicas educacionais vinculados de forma intersetorial ao lazer, oferecidos pela Secretaria da Educação, não se caracterizam completamente como construções coletivas dos indivíduos, mas são tomados pela

comunidade por falta de opção, representando a ausência e o descaso com as políticas públicas que se remetem ao esporte, ao lazer e à cultura.

### 3.5 Financiamento, recursos e materiais

Quanto ao financiamento do Programa, foi possível apreciar a receita total aplicada por ano, mas não se pôde identificar o valor que cada escola recebe e qual período para essa verba ser enviada.

No quadro orçamentário geral verifiquei um aumento da verba e uma queda de número de escolas conveniadas (esse aumento do orçamento está associado também a maior número de bolsas que foram destinadas aos estudantes). No ano de 2016 o PEF realizou abertura de inscrição de universitários no início e no meio do ano. Na DE observada houve a entrada de aproximadamente 100 universitários no mês de março e mais 100 no mês de agosto.

Desde 2009, o número de escolas vinculadas ao Programa tem se mantido. O orçamento oscila, mas com mais verbas para os bolsistas, ou seja, há um investimento nas bolsas de estudo, entretanto, pouco investimento na operacionalidade e dia a dia do Programa. A tabela abaixo demonstra os valores investidos nos últimos anos.

**TABELA 2:** Previsão de Orçamento - PEF/ 2009 a 2015

Ano	Unidades	Orçamento
<b>2009</b>	2334	R\$ 96.207.097
<b>2010</b>	2334	R\$ 66.321.113
<b>2011</b>	2334	R\$ 101.321.113
<b>2012</b>	2390	R\$ 103.546.113
<b>2013</b>	2390	R\$ 119.287.116
<b>2014</b>	-----	-----
<b>2015</b>	2320	R\$ 203.261.514

**Fonte:** Governo do Estado de São Paulo - Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional (2015).

Os recursos para o Programa são escassos, as verbas chegam em épocas complicadas (como final de ano, com pouco tempo para gerir) e ainda, o recurso tem seu destino próprio, muito específico, dificultando o atendimento real das necessidades. Por exemplo, muitas escolas precisam repor, trocar a mesa de tênis de mesa, que tem uso frequente e deterioração rápida, entretanto, nos últimos anos não receberam verba para isso.

O investimento no Programa, praticamente, dobrou nos últimos cinco anos e existe uma aplicação grande nas bolsas de estudo, mas em outros setores o orçamento deixa a desejar. Segundo Pacheco (2004), o financiamento desse tipo de Programa precisa ser melhor

investigado, pois não há sustentabilidade possível sem discussão sobre o volume e a qualidade do investimento nesses Programas. O autor afirma que o investimento público em lazer é reduzido, sendo necessárias outras formas de captar recursos para esse setor.

Em uma unidade escolar observada, o vice-diretor, que coordena as ações do PEF em sua escola, esclareceu que no ano de 2015 não recebeu nenhuma verba do governo para o Programa. Como gestor, o vice havia se precavido no ano anterior, reservando material para uso no ano corrente. O vice também ressaltou a parceria com a APM, que contribui para que algumas ações do fim de semana aconteçam, além de doações. Em outras duas unidades, a calamidade está instaurada, pois não há material para o desenvolvimento das oficinas, que sobrevivem pelo esforço e dedicação da coordenação e pelo envolvimento dos educadores universitários.

Quanto a essa temática de financiamento, verba e materiais, os universitários relataram que:

É absurdo a vice ter que comprar material (sujeito 8).

Se tivesse mais material, o investimento na coisa certa, o Programa iria melhorar muito (sujeito 6).

O discurso dos universitários é uníssono em afirmar a ausência de materiais e a dificuldade financeira que o Programa atravessa. A queixa sobre a falta de material específico, a falta de informação sobre os recursos e precariedade dos materiais para se atuar é frequente na fala dos educadores universitários. O discurso é de que o Programa opera com um mínimo de verba, sem materiais e sem perspectiva de melhora, assim, alguns termos como "escassez" e "precariedade" são presentes. O desconhecimento sobre as verbas destinadas ao Programa também é recorrente nos discursos.

O fato dos universitários ou do próprio coordenador – gestor - ter que comprar materiais é uma questão a ser rediscutida e observada pela Coordenação Geral do Programa. Os universitários consideram como injustiça o fato do gestor ter que investir recurso próprio. Eles afirmam que fazem solicitação, fazem lista de pedidos, entretanto, a instabilidade de períodos e da condição desse material que é recebido causa um desagrado e prejudica as atividades.

Um material de qualidade poderia contribuir para otimizar as ações do Programa, bem como a manutenção e reparo dos equipamentos utilizados. A verba para o Programa precisa ser melhor distribuída e adquirir um valor que atenda à necessidade das unidades

escolares. O discurso mais recorrente é que o material esportivo é o mais precário e é o que tem mais uso.

Oliveira e Duarte (2005) afirmam que, em âmbito brasileiro, as políticas sociais foram historicamente desenvolvidas em meio a muita contradição. O desenvolvimento dessas políticas foi marcado pela desigualdade no acesso e na extensão, com fundamento fragmentário, setorial e emergencial na sua execução. As autoras relatam que somente na Constituição de 1988 foi proposta uma cobertura mais ampla, universal, atingindo determinadas políticas sociais e representando um avanço significativo no que se refere ao padrão brasileiro de proteção social até então vigente. Portanto, as questões de financiamento, historicamente, são problemáticas no âmbito das políticas públicas.

O processo de formulação, implantação, avaliação e controle das políticas públicas que visam ao atendimento de demandas sociais específicas relacionam-se com as escolhas que, em determinadas conjunturas, os governos fazem. Oliveira (2005) acredita que a definição dos objetivos das políticas de cunho social, o seu caráter e extensão, estão vinculados a projetos e concepções de governo e de organização social. Sendo assim, para Oliveira (2005) a ação governamental irá refletir escolhas em situações de conflito. Desse modo, não há parcialidades, pois as escolhas sempre envolverão julgamento de valor, ainda que estejam ancoradas em avaliações técnicas, conseqüentemente a regulação das políticas e sua manutenção sofrem por conta de questões de escolhas, concepção de governo e organização da sociedade.

Nesse sentido as políticas educacionais sofrem dos problemas e mazelas oriundos das políticas sociais, tais como, ausência de financiamento, escassez de parceiros colaboradores e limites nos processos de avaliação e controle social.

### **3.6 A articulação entre as políticas de educação e o lazer**

Oliveira (2005) aponta que, no início de 1980, houve um movimento de questionamento dos vínculos entre educação e desenvolvimento econômico, provocado pelo aumento da riqueza das nações e o empobrecimento das populações. Durante o processo de industrialização por que passaram os países desenvolvidos nas primeiras décadas do século XX e a partir dos anos 1930, os países latino-americanos tiveram influência e coligação entre educação e desenvolvimento econômico. A autora demonstra que não basta desenvolver economicamente uma nação se não são constituídos instrumentos para que a população também atinja melhores patamares de vida.

As reformas educacionais que objetivaram a universalização do ensino, processo resultante do crescimento de forças sociais que se contrapõem à acumulação de capital, custaram caro ao poder público. Com o desenvolvimento do capitalismo, a regulamentação do trabalho e de novas formas de regulação social, o acesso universal à educação e às demais políticas sociais geraram frutos. Entretanto, segundo Oliveira (2005), o Estado de bem-estar social<sup>16</sup>, financiado pelo poder público, é questionado com o desmonte do referido modelo de regulação, que começa a ocorrer no final dos anos 1970.

Historicamente, o processo das políticas educacionais é comprometido com a economia, de forma a privilegiar um grupo em detrimento do outro. As políticas educacionais justificam-se por algumas diretivas: manutenção de uma economia internacionalmente competitiva; redução do valor das distribuições orçamentárias para a educação; promoção de uma parceria cultural e econômica entre escolas públicas e empresas privadas e o estreitamento dos padrões de competência cobrados de estudantes e professores. Simon (2013) afirma que tais políticas são influenciadas por atores que agem no processo de tomada de decisão e na organização burocrática, portanto as políticas públicas educacionais podem depender mais da escolha dos atores do que das necessidades.

Segundo Ball (2001; 2004; 2006), quando se pensa em “sociedade de aprendizagem” e “economia baseada no conhecimento”, remete-se à construções sobre políticas, geradas no contexto economicista, servindo e produzindo o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas. O autor aponta que em parte das ações de políticas públicas educacionais impera o interesse das políticas econômicas que procuram impor seus conhecimentos, valores e atitudes e, geralmente, excluem do processo de elaboração das ações a participação da sociedade civil.

Ball (2006) afirma que, embora haja predominância de uma ideia de que a política é formada para os indivíduos, as políticas apresentam problemas que precisam ser resolvidos pelos sujeitos em um determinado contexto. Dessa forma, “as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos”. Assim, “existe uma tensão nas políticas educacionais, uma tensão entre as preocupações com eficiência e as com justiça social” (BALL, 2006, p. 26).

---

<sup>16</sup> “Num primeiro momento é consensual a existência de ação estatal na organização e implementação das políticas sociais. Já no segundo momento, concebe-se a existência de uma relação entre Estado e mercado onde o primeiro tende a alterar o livre movimento assim como os resultados adversos produzidos pelo segundo. Por fim, localiza-se a noção da substituição temporária ou permanente de renda ou mesmo a manutenção da mesma, tomando como referência um patamar mínimo considerado necessário para a satisfação das necessidades básicas do indivíduo” (LOPES, 2009, p. 35).

Nesse cenário, a implementação de programas sociais se desenhará sempre em dois lados, 1. O interesse financeiro dos implementadores dessas políticas e o ganho e direcionamento social, moral e cultural das pessoas que recebem essas práticas. Poderia ser pessimista e afirmar que essas ações reforçam a pobreza e a dependência do Estado ou, 2. Ainda que existam direcionamentos de conduta e imposição de valores morais; as práticas e os ensinamentos são realizados de forma prazerosa e não apenas com ingenuidade e submissão, ou seja, a política não está limitada como elemento de manobra.

Há, sim, a presença de interesses, de jogos de poder, de estratégias e de usos equivocados, mas esses Programas são fundamentais para ocupar, entreter, educar e divertir as pessoas; promovem encontros e são possibilidades de formação de valores questionadores das normatizações colocadas como verdade, considerando que o PEF, nesse sentido, fabrica lazer, poder e saber.

As ações que reúnem esporte, cultura e lazer têm sido caminhos e ferramentas educativas que melhoram e qualificam prazerosamente e divertidamente as práticas sociais e culturais localizadas em determinadas políticas. No caso do PEF, os sujeitos entrevistados falaram que:

O Programa Escola da Família nesses últimos anos tem salvado vidas e ninguém sabe disso (sujeito 6).

Olha, eu já falei pra algumas pessoas que o Programa Escola da Família até salva vidas, porque no final de semana uma criança pode estar em qualquer outro lugar, mas não, ele tá aqui dentro da escola, às vezes aprende um esporte, uma dança, antigamente tinha corte de cabelo e tudo mais (sujeito 7).

O projeto que nós fazemos aqui não é só a questão social, eu acho assim que ele abrange muitas outras coisas da vida daquela pessoa que passa por aqui, porque esse projeto já mudou a vida de muita gente (sujeito 10).

Os sujeitos 6, 7 e 10, estudantes de Educação Física, dois homens e uma mulher, afirmam que o Programa transmite educação e protege vidas. Os ditos apontam que o PEF promove mudanças significativas na vida dos sujeitos, proporcionando, até mesmo, novas formas de condutas e realizam mudanças nos caminhos traçados. Os discursos veiculam que PEF é um Programa educativo que contribui para um processo educacional que as pessoas necessitam, ocupa um espaço de atenção, produzindo conhecimentos que mudam a vida das pessoas.

Nesse contexto, o processo educativo recorre a diversas estratégias para educar, dentre elas, o lazer e suas expressões têm sido uma de suas ferramentas centrais, que contribuem para qualificar os espaços de aprendizagens. Ainda que existam críticas em torno da educação, Apple (2012) afirma que é necessário fazer algo para que a educação seja mais

capaz, para o autor, existe um bloco de poder que atua em aliança influenciando e dominando a educação e a área social.

Segundo Apple (2012), o bloco de poder é chamado de modernização conservadora, compondo quatro características: 1. Diversos segmentos do capital comprometidos com a lógica neoliberal; 2. Neoconservadores, comprometidos com a criação cultural conservadora; 3. Conservadores religiosos populistas e autoritários, preocupados em preservar as próprias tradições; 4. Grupo particular da nova classe média, se apoia em particularidades, conceitos profissionais e gerenciais.

Apple (2012) afirma que mudanças no processo de educação não ocorreram por acaso. As alterações são frutos de lutas sobre quem possui o direito de aprender, sobre sentidos e significados em torno da educação, dizem respeito aos conhecimentos oficiais e legítimos e às autoridades. Ainda que haja contradições nas lutas, devem-se utilizar de ferramentas críticas, teorias, pesquisas, práticas e vivências sobre diversos elementos que rodeiam o processo educativo, é importante considerar que existem pessoas – sujeitos - que podem movimentar e desestabilizar esse bloco de poder.

Assim, as políticas em torno da educação, com parcerias com a cultura, o esporte e o lazer, não são inéditas. O caráter educativo dos conhecimentos e saberes em torno do lazer tem se sobressaído, de modo que as políticas educacionais e as de lazer estão engendradas no mesmo cenário, demandando ações de combate à violência, democratização cultural, autonomia, inclusão e participação das comunidades, predominantemente de periferia, em atividades culturais e esportivas integradas a educação.

Nesse contexto, sobre a implementação das políticas educacionais que vinculam o quarteto cultura-esporte-lazer-educação, foi possível identificar que o lazer vem sendo operado como ferramenta transversal em vários Programas. O lazer, representado por expressões esportivas e educativas, materializa-se em Programas e projetos submetidos a processos de regulação de entidades políticas, é formatado por conhecimentos que buscam educar para determinados fins.

Os usos dados ao lazer em cada contexto histórico permitirá uma maior compreensão de sua extensão. O lazer se dá a partir de modos de vida que se expressam no âmbito da cultura, do esporte, das artes, das viagens e passeios, festas, encontros entre pessoas, visitas a bares, museus, cinema, espetáculo. Permeadas por características da diversão e do lúdico, em alguns casos, as experiências de lazer serão fundamentalmente educativas, em outros, a educação será pano de fundo e a diversão será a busca incessante do sujeito.

Nesse contexto, realizei uma busca para identificar nas ações dos Ministérios da Educação, Cultura e Esporte, Programas que envolvessem a inter-relação desses campos. No Ministério da Educação<sup>17</sup>, em 2016, encontrei os programas “Atleta na escola” e “Mais Educação”, que envolvem valores, princípios, características, práticas e vivências do esporte, da cultura e do lazer. Esses projetos incentivam a prática esportiva nas escolas, procuram democratizar o acesso ao esporte e desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes da educação básica.

Outro Programa público que atua com esporte, lazer, cultura e educação surge no ano de 2004, e é denominado Programa Escola Aberta<sup>18</sup>. Também fruto da parceria com a UNESCO e com o governo federal, por meio do Ministério da Educação, se efetiva em alguns estados brasileiros, procurando ofertar opções de lazer em unidades escolares aos fins de semana, direcionado para comunidades carentes, pautados no combate à violência e promoção da cultura de paz.

O ministério da Cultura<sup>19</sup> promove o Programa Centros de Artes e Esportes Unificados (CEUs), que integram num mesmo espaço projetos e ações culturais, de esporte e lazer, práticas de formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais, políticas de prevenção à violência e de inclusão digital. Tem como objetivo a promoção da cidadania em territórios de alta vulnerabilidade social. O Programa tem como proposta, construir 357 unidades, por meio da parceria entre Governo Federal e municípios. Até o presente momento (2016), aproximadamente 23 unidades foram inauguradas entre as cinco regiões do país.

Nesse cenário, as práticas educativas em torno do lazer, esporte e cultura são possibilidades de vivenciar e experimentar ações e atividades que não estão presentes no cotidiano das pessoas. Esses Programas objetivam reduzir a violência, promover a paz, gerar processos educativos e materializar parcerias, interesses de cunho econômico e social.

Na parceria esporte e lazer, um dos exemplos foi o “Programa Esporte para Todos” (EPT), movimento nascido na Noruega em 1967 que, com denominações diversas, alcançou

---

<sup>17</sup> Informação disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12492&Itemid=811](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12492&Itemid=811). Acesso jan de 2016.

<sup>18</sup> Criado em outubro de 2004, fruto de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação Brasileiro e a UNESCO, o Programa Escola Aberta tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação da integração entre escola e comunidade; ampliação das oportunidades de acesso à formação para a cidadania e redução de violências na comunidade escolar.

<sup>19</sup> Informação disponível em: <http://www.cultura.gov.br/> Acesso jan. de 2016.

várias nações, dentre elas: *Trimm*, na Alemanha Ocidental (1970); *Participation*, no Canadá (1971); *Education Physique pour Tous*, na França (1973); Esportes para Todos, no Brasil (1973). Esse Programa tomava o esporte de alto nível, com elitização, confrontando-o com as possibilidades democráticas da prática esportiva como forma de promoção, acesso e democratização. Teixeira (2009) afirma que o programa foi considerado uma tentativa de popularização do esporte e do lazer, mas recebeu diversas críticas na implantação, por apresentar uma visão motivada por influências de entidades internacionais e de controle social. Seu objetivo era de dominação e imposição de práticas esportivas corporais.

Outro ponto a se destacado é o fato de que os documentos do EPT pregavam uma orientação do tempo livre para vivências esportivas alegres e prazerosas, que não prejudicassem as demais possibilidades educacionais e culturais do ser humano. Para Teixeira (2009), isso demonstra a busca de eficiência e direcionamento com as experiências de lazer para objetivos que fossem convenientes com a ideologia vigente.

Em âmbito federal, em consulta ao *site* do Ministério do Esporte<sup>20</sup>, foi possível identificar que a Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS) é a responsável pela implantação de diretrizes relativas aos programas esportivos educacionais, de lazer e de inclusão social. No quadro atual, a Secretaria conta com dez programas e projetos em âmbito nacional, que envolvem práticas educativas de esporte e lazer, incluindo processos de formação profissional e realização de pesquisas e publicações<sup>21</sup>. Entre esses Programas, destacamos o Programa Segundo Tempo, Esporte da Escola, Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e Vida Saudável (VS), que se vinculam efetivamente às expressões de lazer, esporte, cultura e educação.

A política pública de educação que promove projetos e Programas como o PEF pode ser encarada como um processo que integra duas posições; A) Oferta ações educativas, culturais, esportivas e de lazer, que procuram operar com liberdade de escolha, promovem ações e encontros entre as pessoas, transmitem valores e ensinamentos sociais. Por outro lado, B) Opera com políticas direcionadas e prescritas por um governo específico, que têm objetivos e metas determinadas em disciplinar e normalizar condutas para reduzir gastos econômicos e se manter no governo.

---

<sup>20</sup> Informação disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social> Acesso jan. de 2016.

<sup>21</sup> Informação disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social> Acesso jan. de 2016.

Portanto, o Programa Escola da Família apresenta essas características quando reforça a “cultura de paz” e o “despertar de potencialidades” e por se desenhar em quatro eixos fixos, (esporte, cultura, saúde e trabalho). É uma ação de política de governo que pode ter seu prazo de duração determinado, o que leva ao descrédito das políticas públicas, predominando a descontinuidade, o descaso e a falta de apropriação do direito.

Considero importante compreender que uma política pública de educação que integra práticas e vivências de lazer tem limites e barreiras. É preciso voltar o olhar para os indivíduos participantes como um dos primeiros objetivos das ações públicas e, posteriormente, ouvi-los, procurando atender as suas necessidades, tanto no que diz respeito à redução da violência, quanto considerando outras questões, como moradia, transporte, saneamento e atendimento a saúde, emprego e educação.

Programas como o PEF aproximam as pessoas da escola, o que é relevante, mas nem sempre promovem uma mudança de estrutura que mobilize uma participação conjunta, que faça as pessoas se sentirem parte daquele local no dia a dia. A participação da comunidade no planejamento das ações visa favorecer o direito de conquistar e fortalecer a identidade do indivíduo, para que o mesmo assuma responsabilidade, apropriando-se desses espaços e agregando valores essenciais para a edificação de uma cultura participativa no âmbito da escola (SÃO PAULO, 2010b; 2013; 2014).

Noto também que o direito ao lazer, bem como o acesso ao esporte e a cultura, é considerado nos documentos relacionados ao PEF (SÃO PAULO, 2004b). O artigo terceiro, apresenta: “Os espaços das escolas públicas estaduais, de que trata o artigo anterior, devem estar disponíveis a fim de estimular a participação da comunidade intra e extraescolar em atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas, voltadas ao exercício da cidadania, em perfeita sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar” (SÃO PAULO, 2004b, p. 01).

Assim, o espaço da escola é disponibilizado para práticas que não são ofertadas publicamente para as comunidades em locais com equipamentos de lazer. A escola ocupa o lugar das ações de políticas públicas inexistentes nesses locais, desse modo:

II- assegurar nas escolas públicas estaduais, espaços abertos aos diferentes segmentos da comunidade, que lhes assegurem, aos finais de semana, oportunidades de vivência de ações construídas a partir de quatro eixos norteadores - cultura, saúde, esporte e trabalho ampliando-lhes seu horizonte cultural, lúdico, esportivo e de qualificação profissional (SÃO PAULO, 2010a, p.1).

Os documentos que regulamentam a política justificam a oferta de lazer aos fins de semana devido à falta de opções para as comunidades de periferia. O que preocupa é o fato da posse deste direito ser garantido reduzidamente aos fins de semana e ao espaço de unidades escolares, com uma programação previamente estabelecida.

Para Marcellino (2005) essa perspectiva é insuficiente, pois o indivíduo deve considerar as possibilidades de lazer nos fins de semana e no final do expediente, contanto que saiba que existem outras possibilidades para vivência do mesmo. Considero que o indivíduo tenha consciência do lazer como cultura vivenciada não somente num tempo, mas nos intervalos, no trânsito, nas redes sociais, ou em outras instâncias, identificar o lazer como ele é, independente de suas associações, reconhecê-lo e fundamentá-lo como uma necessidade humana, elemento que integra a vida das pessoas.

Destaco que no PEF as atividades de esporte, dança, música, jogos e brincadeiras mobilizam a maior parte do público, portanto, são as práticas que necessitam de maior investimento financeiro. Em alguns casos as ações nem são reconhecidas como políticas de lazer, são fixadas e apontadas como políticas sociais, por não assumir e dar autenticidade ao lazer como necessidade e dimensão da cultura humana.

Interessa-me o lazer produzido pelas ações espontâneas do PEF, ou seja, um lazer que promove os gostos pessoais, inseridos numa rede política que procura melhorar a vida das comunidades. Aponto, portanto, ser necessária a incorporação, no conjunto das políticas, dos fatores culturais, no sentido das representações, aceitações, rejeições e conquistas coletivas, remetendo-se, ainda, às formas de organização dos indivíduos e ao reflexo de poder de pressão e articulação dos diferentes grupos.

Desse modo, posso concluir que:

1. Para além das “janelas” de oportunidades, a política do PEF é oriunda das tecnologias das artes de governar. O Programa Escola da Família é fruto de interesses políticos e econômicos, compartilhados pela Gestão do Estado com entidades internacionais;
2. A cultura de paz é um dispositivo de poder e saber envolvido nas táticas e técnicas do protagonismo juvenil, de valores de convivência e cidadania. Assim, o PEF tem como regime de verdade o discurso da segurança e da oportunidade; oportunidade de formação profissional para os universitários e oportunidade de lazer para as comunidades e segurança para todos que conviverem dentro do espaço escolar;
3. O lazer ainda não é uma escolha política, suas práticas apoiam-se nas políticas de educação e é uma forma de conduzir as condutas. Esse quadro precisa ser revisto e

repensado, pois os discursos têm demonstrado um interesse e uma necessidade das comunidades pelos valores do lazer;

4. No que se refere ao ciclo de uma política pública, é notório que as fases de formulação e implementação avançaram nesse tipo de Programa, como o PEF, e apontam para a continuidade das práticas. Os processos de controle social, financiamento e avaliação das políticas ainda são estágios precários, elementos deficientes que necessitam de critérios e indicadores que colaborem para análise e permanência das ações, são itens que merecem destaque na construção das políticas públicas e precisam de investimento e atenção por parte dos gestores, profissionais e estudiosos;
5. Quanto às parcerias, percebo que o PEF produz isenção de custos para cursos superiores. Na DE investigada as bolsas que predominam são para formação em Educação Física, Administração de Empresas, Engenharia (Mecatrônica, Civil e Automação) e Pedagogia. Formam-se aproximadamente 100 alunos por ano (somente nesta Diretoria) com os estudos financiados pelas parcerias, esse número pode melhorar quantitativamente, bem como a demanda e oferta dos cursos também pode ser mais diversa;
6. A deficiência dos recursos financeiros é prejudicial para o andamento e qualidade das ações, as parcerias não são suficientes, pois operam em forma de colaboração e, em qualquer momento, os parceiros interrompem as alianças. Reforço a ideia de consórcio, que deve ser estabelecida pelo Estado para todas as Diretorias de Ensino que possuem o Programa em seus currículos, sendo que a manutenção e a qualidade das atividades devem ser operacionalizadas e mantidas pelo poder público que, muitas vezes, isenta-se do processo quando abre caminho para o apoio de parcerias;
7. O PEF é uma produção política de micropoderes, uma prática pedagógica que ensina modos de ser, fruto de mecanismos e interesses econômicos e políticos que opera como um dispositivo de regulação, controle e vigilância. Orienta para formação profissional dos estudantes, imprime modos de ser das políticas de lazer, contribui na ocupação do tempo livre e ocioso de crianças e adolescentes, opera na proteção e preservação de patrimônio público, dissemina temas e abordagens culturais, entre outras coisas que, aos poucos, vão se revelando;
8. O Programa Escola da Família é um dispositivo que fabrica uma rede de possibilidades e produz relações entre lazer, práticas de liberdade, resistências, saber e poder.

## **4 OS VÍNCULOS ENTRE CULTURA, CURRÍCULO E LAZER: REFLEXOS E DISCURSOS DO PEF NO ESPAÇO ESCOLAR**

Nesse capítulo, problematizo a relação entre currículo e lazer e suas interfaces com a cultura e com o espaço da escola, enfatizando o “currículo duplo” do Programa Escola da Família. Descrevo as práticas que o PEF oferta aos fins de semana, apresento e discuto os currículos aqui denominados de formal e de resistência.

O currículo formal é fruto da organização e estrutura do Programa e opera num movimento vertical, fabrica os discursos “verdadeiros”, frutos das metas e do sistema educacional do Estado de São Paulo. O currículo de resistência, considerado também como currículo em ação, é horizontal e opera entre os diálogos e percepções da comunidade e do educador universitário, é produzido pelas práticas espontâneas e descompromissadas das pessoas.

Outro ponto relevante das discussões propostas neste capítulo é o espaço da escola, que tem se configurado como um dos principais ou o único espaço de lazer para determinadas comunidades. Dessa forma, discuto e justifico esse local para as vivências de lazer operacionalizados pelas ações e formas de ser do “currículo duplo” do PEF.

### **4.1 A cultura e o currículo**

Embora a cultura se faça presente em diferentes momentos e aspectos da vida, é um termo difícil de ser conceituado, pois apresenta diversas características e está conectado a vários elementos que compõem a vida individual e social dos indivíduos. A passagem do tempo e as mudanças econômicas, sociais e tecnológicas promoveram e impulsionaram alterações e valorações ao conceito de cultura. Com intensidade maior ou menor, integra a vida dos indivíduos, representada pelos hábitos e costumes e perpassa os movimentos humanos (educativos, esportivos e de lazer).

Para Hall (1997), as ações sociais são culturais; as práticas sociais expressam ou comunicam um significado, são práticas de significação e possuem uma dimensão cultural. Nesse sentido, a cultura é constituída por diferenças, é um elemento dinâmico e imprevisível. A própria política assume uma feição de política cultural, denotando as condições que constituem a vida social. Segundo Giroux (2001), a cultura como forma de capital político se converte em uma força à medida que os meios de produção, divulgação e distribuição de

informação transformam todos os setores da economia global, marcando o início de uma verdadeira revolução nas maneiras de produzir significados.

Giroux (2001) aponta que, ao concebermos a cultura de maneira ampla, ela se conecta ao poder e à política, considerando dois aspectos: 1. as questões de propriedade, acesso e governo são cruciais para entendermos como o poder atua quando regula imagens, significados e ideias que compõem as práticas que formam o dia a dia; 2. a cultura exerce poder por meio de suas conexões com as subjetividades, ao decidir, oferecer identificações, através de conhecimentos, valores, ideologias e práticas sociais que estão à disposição num marco de relações desiguais de poder, de diferentes setores da comunidade.

Ortiz (2004) afirma que foi atribuído um “poder”, uma capacidade de interferência à cultura, assim “conceber a esfera da cultura como um lugar de poder significa dizer que a produção e a reprodução da sociedade passam necessariamente por sua compreensão” (p. 126). Para o autor, esse “poder” se daria no sentido de que o universo da cultura passou a ser percebido e compreendido como uma “encruzilhada de intenções diversas”. Ocupa um local de convergência, com movimentos e ritmos diferenciados entre a economia, a política, as relações sociais, pessoais e a tecnologia.

Portanto, o que, de fato, compreendo como cultura? Silva (2000), situado no âmbito dos Estudos Culturais, teoriza a cultura como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação e, a partir disso, a educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade. Desse modo, a cultura regula a vida social, organiza as condutas, imprime modos de ser e opera com poder e saber.

A cultura é uma condição que compõe a vida social, uma dimensão de práticas que produzem significados para organizar e “regular” as condutas, as ações sociais e as vivências humanas em diferentes âmbitos. Ela representa um conjunto de hábitos, práticas e desejos sobre a totalidade da vida, desde os sentidos e percepções de nós mesmos, até do outro e do mundo, considerando um conjunto de experiências significativas e de valores que constituem e são constitutivos das relações exercidas, de forma recíproca (WILLIAMS, 1979 e HALL, 1997).

A cultura “nos governa, “regula” nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (HALL, 1997, p. 18). Segundo Hall (1997), se a cultura for capaz disso, então é necessário que “aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas

necessitarão – a grosso modo – de alguma forma ter a “cultura” em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau" (p. 18).

Para Silva (1999b), a cultura é significação, produz sentido e os diferentes campos de manifestação humana são culturais, produzem mensagens de representação. A cultura ocupa um novo lugar entre as relações sociais, políticas e econômicas, pois têm condições de movimentar-se por diferentes setores e é capaz de ser o elemento que transita na produção e reprodução dos sistemas econômicos e políticos das localidades.

Paraiso (2004) afirma que, “em síntese, a cultura é entendida como um campo de luta em torno da significação social. Ela assume um papel constituidor e não apenas determinado; um papel de produção, e não de produto” (p. 57). Compreendo a cultura como um processo de construção de significados e de sentidos, um segmento contínuo de vida, que pode se dar em qualquer tempo e espaço, inclusive no lazer (quando produz signos). Não é reduzida ao resultado da ação, mas considera a demanda dos movimentos humanos, ou seja, a maneira como o indivíduo elabora suas obras e ações por meio dos processos educativos e das relações sociais que estabelece.

Nesse cenário, o lazer, compreendido como dimensão da cultura, necessidade humana e direito social, ganha importância com base em experiências diversas que os indivíduos podem ter acesso, pois representa uma manifestação de significados, promove vivências educativas e divertidas e compõe a vida humana.

A cultura é um elemento operacional que, entre outros meios, encerra sentido, criando, determinando e fixando formas de agir e pensar dos indivíduos, bem como, promovendo reflexos na história e na conjuntura social. Partindo desse pressuposto e de acordo com o pensamento de Marcellino (2005), a cultura é uma “construção de significados” que direciona a vida social e pode ser expressa no lazer. Esse campo apresenta historicamente conexões complexas com a cultura, como um tempo que compartilha descobertas, vivências, saberes críticos e criativos, numa conjuntura individual e ou coletiva.

De acordo com Melo (s/d; 2013), é relevante destacar que a cultura não se encerra em um conceito, nem em um tempo determinado; não é uniforme e homogênea, pois em função das diferentes relações (políticas, sociais, históricas, econômicas) e por diversos interesses envolvidos, habita um campo de mudanças. Nesse campo encontram-se, por meio da cultura, o lazer e o currículo, componentes com funções sociais que atravessam a história e sofrem modificações ao longo do tempo. Esses temas encontram-se, aproximam-se, compondo experiências e denotando comportamentos inerentes à vida humana.

No que se refere ao campo do currículo, nasce como forma de regulação e orientação de instituições educacionais e, em sua relação com a cultura, transforma-se em um texto cultural, um discurso e uma prática discursiva, um espaço de produção e de criação de significados (SILVA, 1999b).

Pinar (2011) defende que os Estudos Culturais integraram-se aos Fundamentos da Educação e, por isso, devem se integrar aos Estudos Curriculares. Segundo o autor, os Estudos Culturais permitem a realização para pesquisas dentro e fora das escolas, olhando para os currículos sob outra ótica, pois intensificam o olhar para culturas diferentes que traduzem experiências subjetivas e lutas políticas. Nesse sentido, os Estudos Culturais poderiam se configurar como uma especialidade dos estudos curriculares (PINAR, 2011).

Os estudos curriculares começaram sua trajetória aproximadamente na década de 20, como um subcampo da administração educacional (PINAR, 2007). Apple (2006), baseado na realidade norte-americana, retoma o início do século XX e final do XIX para abordar historicamente o currículo, resgatando sua função e tarefa social. A partir da passagem da produção econômica artesanal para o trabalho industrial especializado, os trabalhadores precisavam ser capazes de submeterem-se a um processo de produção hierárquico e dependente, pois precisavam trabalhar em conjunto e não mais individualmente.

Com base nisso, Apple (2006) cita que Bobbit e Charters construíram uma teoria do currículo com uma nova organização do trabalho e estabeleceram objetivos educacionais que tivessem uma função específica para a formação na vida adulta. O currículo colaboraria para uma unidade de cooperação, atitude de aceitação entre os trabalhadores e teria como papel desenvolver a “comunidade” e ser um instrumento de integração social em prol do trabalho.

No final do século XIX, os educadores passaram a tratar mais sistematicamente o tema do currículo, dando início a uma série de pesquisas que logo configuraram um novo campo de conhecimento. Os teóricos preocupados com o novo campo debruçaram-se sobre os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo, com o objetivo de planejar e controlar as práticas pedagógicas (MOREIRA e SILVA, 1994).

Silva (1999a) considera que as metas educacionais refletiram as exigências profissionais da idade adulta e, assim, o currículo foi formatado pelo viés do desenvolvimento e da técnica. Nesse período, na educação e na indústria, era comum estabelecer padrões, pois os dois campos deveriam ser capazes de mensurar os objetivos atingidos para a possível eficiência das ocupações profissionais da idade adulta. Assim, o modelo de currículo estava voltado para a economia, seja na escola ou na indústria, educação e administração deveriam caminhar juntas e promover eficiência na formação pessoal e profissional, mantendo uma

tradição norte-americana e promovendo uma educação pautada em competências para inserção no trabalho.

As características originárias do currículo conferiram-lhe um caráter conservador, imputando-lhe o desempenho de duas funções sociais: uma relacionada às necessidades da comunidade e a outra relacionada a um papel de consenso normativo e cognitivo entre a comunidade (APPLE, 2006; MOREIRA e SILVA, 1994).

A urbanização e a industrialização avançavam, impossibilitando a preservação da comunidade rural e do tipo de vida que lhe era característico. A escola era o principal instrumento para promover um projeto de formação comum, servindo como ferramenta de adaptação das novas gerações, enquanto o currículo era o mecanismo de controle (MOREIRA e SILVA, 1994). O currículo deveria contribuir para uma formação que conduzisse os alunos, futuros trabalhadores, a uma abordagem tecnicista.

Assim, é preciso reconhecer as conexões históricas para a compreensão da área do currículo, que dependia de procedimentos e técnicas emprestadas de modelos de empresas corporativistas. A partir disso, a escola se configurou como local de formação de consenso de valores que demonstrassem a meta das políticas econômicas e sociais norte-americanas (APPLE, 2006; MOREIRA e SILVA, 1994).

O currículo deveria enquadrar e formar indivíduos com funções variadas que envolvessem condições e poderes sociais irregulares. Aqueles considerados “mais inteligentes” seriam mais importantes, conseqüentemente, alcançariam uma posição social e política melhor na sociedade. O interesse de intelectuais americanos em preservar os valores e a cultura norte-americana colocou a inteligência como uma das bases para a formação do currículo, que se fundamentava em uma formação generalista e especialista. Nesse período, segundo Apple (2006), muitos estudiosos ainda consideravam como critérios curriculares, a inteligência, a diferença de classe social e a etnicidade.

Segundo Silva (1999a), o currículo sofreu influências das mudanças sociais ligadas à democracia, considerando também o planejamento, os interesses e as experiências de jovens escolares, bem como sua participação e inserção social. Nesse percurso, a origem do currículo servia a uma ordem específica, influenciando tanto na abordagem administrativa como no âmbito escolar. O currículo escolar servia à lógica da formalidade, da técnica, da programação, do planejamento, da manutenção e da reprodução, confirmando a distribuição desigual de bens e serviços e contribuindo para reforçar o caráter conservador das ações escolares.

A partir da década de 70, emergencialmente, surgem outras tendências ao redor do currículo, apontando para a necessidade de reconceituar o campo, a intenção dos estudos era contribuir para a liberdade do sujeito e de diversos grupos sociais. Os estudos voltaram-se para uma “Sociologia do currículo”, examinando as relações entre currículo e estrutura social; currículo e cultura; currículo e poder; currículo e ideologia; currículo e controle social (MOREIRA e SILVA, 1994).

A partir daquele momento histórico, as questões eram: para quem o currículo trabalha? Como fazer o currículo alcançar os oprimidos? Dessa forma, os estudos sobre currículo passam a perceber e distinguir o currículo formal; o currículo em ação e o currículo oculto. As investigações passaram a valorizar contradições, resistências e desigualdades sociais (MOREIRA e SILVA, 1994).

O “currículo oculto” manifestou-se com marcas obscuras e procura ensinar normas e valores que não estavam programados na fala dos professores e outros intermediários que atuavam na transmissão de conhecimentos. Silva (1999a) aponta que o currículo oculto tinha como característica a estruturação da sala de aula e das situações de ensino, mais do que os conteúdos propriamente ditos, ensinava comportamentos de forma implícita. O autor afirma que o currículo oculto é constituído por um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente “ensinados” por meio das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola.

O currículo em ação é flexível, não é prescrito, é denominado de informal, pois corrobora com os elementos do presente e representa componentes culturais espontâneos que traduzem ensinamentos e modos de ser. Segundo Helfenbein (2011), o currículo em ação é o reconhecimento de uma realidade material que afeta o mundo social em que os sujeitos vivem, pensam, etc. produzindo comportamentos.

O currículo formal é o prescrito que, na conjuntura atual, está associado aos conhecimentos obrigatórios, regulado e programado para as escolas, dividido e organizado por ordem de valoração dos saberes e que tem como objetivo prescrever para formar e atingir determinadas metas. Neira (2006) indica que o currículo formal configurou-se como um espaço privilegiado, determinando marcas e formatando os sujeitos para servir e perpetuar interesses que fossem determinados pelo poder. É um currículo que envolve caráter de conhecimento e também de identidade, pois implica a formação de condutas.

As teorias tradicionais, portanto, sugeriam um currículo técnico e estavam concentradas em organizá-lo e executá-lo. Na teoria crítica, o currículo foi visto como mais um aparelho ideológico, que transmite uma ideologia dominante, como resultado de um

processo histórico no território político. Para as teorias pós-críticas, o currículo é mais amplo e envolve identidade e poder, procurando entender o conhecimento selecionado e os saberes a serem transmitidos, com diferentes olhares atingindo diversos campos (SILVA, 1999a).

Nos anos de 1990, os Estudos Culturais influenciados pelos argumentos do pós-modernismo, pós-estruturalismo, feminismo, movimentos culturais e multiculturalismo, investiram na relação entre cultura e currículo, que harmoniosamente se concretizou como um “acontecimento” que contribuiu ainda mais para fortalecer a teoria do currículo, afetando substancialmente o campo de pesquisa curricular (PARAÍSO, 2010c). O campo foi se abrindo a novas categorias, temáticas e interesses, formando novas conexões e produzindo novos olhares.

Assim, o currículo é entendido aqui como prática e experiência que envolve uma relação social e produz conhecimento, reflete o comportamento e atitude dos indivíduos, sendo reconhecido como artefato cultural (SILVA T., 2013). Nesse sentido, ele não se limita a um programa ou a um planejamento didático e pedagógico, pois é um artefato, um texto cultural, ou seja, um elemento que reúne as produções de determinada área do conhecimento, que está ligado à história, à cultura e às afetividades da humanidade, permeado por intenções e por realidades que, muitas vezes, são selecionadas e escolhidas para serem divulgadas; traduz um tipo de conhecimento que se julga relevante e por isso tem potencial político.

Portanto, baseada em Foucault (2015), o currículo escolar e não escolar pode ser compreendido como um dispositivo de controle, operado pelos poderes educacionais; um mecanismo disciplinar que historicamente organizava os conteúdos e conhecimentos a serem transmitidos e que atualmente exerce esse poder e produz diversos saberes relacionados aos modos de ser. O currículo é um dispositivo que opera com resistências, traduz organização e desorganização, é flexível, munido de micro poderes e operado para manutenção ou para movimentação dos poderes e saberes, envolvido em todas as esferas da vida humana. Composto por conhecimentos, atitudes, valores, sensibilizações que traduzem e marcam uma identidade, o currículo é envolvido por um caráter cultural que produz saber e poder.

Para Paraiso (2010c, p. 50), “a seleção do que ensinar, dos valores a divulgar e a preservar e a definição de que sujeito se deseja formar tem sempre envolvimento com poder e governo”. Assim, o currículo é um “campo contestado”, pois as múltiplas interpretações sobre sua organização, objetivo e conteúdos resultam num encontro de forças e lutas.

Segundo Silva T. (2013), no âmbito das relações sociais e dos Estudos Culturais, o currículo passou a ser enxergado de forma ampla em sua relação com a cultura, para além do âmbito escolar e administrativo. Denomina-se como uma prática cultural produtora e

representativa de significados sobre o mundo e as coisas do mundo; um espaço privilegiado que pode gerar contestação, conflitos e negociações culturais; cenário de representações e contextos culturais diversos e, ainda, “como campo em que os diferentes grupos culturais constroem suas identidades”.

Para Paraíso (2010b), ainda que o currículo seja composto por linhas, ordenamentos e corpos organizados, ele pode conter possibilidades de rompimento e trilhar caminhos insuspeitados. Capaz de gerar possibilidades de diálogos com a vida dos povos e seus modos de ser, bem como seus desejos, trata-se de um artefato formado por ordenamentos, organizações, sequências, estruturações, enquadramentos e divisões, mas também por bifurcações, vazões e diferenças (PARAÍSO, 2010a).

Assim, a visão de currículo se altera, pois a técnica e os padrões são rompidos e abrem espaço para flexibilidade e subjetividade. O currículo é dialético, porque ao mesmo tempo em que pode ser estruturado e organizado, pode ser divergente, excêntrico e irregular. Desta forma, todo currículo aborda conteúdos políticos e pedagógicos, carrega e transmite conhecimentos, saberes, regulamentações, modos de ser, pensamentos, valores, atitudes e normativas que refletem na formação e, conseqüentemente, nas ações dos indivíduos.

O papel do currículo é corporificar os conhecimentos e elaborar as formas de organização, apontando para os conhecimentos chamados legítimos e não legítimos; o que é válido e o que não é válido. Para Silva T. (2013), o currículo age autorizando ou desautorizando, legitimando ou deslegitimando, incluindo ou excluindo; contribuindo na constituição de um indivíduo, sujeito de um determinado tipo, dando condições de posicionamento no interior das diversas divisões sociais.

O currículo também é um espaço de multiplicidades de todos os tipos, uma vez que dissemina saberes diversos, promove encontros “variados”, realiza decomposições, produz contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”, também organiza e delimita espaços (PARAÍSO, 2010a). Nesse sentido, o currículo, para além das políticas curriculares escolares, comunica-se com outros espaços e sentidos, desde a política educacional até experiências culturais do cotidiano, como música, rádio, internet, cinema, jogos, brincadeiras, esporte, entre outros.

Paraíso (2010c) aponta o quanto o currículo tem sido investigado por meio de artefatos culturais, encarados como práticas, conteúdos e vivências de lazer. Segundo a autora, essa conexão se dá pelos mais diferentes e diversos tipos de objetos, principalmente quando o lazer é considerado como dimensão da cultura e o currículo caracterizado como prática cultural ou texto cultural. Deste modo, é possível compreender que o lazer e o currículo produzem

sentidos e significados que formam, ensinam e contribuem para a constituição dos indivíduos, ou seja, são componentes do campo da cultura que promovem ensinamentos, propagam conhecimentos e saberes sobre diversos aspectos da vida humana.

Chamados de “máquinas docentes”, por Giroux (2001), ou “máquinas de ensinar”, por Paraiso (2010c), o teatro, a tv, o cinema, a rádio, a internet, os jogos, as brincadeiras, as danças, letras de músicas, as revistas, os jornais, as corporações (Disney), dentre outros, são artefatos que compõem o campo da cultura e, conseqüentemente, possuem um currículo e envolvem muitas vezes práticas de lazer.

Esses currículos não escolares precisam de investigação e compreensão, pois são artefatos que produzem saberes e conhecimentos, formam indivíduos e geram significados (PARAÍSO, 2010c). Compreender e desmontar esses artefatos, bem como entender como funcionam, é importante na luta por um mundo menos dominador, por experiências de vida mais dignas que contribuam para a formação pessoal das comunidades.

Giroux (2013a), em oposição à reprodução social e cultural, toma o currículo como antagonismo, procurando superar o pessimismo e a imobilidade, propondo uma teoria da resistência. Para o autor, o currículo é uma forma de libertação e emancipação dos sujeitos, promove processos de criação, colaborando para um olhar pedagógico para além da educação estrutural formal.

Em seus estudos sobre a corporação Disney, Giroux (2001) explicita que a Disney é modelo de regulação cultural e moral, que produz imagens de inocência e coloca o consumo como um ato de cidadania; devido à ausência de processos educativos críticos, o consumo é reduzido a elemento de futilidade.

Nesse sentido, é necessário reconhecer que enquanto consumimos também pensamos, escolhemos e reelaboramos o sentido social. É preciso refletir se o consumo pode ser canal para constituir uma nova maneira de ser cidadão e repensar o consumo nos dias atuais. Canclini (1999) define o consumo como: “o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos de produtos” (CANCLINI, 1999, p.77).

Dessa perspectiva, o consumo, como uma atividade social e cultural, envolve caráter de educação e pode conduzir a atitudes críticas. Por ser ligado à cultura e à sociedade, é possível que não seja visto apenas como futilidade e capricho, mas passe a ser compreendido, segundo o autor, pela racionalidade econômica, como o reflexo da força de produção do trabalho.

Canclini (1999) indica que o sistema capitalista ao se organizar para atender as esferas do ser humano, como alimentação, habitação, transporte e diversão, baseia-se na produção do

trabalho para aumentar o lucro dos produtos. O autor defende a ideia de que o consumo serve para pensar, para ordenar politicamente cada sociedade; é um processo em que os desejos se transformam em demandas e atos regulados socialmente. Para ele, consumo nem sempre é ostentação, “coloca-se, pois, de outra maneira a crítica ao consumo como lugar irrefletido e de gastos inúteis” (CANCLINI, 1999, p.88).

Desse modo, “Só através da reconquista criativa dos espaços públicos, do interesse pelo público, o consumo poderá ser um lugar de valor cognitivo, útil para pensar e agir significativamente e renovadamente na vida social” (CANCLINI, 1999, p.92). Se o consumo puder ser visto dessa forma, ele poderá construir e sustentar comunidades, não só financeiramente, com produção e consumo, mas criar laços sociais e culturais, relacionar consumo e cultura de forma que o consumo construa significados e tenha sentido, por meio da relação social com o exercício da cidadania. Para tanto, Canclini (1999) afirma que é necessário desconstruir a ideia de que os consumidores são irracionais e os cidadãos atuam com princípios ideológicos. Portanto, o consumo por esse viés também pode ser considerado ato de cidadania.

Retomando a discussão de currículo, vários estudos abordam temáticas que perpassam o campo do lazer, da cultura, do consumo e envolvem valores pessoais e sociais, como investigações sobre rede social, histórias em quadrinhos, manifestações musicais, filmes e elementos midiáticos (PINAR, 2011; SALES, 2010a, 2010b e 2014; FREITAS, 2010; CUNHA, 2010, 2014; SILVA, 2010), que operam com artefatos culturais que possuem um currículo com transmissão de sentidos, nas representações e nos significados para uma determinada comunidade e ou grupo de indivíduos. Algumas pesquisas vêm se utilizando dessa abordagem do currículo para realizar investigações que estão conectadas ao campo do lazer. Dessa forma, é interessante perceber que, por esses artefatos, o lazer com sua facilidade de fluxo alcança as práticas da pedagogia, da cultura, do esporte, do currículo e da política.

Para Paraiso (2010c), o que se passa no “espaço” entre currículo e lazer é a cultura. Cada campo possui suas características e dilemas, entre eles, a cultura se situa como uma união que compõe e problematiza, perpassa todos os acontecimentos da vida e está situada no centro das relações sociais e, de forma privilegiada, no campo da linguagem. Dessa forma, o lazer, compreendido como uma “dimensão da cultura”, e o currículo, como “prática cultural” e um “texto cultural com representações interessadas”, são integradores e se complementam.

Paraíso (2010c) aponta que essa união entre lazer e currículo é fruto de mudanças ocorridas na concepção de discurso e de entendimento da linguagem do próprio currículo, ambos são compreendidos como discurso e como textos culturais. A autora caracteriza

discurso como práticas que buscam tensionar as relações de poder, produzindo a própria realidade, com representação de texto que se constitui com significados e signos.

Nesse cenário, o currículo é um discurso e um texto cultural que implica relações de poder-saber e faculta possibilidades de ver e dar sentido ao mundo. A cultura e o currículo ultrapassam as barreiras da formalidade e se sobrepõem aos muros escolares, o currículo cria vínculos diferenciados a partir de sentidos e de representações de vivências e conteúdos do lazer.

Currículo e lazer complementam-se e tornam-se componentes que tem como base a cultura e a educação, mediados por dispositivos pedagógicos e políticos, suas abordagens se cruzam e, mais do que transmissão de conhecimentos, promovem experiências de pensamento, instrução, discernimento, percepção, domínio, comunicação, convivência pessoal e social. Os indivíduos saboreiam os aspectos culturais e educativos por meio de práticas, vivências e conteúdos do lazer que são compostos por um currículo.

Assim, tomar o currículo de um Programa de política educacional como o PEF, como um currículo formal e um currículo de resistência, é buscar articulação e aproximação com os estudos de currículo e culturas que estão fazendo eclodir no âmbito do lazer uma fundamentação em contribuição aos Estudos Culturais. Portanto, o lazer e o currículo passam a ter suas relações expandidas e dimensões ampliadas tanto na pesquisa, como na intervenção do profissional e nas experiências dos indivíduos. Nesse contexto, o currículo formal e o de resistência não são concorrentes, mas integrados com ações e perspectivas diversas.

O currículo formal tem como tema central a competência leitora, é sólido e baseia-se nos Eixos do Programa Escola da Família, formado pelos documentos do Programa. Ele procura manter e integrar as ações da semana com as ações dos fins de semana, traduz nas suas práticas a meta de redução das violências e ocupação do tempo da “família” com ações que formem para o trabalho e a saúde; oferta opções de esporte e cultura para comunidades de periferia que possuem pouco ou nenhum acesso a vivências de lazer. É um currículo com uma característica vertical, organizado de cima para baixo, a partir da Coordenação Geral do Programa até a gestão local.

O currículo de resistência foi eleito como o currículo em ação. Criado pelas práticas e movimentos das comunidades e dos educadores universitários, está envolvido e espalhado nas ações informais do Programa, se dá pelas práticas do futebol, tênis de mesa, oficina de beleza e encontros para bate papos e festas. Não é de oposição ao currículo formal, mas sim de reação e luta, pois opera a partir de escolhas e ações criativas das pessoas e dos educadores universitários. Suas práticas são apropriadas por crianças e adolescentes que não querem uma

continuidade das atividades da semana escolar e sim um rompimento com os modos de ser da escola. É um currículo mediado pelos sujeitos educadores universitários que atuam por duas motivações; manter sua bolsa de estudos e educar as crianças (tirá-las do espaço inseguro da rua e trazê-las para o espaço seguro da escola). O currículo de resistência é organizado horizontalmente, atravessando a gestão regional, local, os universitários, a escola e a comunidade.

#### **4.2 Política educacional: o currículo e o lazer**

A transmissão de conhecimentos por esses currículos, no âmbito do PEF, pode ser denominadas como um comunicado legítimo e não legítimo. O conhecimento legítimo (currículo formal) está intrínseco à proposta do Programa e é formado pelos atributos e formas de governo, ou seja, a projeção das atitudes, valores e saberes de interesse da conjuntura política proposta. E os conhecimentos não legítimos (currículo de resistência) são aqueles que provocam ensinamentos e condutas que não foram previstos por objetivos e princípios da ação da política pública em si, mas que, ao longo da implantação e desenvolvimento das práticas, vão se desenhando e dando contornos às atitudes das pessoas junto às ações.

Desse modo, as práticas de lazer no âmbito de um Programa de política pública educacional têm um currículo, que envolve conhecimentos e saberes que são difundidos e expandidos. Esses aspectos podem ser visualizados em estudos que analisaram artefatos diferentes, como música, cinema, história em quadrinhos, notícias e redes sociais (GIROUX, 2001; SILVA, 2010; RIBEIRO, 2010; FREITAS, 2010; SALES, 2010, 2014; CUNHA, 2010, 2014; PINAR, 2011).

Portanto, o currículo formal e o currículo de resistência encontram-se, no PEF, com atividades fixas que ocorrem com ou sem mediação dos educadores universitários e com ou sem intervenção da Gestão Geral, Regional e local. Para identificar esse “currículo duplo” do Programa Escola da Família, fiz o exame de aproximadamente oito meses do PEF; apontando características, olhando e analisando discursos de documentos, diálogos, convivências e entrevistas.

Esses discursos, com base em Foucault (1988), permitem a veiculação e produção de poder. Segundo o autor, não existe um discurso de poder de um lado e, em face dele, um outro, contraposto, pois os poderes circulam. Desse modo, ao olhar para a produção de

discursos em torno do Programa, identifiquei a fabricação de um currículo duplo; os quais nomeie de currículo formal e currículo de resistência.

Na perspectiva do currículo formal, a Coordenação Geral do Programa é compartilhada entre a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) e a Diretoria de Projetos Especiais (DPE) da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão executor do Programa Escola da Família. É responsabilidade da Coordenação Geral organizar os principais eventos e atividades a serem realizados durante o ano, em todas as escolas do Estado (atualmente o programa opera em 2.338 unidades). A coordenação geral transmite essa organização para as Diretorias Regionais de Ensino, em cada Diretoria do Estado (91) a gestão do PEF é composta por uma Coordenação Regional (CR), formada por um professor, que é o Supervisor de Ensino e por um professor, nomeado de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP).

Essa CR reúne-se semanalmente com a Coordenação Local (CL) de cada unidade escolar, que é estruturada pela vice-direção da escola (SÃO PAULO, 2016). Juntos, CR e CL definem o “currículo” do Programa a partir da orientação da Coordenação Geral (CG), essa programação pode ser compreendida como parte do currículo formal do Programa que é somada aos documentos, valores, diretrizes e princípios do PEF.

O currículo formal do Programa Escola da Família organiza suas ações em quatro eixos: saúde, trabalho, esporte e cultura e conta com uma programação anual organizada pela Gestão (quadro 9).

#### **QUADRO 9:** Currículo Formal - PEF 2015 e 2016

<b>TEMA GERAL: “Comunidade leitora”</b>	
<b>MÊS</b>	<b>ORGANIZAÇÃO</b>
Fevereiro	Volta às aulas, organização interna e início as atividades. Não há tema previsto. Encontro Semestral do PEF.
Março	Mês da água.
Abril	Circuito Saúde.
Maiο	Um dia na escola do meu filho.
Junho	Meio Ambiente.
Julho	Volta às aulas, organização interna e início as atividades. Não há tema previsto.
Agosto	Folclore
Setembro	Não há tema previsto.
Outubro	Resgate de brincadeiras; realização de eventos esportivos e semana da criança. Outubro Rosa.
Novembro	Diversidade racial; Novembro Azul.
Dezembro	Campanha DST's (doenças sexualmente transmissíveis); Apresentação de portfólio.

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

Ao analisar o quadro nove (9), noto que há um predomínio na sistematização dos temas referentes à saúde. Esse eixo procura tratar o tema como uma questão social, resultante das condições de alimentação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer e acesso aos serviços de saúde. Procura também realizar ações preventivas para fortalecer o desenvolvimento da saúde do indivíduo, convidando a comunidade a participar de campanhas e palestras (SÃO PAULO, 2010b).

Nesse contexto, a partir do exercício da bricolagem, utilizei a programação anual do Programa Escola da Família para identificar práticas e artefatos propostos no currículo formal. Notei que a programação anual é dividida pelos meses do ano (quadro 9), considerando o mês de janeiro como férias. Para cada mês é eleito um tema com datas específicas para realização de uma atividade. Segundo a gestão, em datas comemorativas ou de campanhas deve ser feito um evento maior, ou seja, uma ação que envolva um público mais considerável e com um impacto mais concreto junto às comunidades.

Os educadores universitários são os mediadores das ações e junto a seus gestores (vice-diretores), têm acesso a essa programação pronta e contribuem para materializar as propostas em práticas, oficinas e ou atividades. Assim, quanto às ações dos eixos, na diretoria observada, o eixo saúde contava, até o ano de 2014, com o Projeto Ações Preventivas na Escola (APE)<sup>22</sup>. Desenvolvido pela Fundação Faculdade de Medicina (FFM) da Universidade de São Paulo (USP), o APE tinha o objetivo de fortalecer as atividades realizadas no Eixo Saúde do PEF.

Em uma das unidades escolares observadas (B), ocorreu um *workshop* de *Cyber Bullying* e Prevenção às Violências, uma orientação aos participantes sobre diversos tipos de violência, dentre elas a exposição nas redes sociais. O *workshop* foi ministrado por uma psicóloga e orientado para o público de educadores universitários, gestores e voluntários. Para esse tipo de formação, os gestores locais selecionam um ou dois universitários que tenham disponibilidade para participar dos encontros e, após a formação, os universitários repassam os conteúdos para a comunidade. Em uma data programada, fazem uma ação de conscientização sobre o *bullying* em toda a escola, geralmente utilizam como recursos cartazes, filmes e desenhos. Esse tipo de campanha é programado no currículo formal, entretanto, há poucas parcerias e nem sempre as ações voltadas para temáticas como essas ocorrem.

---

<sup>22</sup> Informações encontradas em: <http://projetoape.com.br/v5/> Acesso em 20 de abril, 2016.

Nesse período de observação e convivência, foram tratados pelo eixo da saúde, temas como dengue, água, meio ambiente, câncer e DST's (quadro 10). Os vice-diretores recebem vídeos e panfletos informativos divulgando prevenção e cuidados com essas questões em suas escolas para que sejam replicados à comunidade.

No eixo do trabalho, a maioria das escolas estabelece parcerias com empresas que ofereçam algum tipo de formação para a comunidade, com o objetivo de promover minicursos nas áreas de informática, de línguas estrangeiras, artesanato e cursos de cabeleireiro ou manicure. O cursinho para vestibular e reforço escolar, identificados em duas unidades observadas (B e E), também fazem parte desse eixo. Observei que algumas escolas promovem cursos de inglês e ou espanhol, em parceria com escolas privadas (B e E). Eventualmente, corte de cabelo também é oferecido. Os cursos de informática, têm acontecido em poucas escolas, pela ausência de um monitor na sala de computadores. Nesses casos, escolas privadas vão até o PEF e usam o espaço para divulgação de seus próprios cursos.

Temas como prevenção, cuidados e campanhas sociais são abordados por todos os eixos, tais como: “todos contra dengue”, “esquenta 2015”, campanha do agasalho, campanha do dia da água, *bullying*. Outras temáticas em voga e que representam, segundo a Coordenação Geral, temas que contribuem para o processo educativo nas comunidades que são abordadas de acordo com o julgamento e a escolha da Coordenação, como, por exemplo, os problemas causados pela falta de água no Estado de SP no ano de 2015, que foi tema de vídeos e conscientização nos fins de semana.

Outra temática que foi abordada nas ações do PEF foi o movimento das “ocupações”, estudantes de escolas públicas que ocupavam as escolas como forma de manifestação contra as mudanças que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realizou. Os questionamentos, conflitos e ocupações produzidos pelas alterações no sistema escolar (que fechou algumas unidades escolares no Estado e alterou a oferta de turmas em algumas localidades no ano de 2015 e 2016) repercutiram em discussões sobre o papel do Grêmio nas escolas e o protagonismo juvenil. Essa temática foi tratada em videoconferências para a Gestão Local.

No primeiro semestre de 2016, o PEF recebeu instruções informativas e formativas da CG, por meio de videoconferências, questões específicas sobre o funcionamento, qualificação e otimização do Grêmio. A coordenação do Programa procurou enfatizar e aproximar essa temática das ações do fim de semana.

Desse modo, a coordenação local do PEF instrui os seus educadores universitários para (in) formarem a comunidade e ou estabelecerem parcerias e receberem processos formativos externos sobre os temas apresentados pela Coordenação Geral.

As campanhas contra drogas e doenças sexualmente transmissíveis também são temas presentes nas ações de fim de semana. O “cantinho da beleza”, conhecido como a oficina que cuida dos cabelos e das unhas, está integrado ao eixo do trabalho e saúde, nasceu como uma oficina para ensinar a comunidade a fazer unhas e cuidar dos cabelos, como possibilidade de empregabilidade e geração de renda.

Entretanto, atualmente, o “cantinho da beleza” presente em seis unidades observadas (A, C, D, E, F, e H) e, possivelmente, presente em outras escolas, é visto aqui como uma oficina do currículo de resistência, pois representa um momento para as mulheres e meninas se encontrarem com as universitárias e bater papo. É uma troca de conhecimentos e saberes entre a comunidade e as universitárias (em todas as escolas observadas são as mulheres educadoras universitárias que intermediam essa prática), abordando temas diversos como relacionamentos, política, problemas pessoais, cuidados com a beleza etc. Elas se reúnem, fazem unha, chapinha, ficam conversando, ouvem músicas e, muitas vezes, nem todas as meninas fazem unha ou arrumam o cabelo, mas estão próximas daquele modo de ser. Algumas universitárias responsáveis por essa oficina relatam que:

As meninas vem fazer unha para conversar. Não, eu não ensino, elas só querem fazer. A gente só pinta mesmo, lixa e pinta (sujeito 1).

Às vezes eu não tenho material, então elas trazem os esmaltes diferentes e ficamos conversando (sujeito 8).

Já vem com o cabelo lavado, só secar e passar chapinha. Bater papo” (sujeito 13).

Elas gostam de conversar, querem atenção, a gente fica ouvindo música, fazendo e conversando (sujeito 11).

A fala das universitárias que estudam Administração de Empresas, Pedagogia e Educação Física e que atuam com o “Cantinho da beleza”, retrata a motivação e interesse das meninas e mulheres da comunidade pela beleza e pelo encontro, promotor de diálogos e conversas. Considero essa prática como parte do currículo de resistência porque as meninas não querem aprender a fazer unha e cuidar do cabelo, mas sim serem cuidadas e poder ter momentos de risos, conversas, ouvir músicas e encontrar outras meninas e mulheres, pela amizade e pelo momento de estar próximas. Elas entram e saem da escola quando querem, não marcam horário e não participam de outras oficinas. O cantinho da beleza representa uma

prática de lazer que flui de forma espontânea nas ações do PEF e resiste em existir, pois se contrapõe a lógica do Programa e se conserva.

Desse modo, as falas das universitárias são discursos que precisam ser visibilizados, mostrados e reconhecidos, pela importância que esse encontro entre mulheres e meninas promove. São movimentos que geram impactos, podem contribuir para o deslocamento de micropoderes e produzir saberes em torno daquele momento.

Esses ditos podem, muitas vezes, ser discursos pouco falados e ouvidos, mas que resistem e apontam a importância que a comunidade atribui a essa vivência no PEF. São discursos do currículo de resistência do Programa Escola da Família, que demonstram a realidade das práticas que podem ser qualificadas sem interferir na espontaneidade e nos modos de ser que se desenvolvem.

Foucault (2008) aponta que é necessário renunciar a temas que garantem a continuidade de alguns tipos de discurso e estar disposto a apoiar e receber discursos que rompem em acontecimento, nesse momento e nessa dispersão permitir que seja repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado, escondido, ou que venha à tona e seja reconhecido como verdade. Nessa conjuntura, os ditos do fazer unha para conversar e ouvir música representam o lazer das meninas e mulheres, (segundo a fala dos universitários) que frequentam o PEF e compõem um discurso “verdadeiro”, que precisa vir à tona e ser valorizado. O "Cantinho da beleza" é uma oficina que não é procurada pela possibilidade de empregabilidade, mas pelo encontro e pela amizade.

Segundo Marcellino (2008b, p. 25), “o lazer é valorizado pela população, ainda que isso não seja verbalizado, por uma série de motivos”. O autor aponta que quando se convive com as pessoas, é possível perceber a necessidade dos valores do lazer em suas vidas.

Ao examinar mais de perto os documentos relacionados aos eixos do esporte e da cultura (SÃO PAULO, 2004a; SÃO PAULO, 2010b, 2013, 2014, 2016a), por serem aqueles que oferecem práticas mais caracterizadas como lazer, identifiquei que os jogos, esportes, danças, encontros coletivos, festas, cinema, desenho, pintura de rosto e violão são as atividades do PEF que apontam elementos e características que compõem o lazer, bem como o “Cantinho da beleza”.

Compreendo que as vivências de lazer num Programa de política educacional como o PEF são demarcadas por componentes de diversão, descanso e desenvolvimento pessoal e social. Fluem num tempo disponível ou não obrigatório, com um espaço adaptado para as vivências, por meio de atitudes satisfatórias e descompromissadas, conduzindo as pessoas a vivências críticas e criativas ((DUMAZEDIER, 1976, 1980; MARCELLINO, 2004, 2005 e

2007). Esse tempo de lazer, no âmbito dessas políticas, desenvolve sensibilidades, prazer e fruição lúdica, produz práticas sociais constituídas culturalmente em aproximação com as outras esferas da vida (MELO, 2011a, 2013; GOMES, 2014), portanto o PEF é operacionalizado com atividades de lazer, localizadas nos eixos do esporte e da cultura predominantemente.

Os documentos de São Paulo (2004a; SÃO PAULO, 2010b, 2013, 2014, 2016a) apresentam para o eixo esporte uma abordagem relacionada à pedagogia da cooperação, que contempla a teoria dos jogos cooperativos e discursa sobre a cultura da paz e minimização das diferenças por meio dessas práticas. Segundo Martins e Grillo (2004), a Pedagogia da Cooperação contribui para mostrar e vivenciar as práticas esportivas de outras formas que não sejam somente competitivas e exclusivas do domínio de fundamentos das modalidades, mas que inclua, promova participação e cooperação. O mesmo documento aponta que: “na área esportiva, há jogos, brincadeiras, atletismo, esportes coletivos, ginástica e artes marciais” (BARBOSA, 2004, p.27).

Na presente investigação, não encontrei as vivências de atletismo e nem de ginástica, porém o tênis de mesa e o futebol de salão são praticados em todas as unidades observadas (oito escolas). Quanto à abordagem da teoria dos jogos cooperativos fundamentando o eixo esporte, entendo que ela serve a técnica da convivência como um dos modos de ensinar a ser sujeito no âmbito do PEF e se manifesta de outras formas no currículo de resistência, quando a comunidade insiste em jogar futebol e praticar tênis de mesa.

Bendrath (2010; 2011), em sua pesquisa, detectou que o eixo esporte é formado por práticas esportivas coletivas, principalmente pelo futebol de salão, devido à facilidade e à demanda da comunidade envolvida e do educador universitário, que organiza as ações. Em minha pesquisa, também identifiquei o futebol de salão como uma das práticas mais procuradas, bem como, o tênis de mesa.

O eixo esporte é conduzido por educadores que têm afinidade e gostam de esportes e não, necessariamente, têm formação em Educação Física. Marcellino (2003) e Isayama (2003) apontam que as intervenções de monitores – animadores - no lazer se dá inicialmente por suas habilidades e interesses pessoais e, posteriormente, pelas exigências do empregador e ou gosto das comunidades atendidas.

No contexto do PEF, notei que alguns universitários e voluntários atuam nas oficinas de esporte numa perspectiva do treinamento (unidade A e C, participam de campeonatos e organizam as oficinas como treinos aos sábados e domingos pela manhã), mas

a grande maioria media as modalidades com cunho recreativo e lúdico. Assim, os meninos chegam, pedem a bola e se organizam para jogar (D, E, F, G e H).

A prática do futebol e do tênis de mesa são vivências espontâneas, que fluem com ou sem a presença do educador universitário. São práticas despretensiosas e integram o currículo de resistência, pois efetivamente acontecem, são duradouras. A comunidade apropria-se do espaço e quando a escola não oferta o material, as próprias crianças ou adolescentes trazem a bola e solicitam a montagem da mesa de tênis. Geralmente, a função dos Educadores Universitários é observar e “manter a paz” durante o jogo e organizar campeonatos e jogos. Em algumas unidades escolares observadas (C e D), o futsal é organizado por um voluntário. O educador universitário é um mediador e intervencionista que negocia, dialoga e procura atender os desejos da comunidade ao propor ou organizar uma ação.

Existe uma predominância das práticas de futebol de salão e tênis de mesa em todas as oito unidades observadas. Na unidade C, por exemplo, o *skate* se faz presente por conta de um educador que tem habilidade e afinidade com essa modalidade, e na unidade B as lutas são contempladas, por meio da atuação de dois voluntários, eles oferecem sistematicamente *Kung Fu* todo domingo à tarde. Nas unidades D e F, o *slackline* está presente pela ação de universitários que têm habilidades com essa modalidade e a capoeira manifesta-se nas escolas A, C, D, E e F por parcerias estabelecidas com voluntários e pelas habilidades pessoais dos educadores universitários.

Foi possível identificar que no eixo dos Esportes, as oficinas são práticas corporais coletivas e individuais, práticas como futebol, vôlei, basquete, tênis de mesa, dama e xadrez. Observei as práticas de torneio de truco, gincanas, passeio ciclístico e aulas de lutas, alongamento e capoeira. O cadastro de projetos esportivos é menor do que nos outros eixos (cultura, trabalho e saúde), entretanto as ações esportivas movimentam e atraem o público. Portanto, considero que as práticas esportivas, formam um currículo de resistência, pois são ações escolhidas e praticadas de forma espontânea e prazerosa pela comunidade, com ou sem intervenção do universitário.

Outro eixo sobre o qual me debrucei foi o eixo da cultura, descrito de forma mais aprofundada nos documentos e que, inclusive, apresentam a palavra lazer na frequência de cinco vezes ao longo de todo o texto do documento Ideias 32 (SÃO PAULO, 2004a). A abordagem dada ao lazer nesse documento está relacionada à falta de espaço e equipamento de lazer e associada aos processos de educação, esporte e cultura. E ainda, redução das violências e cultura de paz, conforme demonstram os trechos abaixo:

Assim, as escolas abertas aos finais de semana são espaços privilegiados para atividades de lazer, cultura, esportes e qualificação profissional, oferecendo uma alternativa de integração e formação de vínculos (p. 21).

É a escola aberta, organizada, propiciando prazer e lazer num trabalho cooperativo em que todos e cada um tem algo a oferecer e a construir (p. 29).

abertura das escolas públicas nos finais de semana com atividades de esporte, arte, cultura e lazer, numa perspectiva de disseminação de uma cultura de paz e não violência e de promoção da cidadania e do desenvolvimento humano e social de adolescentes, jovens e suas comunidades, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social (p. 47).

Assim como nos esportes, o eixo cultura tem como uma de suas bases a pedagogia da cooperação, como um caminho que pode possibilitar aos indivíduos lidarem com as diferenças (MARTINS e GRILLO, 2004). Pude observar, nas práticas do Programa, que o eixo cultura integra diversos públicos, principalmente crianças e adolescentes; promove a integração dos educadores universitários em suas ações e; além disso, permite uma participação maior de alunos e professores da escola que, por conta dos eventos, participam das atividades no final de semana, como por exemplo, no “dia das mães”.

Nesse dia de “homenagem às mães” a atividade foi composta por apresentações de coreografia e poemas feitos pelos alunos das unidades escolares, coadunando com a participação dos professores da escola. Os alunos ensaiaram aos fins de semana, observados e mediados por um educador universitário e pelo professor de Educação Física da escola. As apresentações e homenagens das escolas aconteceram em um sábado, em todas as unidades de ensino que compõem o PEF da diretoria escolhida.

Essas ações têm a capacidade de agregar o público e integrar as demandas da semana e do final de semana. Assim, foi possível notar que o eixo cultura é o atrativo. Nele são cadastradas oficinas e eventos referentes a datas comemorativas, festas e dança e são promovidas ações permanentemente, formada por atividades musicais, rítmicas e de socialização. Nessa perspectiva, a dança e o ouvir música integram o currículo formal e o currículo de resistência do PEF, pois a comunidade tem liberdade, liga o som, coloca para tocar as músicas que quer e, ao mesmo tempo, participa de ações solicitadas e dirigidas pela Secretaria da Educação, como algumas festas e homenagens. Geralmente, as músicas ligadas ao movimento *gospel*, *funk*, sertanejo, pagode e pop são as escolhidas pelas comunidades.

São Paulo (2010b) aponta que o eixo Cultura envolve diferentes formas de manifestação artística e busca representar a expressão humana nas diferentes linguagens: teatrais, cinematográficas, corporais, musicais, plásticas, fotográficas, folclóricas e científicas. Ele tem como meta “promover o (auto) conhecimento e o senso crítico dos participantes,

colaborar para a formação da identidade e propiciar a experimentação de outros papéis no sentido de representações e encenações” (SÃO PAULO, 2010b, 2013).

Napolitano (2004) esclarece que a cultura vem sendo apresentada no PEF como articuladora entre a escola e a comunidade. O autor afirma que a relação entre escola e cultura visa o reforço da autoestima; o fortalecimento das identidades sociais e a ampliação do repertório de bens simbólicos disponíveis para os alunos e suas comunidades. O Programa pretende, ainda, alcançar a construção de uma “cultura de paz”, matizadora das relações sociais violentas, que é mais dramática quanto maior a exclusão socioeconômica das comunidades.

Pelas experiências sociais e coletivas que a cultura fomenta, é possível, na articulação entre escola e comunidade, atuar para a melhoria da autoestima das crianças e adolescentes, bem como contribuir para formação das identidades e alargar as vivências, costumes, hábitos e lazeres. Para Napolitano (2004), as práticas culturais ocupam um espaço necessário na vida dessas comunidades, oferecendo significados e reconstruindo o tecido social, reconhecendo culturas que parecem adquirir um novo sentido, levando a possíveis críticas de âmbito cultural.

Assim, o eixo da cultura foi formado com o objetivo de difundir diferentes manifestações artísticas, promovendo acesso e democratizando gostos e experiências culturais diversas dos participantes. Esse eixo é um dos principais e tem possibilidade de abarcar públicos diferentes (SÃO PAULO 2010b, 2013). Nesse eixo, também estão presentes as danças, o cine criança, aulas de música, as festas comemorativas e o desenho infantil (todas as unidades observadas ofertam essas atividades); o artesanato opera com o eixo da cultura e do trabalho e esteve presente em seis unidades escolares como oficina de meninas e mulheres.

A produção dos discursos em torno dos eixos cultura e esporte parte das técnicas de governamento da convivência e da não violência, recrutando a cooperação como um dos valores para o objetivo do PEF se concretizar. A cooperação é usada como técnica de poder, para ensinar modos de ser menos violentos e mais pacíficos.

Desse modo, o lazer e o currículo possuem uma importância no âmbito escolar e podem contribuir para uma diversidade de processos educacionais, desde que sejam elaborados por escolhas e motivações pessoais que retratem o gosto das comunidades e que não sejam vistos e tratados de forma isolada dentro das unidades escolares. As práticas culturais vinculadas ao lazer possuem um currículo próprio, que seleciona, comunica e traduz formas de conduta, conhecimentos e subjetividades.

### 4.3 As observações e entrevistas: o lazer no PEF

Para me aprofundar nessa relação do currículo de uma política educacional que opera com as práticas de lazer, fiz a análise, por meio da observação e das notas do roteiro de diário de campo, das atividades pré-agendadas durante o período de agosto a dezembro de 2015, do “duplo currículo” do PEF. No mês de agosto, nomeado como mês do “Folclore”, as ações do fim de semana tinham como propostas gerar artefatos e práticas em torno da temática folclore, bem como realizar um evento chamado “Um dia na escola do meu filho”, em homenagem ao dia dos pais. Essa atividade é promovida com o objetivo de convidar os pais para conhecer e se aproximar da escola e participar junto com os filhos das ações do Programa.

Nas unidades observadas “Um dia na escola do meu filho” foi realizado com práticas de gincanas, sessão de cinema e jogos de tênis de mesa, xadrez e futsal. Em algumas unidades, as famílias pouco participam, mas quando há um evento como esse ou outro de grande porte, elas aproximam-se e vivenciam alguma atividade. Os homens adultos e muitos pais das crianças que participam do Programa costumam frequentar a escola em número menor, geralmente aos sábados e ou domingos pela manhã para jogarem futebol.

Ainda que o Programa seja nomeado como “Escola da Família”, a família pouco frequenta; o público predominante são crianças e adolescentes de 6 a 17 anos. Essa ausência da família demanda outras investigações, porém arrisco afirmar que as atividades oferecidas pelo PEF não interessam aos pais e integrantes mais velhos. A falta de estrutura do Programa não permite que as atrações sejam diversificadas, dependendo da criatividade, talento e esforço da gestão local e dos educadores universitários para manter a frequência de crianças e adolescentes.

No mês de setembro não foi proposta nenhuma temática específica. As atividades permanentes (práticas esportivas, aulas de inglês ou espanhol, dança, encontros entre amigos, cantinho da beleza e reforço escolar) aconteceram normalmente. Essas práticas são comuns na maioria das escolas. Em alguns casos, como nos cursos de línguas, as aulas são mediadas por professores formados em parceria com alguma entidade privada (escolas particulares).

Para outubro, mês das “crianças”, o tema foi “resgate das brincadeiras” e ações para campanha do “outubro rosa”. Algumas unidades, em parceria com empresas e ou igrejas, realizaram o dia das crianças com a oferta de equipamentos e brinquedos, como “pula pula”, “piscina de bolinhas”, futsal e tênis de mesa. Para a campanha “outubro rosa”, os artefatos produzidos foram cartazes, imagens, falas e discursos sobre a importância da prevenção ao câncer de mama. Em algumas escolas, as crianças e adolescentes produziram desenhos em

torno da temática, ficou evidente a carência de recursos e ausência de estrutura para realização desses eventos e campanhas.

No mês de novembro, os temas foram “diversidade étnico-racial” e “novembro azul”, mas foram pouco abordados no cotidiano do Programa. As práticas continuaram fluindo em torno do futsal, basquete, vôlei, tênis de mesa, dama, xadrez, dominó e, em algumas unidades, a comunidade também praticou skate, lutas, brincadeiras livres, encontros para bate papos e o cuidado com a beleza e a prática do artesanato.

O mês de dezembro, não houve um tema específico, mas apontou o dia mundial de combate à Síndrome da imunodeficiência adquirida (SIDA — em inglês: *acquired immunodeficiency syndrome* - AIDS) e o dia internacional do voluntário. Não observei nenhuma prática específica para essas temáticas, entretanto, algumas escolas elaboraram cartazes sobre prevenção e cuidados com a saúde, receberam panfletos e assistiram a vídeos educativos; outras unidades valeram-se dos vídeos educativos de saúde numa sessão de cinema. A gestão local, durante esse mês, preocupou-se em reunir os registros feitos durante o semestre para organizar e montar a apresentação do portfólio, um dossiê sobre todas as atividades e práticas que tinham sido realizadas durante o semestre, material apresentado no encontro de encerramento do ano.

Portanto, as práticas programadas e orientadas descrevem um currículo flexível, mas também dirigido, a comunidade mantém algumas práticas que realiza todo fim de semana e eventualmente participa das ações demandadas pela Secretaria Estadual de Educação. A temática da leitura, por exemplo, adentrou as práticas do PEF de forma dirigida pela Secretaria da Educação, no ano de 2014, e a gestão geral veiculou um documento que apresentava a seguinte afirmação:

Este é o convite que o Programa faz: aos finais de semana, presenteie a comunidade participante das escolas com momentos mágicos e felizes que somente uma boa história pode produzir. Não importa se será lida ou contada, o importante é que seja capaz de tomar o coração de quem a ouve, num rompante de alegria, de emoção (FDE, 2014, sp/).

O discurso em torno da temática geral da comunidade leitora veicula a imagem da leitura como um presente à comunidade, capaz de promover momentos mágicos e felizes. O documento recorre à emoção, abstração e subjetividade para que essa oficina se concretize. Para o ano de 2015 e 2016, o tema escolhido foi: “Comunidade Leitora – Ouvir e Contar Histórias: a história se faz assim...”.

As diretrizes para esses projetos são: A) Cultura Participativa: representa a importância da participação do Conselho de Escola, Grêmios Estudantis e da Associação de

Pais e Mestres (APM), nas ações do Programa, inclusive do “Um dia na escola do meu filho”; B) Trabalho Integrado com os Projetos da Pasta: retrata a importância de otimizar as ações e materiais de outros projetos da Pasta que possam enriquecer o cotidiano do Programa; C) Integração do Programa com a semana letiva: Ressalta a importância da participação do PEF no Projeto Político Pedagógico da escola e; D) Democratização dos espaços escolares: Importância da abertura de espaços para a comunidade, como a sala de leitura e de informática (FDE, 2014).

Nessas diretrizes noto as “importâncias” que o PEF atribui as suas ações direcionadas à educação da leitura. Observei que grande parte das escolas oferece “o cantinho da leitura”, em algumas unidades (A, B, C) a sistematização dessa oficina se dá por meio de uma caixa decorada de livros. O universitário dispõe essa caixa sobre um banco e ou mesa e aguarda algum participante pedir para olhar os livros. Em algumas unidades essa prática acontece na biblioteca; em outras, a leitura acontece “num cantinho”.

Segundo a Coordenação Geral,

o Programa Escola da Família é ambiente propício e fecundo para se desenvolver o hábito de leitura e se criar novos leitores. A atmosfera informal e descontraída desse lugar, onde é possível divertir-se e aprender ao mesmo tempo, é ideal para se estabelecer o contato com o mundo das letras e da imaginação. Ler com prazer é objetivo básico dessa proposta. Assim, pessoas da comunidade e alunos poderão visitar histórias, ir a lugares nunca idos, conhecer os mais diferentes personagens e, com isso, os autores brasileiros e estrangeiros (FDE, 2014, s/p).

FDE (2014) apresenta o objetivo de promover a leitura prazerosa e aponta o ambiente do PEF como informal, descontraído e divertido. Nesse sentido, a leitura não pode ser imposta como uma oficina que seja de interesse da gestão, a construção e criação de uma prática de leitura precisa estar conectada à vontade do público.

O documento é composto por elementos de orientação para estabelecer uma cultura de leitura nas unidades escolares como mais uma das atribuições das ações do PEF. Para tal, indica sugestões, orientações e formas para se escolher e determinar um local para leitura, como adquirir e manter um acervo, organização do lugar e horários de funcionamento dessa oficina. Quem fará essa ação? “um educador universitário que demonstre afinidade com a literatura e interesse em querer fomentá-la entre os participantes do PEF” (FDE, 2014).

O Educador universitário será o responsável por fomentar e desenvolver as práticas de leitura aos fins de semana nas escolas, é encarregado de realizar ações e eventos nessa temática, dar um retorno para a diretoria da escola e fazer propagandas para instigar na comunidade o desejo de ler. Para valorizar o espaço e dar continuidade às ações de leitura, o documento propõe que se “faça o cômputo de quantos livros são lidos ao mês. Coloque esse

número em cartaz e informe sempre o vice-diretor, assim a direção da escola também ficará cada vez mais consciente da importância desse espaço” (FDE, 2014).

Compreendo que a leitura, integrada ao currículo formal do PEF, é um dispositivo imposto pela coordenação geral como uma prática a ser desenvolvida. Entretanto, a responsabilidade pelo “gosto, aprendizagem e despertar” da leitura é direcionada para o educador universitário que não tem formação e nem práticas específicas, basta ter afinidade para assumir a função.

Implicado num discurso verdadeiro, a oficina de leitura tornou-se uma obrigação aos fins de semana. Envolvida nas relações de saber e poder, essa oficina acontece de forma desestruturada e fica na dependência da competência e habilidade dos educadores universitários, assim existe uma exigência para que essa prática aconteça, mas não há fundamentação, apoio e diálogo para a criação de estratégias que alcancem as comunidades.

A temática comunidade leitora permaneceu para o ano de 2016 e objetivou

realçar o papel do Programa Escola da Família, enquanto espaço de: inclusão; de participação ativa da comunidade escolar e extraescolar; de busca do protagonismo jovem; de maior participação de pais e alunos; de construção de uma cultura de prevenção; de formação de um público de espectadores de filmes e da construção crescente de uma escola solidária (TEXTO DO PLANEJAMENTO, 2016, s/p).

Segundo o discurso do documento do planejamento, produzir uma comunidade leitora implica modos de ser relacionados ao ato de ser solidário, pensar coletivamente e formar jovens interessados nos cuidados pessoais relacionados a saúde, sexo e violências. Nesse contexto de formação e modos de ser, caracterizo esses conjunto de enunciados como “discurso de governo dos outros”, que se exerce sobre os resultados do agir dos outros, com o propósito de regular as ações.

O governo de Estado representado pela CG, nessa situação, ocupa as artes de governar e produz uma racionalidade política. Essa racionalidade pode ser contestada e opera no PEF com demandas diversas, quando o público/comunidade se apropria das ações de formas diferentes e dá outros contornos aos fins de semana, formando e delineando o currículo de resistência.

O PEF, como dispositivo pedagógico que deseja orientar e formar para a cultura de paz, protagonismo juvenil, convivência e cidadania, deveria estruturar-se para atuar no âmbito de algumas oficinas, que são prescritas, mas executadas de forma débil e frágil. As oficinas de leitura e cinema, por exemplo, poderiam ser mais estruturadas e ter mais adesão do público. Nesse sentido, procurei identificar críticas e reflexões dos sujeitos entrevistados com relação

ao PEF, pode notar dois discursos de estudantes de áreas diferentes, mas que têm elementos em comum (quadro 10).

**QUADRO 10:** Opiniões dos universitários sobre o contexto geral do Programa - PEF/2016

SUJEITOS	REFLEXÕES
Alunos de ADM	- A realidade é diferente dos documentos; - Má gestão financeira; - A comunidade procura por esporte, diversão e brincadeiras; - A comunidade participa pouco dos cursinhos.
Alunos de EF	- Má gestão de tempo e financeira; - Não tem material adequado; - Não é valorizado como deveria; - Está banalizado.

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa

Ao observar o quadro dez (10), percebo que a fala de uma estudante de Administração de Empresas e um aluno que cursa Educação Física aponta para a preocupação em torno da seriedade com as ações do PEF.

O programa no papel é muito lindo. Eu acho que é um dinheiro muito mal aplicado, muito mal utilizado, tempo muito mal utilizado, assim as crianças da comunidade já conhecem, já gostam, já tem o hábito de vir a escola, alguns principalmente por causa do esporte, a gente sabe que as outras oficinas chamam a atenção, mas assim demanda um tempo, porque o esporte é você vir extravasar, brincar, gostar, é estar ali; agora se for pra fazer um curso, por exemplo, de português, reforço escolar, um curso de pintura, já demanda um tempo e uma sequência. Eles querem lazer (sujeito 4).

O excerto chama a atenção para o que está no documento e o que realmente acontece no dia a dia do Programa. Para a universitária, o dinheiro é mal aplicado, pois não investem no esporte, nos jogos, brincadeiras, práticas de lazer que são mais procuradas do que os cursos. Os cursos demandam continuidade e controle e a comunidade quer prazer e espontaneidade.

O processo de organização das oficinas, a manutenção das atividades e o orçamento destinado a essas práticas poderiam ser repensados, rediscutidos e analisados; as escolas poderiam ter uma maior independência para gerir as oficinas e investir nas práticas de maior adesão e gosto das comunidades, sendo que é possível operar e promover algumas vivências de acordo com o currículo formal, como a oficina que é chamada de “Cine criança”, desenvolvida em escolas pesquisadas, mas é preciso incentivar e educar para esse tipo de lazer. Em torno do cinema, alguns universitários discursaram:

Eu faço cine criança. Tem que ter pipoca, se falar que tem pipoca, eles assistem (sujeito 2).

Teve um dia que a gente lotou a sala com criança, mas depois da pipoca esvaziou (sujeito 12).

Filme a gente passa, mas eles preferem jogar bola, conversar no pátio... (sujeito 9).

O artefato do filme tem adesão, mas não é a prática que a comunidade mais deseja, é comum o público infantil associar as sessões de filme com a pipoca. Desse modo, é possível ofertar o filme, mas não pode ser de forma imposta, dirigida, mas sim como uma das opções de lazer no âmbito do Programa. É preciso diálogo, conversas, compreensão e escolha de temas que sejam de interesse do público.

A comunidade precisa ter alternativas, ir vivenciando e conhecendo possibilidades que despertem o gosto e o interesse pelas divergentes práticas de lazer. Melo (2011) sugere que esse processo representa uma “alfabetização cultural”, educar para além da escrita, para “os sons, olhares, paladares, sensações em geral. Potencializar e ampliar tais importantes dimensões humanas parece ser um apontamento necessário” (p.9). Desse modo, talvez não seja coerente definir um tema para o planejamento das ações, mas pensar nas estratégias para uma educação cultural ampla.

Melo (2011) afirma que, de maneira geral, o termo lazer parece ser aceito, todavia, é usado de forma mecânica ou simplista. Marcellino (2008b) indica que o lazer está historicamente ligado a outros campos e suas ações se representam de forma intersetorial. Nas ações de políticas públicas de esporte, cultura e educação, o lazer configura-se como suporte, ferramenta para realização das ações, eventos, festas, campanhas e outros, figura como uma peça de apoio, mesmo sendo a atração principal.

No PEF observei a necessidade de divertimento que as pessoas das comunidades possuem, principalmente crianças e adolescentes, pois se deslocam até as escolas com o objetivo de se divertir, brincar, jogar bola, praticar tênis de mesa, encontrar os colegas, conversar e se alimentar em comemorações, eventos e festas.

A diversão é citada nos discursos de todos os universitários e também nos diálogos e bate papo informais com gestores e público do Programa. Significa que a identidade do lazer no PEF é composta por divertimento, prazer, recreação, alegria, distração e passatempo, o lazer opera com esses componentes e efetivamente tem se materializado em políticas públicas de educação, cultura, esporte, turismo, entre outros.

Os estudos produzidos sobre o PEF concordam que o Programa foi idealizado verticalmente, produzindo um esvaziamento de significados em sua apropriação. A justificativa principal apresentada pelos governantes daquele período para criação desse

Programa era o alto índice de violência entre jovens e a falta de espaços e opções de lazer e cultura nas cidades, além da necessidade de preservação do patrimônio público e da busca pela paz (LEME, 2007; NUNES, 2007; SANTOS, 2008; SENNE E DAVID, 2008; SOUZA, 2009, FERREIRA 2009; BENDRATH, 2010; ABDALLA E SANTOS, 2011).

Noto que as motivações para a criação de Programas como esses vão além do que parece óbvio, pois existem mecanismos e interesses de micropoder que levam à formação de Programas de políticas públicas, envolvidos em relações econômicas e políticas com possibilidade de regulação, controle e vigilância. No caso do PEF, sua política de direcionamento das escolhas de cursos profissionais, (somente alguns cursos são ofertados com bolsas gratuitas para os estudantes), conduz a uma formatação da profissão de jovens. Outro elemento discutível na criação de programas como esse é a preocupação concernente à ocupação do tempo livre e ocioso de jovens; o controle do tempo e organização pessoal da vida está implícito nessas atitudes. Outras questões que merecem ser desveladas dizem respeito à proteção e preservação de patrimônio público, que é projetada como um dos objetivos e metas de Programas que ocupam as escolas; além do predomínio e manutenção de interesses partidários que utilizam o direito social em formato de Programas que acabam funcionando como moeda de troca ao que o cidadão tem como direito; e a disseminação de temas e abordagens culturais de interesse do controle social, entre outros aspectos que, aos poucos vão se revelando.

As pesquisas apontaram à importância do Programa e sua continuidade. Entretanto, os estudos chamam a atenção para a ausência da comunidade nos processos decisórios, a falta de representatividade, bem como uma inexistência de organização e diálogo entre comunidade e educadores.

Identifiquei que a comunidade é participativa quanto às escolhas da programação e atividades e elege o lazer como forma de participação e resistência, tema recorrente na fala dos entrevistados, como ilustro nos discursos a seguir:

Os meninos procuram, eles **jogam bola**, bastante **pingue pongue**, eu acho que agora também tem o **muay thay**. Tem criança que vem todo **final de semana**, eles procuram bastante, eles gostam e vêm todo **final de semana** (sujeito 1).

**Lazer** a molecada não tem aqui e isso é o que eles vêm buscar aqui na escola, é a única coisa que a gente tem aberto aqui nos  **finais de semana** pra proporcionar alguma **coisa de diferente** pra eles (sujeito 2).

**Lazer, diversão né, lazer e diversão** (sujeito 3).

O que mais a gente vê é o **lazer** mesmo, eles buscam se distrair do dia a dia, da perturbação (...) muitos também chegam aqui só quer conversar, a gente percebe

carência. Então a comunidade quer **um espaço** em que ela é ouvida, tenha algo a mais, vir aqui até mesmo e **fazer uma unha**, se sentir mais bonito, vem aqui aprender um **esporte**, algo diferente. Eu creio que a comunidade aqui busca é um espaço pra isso, pra ter um **lazer** (sujeito 4).

Eles vêm pelos **amigos**, bater uma **bola**, **conversar**, eles vêm aqui procurar **diversão** (sujeito 6).

**Espaço**, a gente abre 9h00 aqui quando a gente chega já tem criança no portão, a gente entra um pouco antes e eu passo de carro (...) Cheio de criança sentado esperando, eles querem alguma coisa pra fazer no final de semana. Então eles chegam e já falam “Cadê a **bola**, cadê a **dama** pra jogar, e tal” eles querem **espaço**, alguma coisa pra fazer no final de semana mesmo (sujeito 8).

Destaquei esses discursos, pois todos se referem ao lazer como necessidade e desejo da comunidade. As afirmações de estudantes de ADM (Administração de Empresas), EF (Educação Física) e BSI (Bacharel em Sistema de Informação) demonstram um discurso em que a comunidade muitas vezes governa as ações, opta e escolhe as práticas de lazer. O esporte, a cultura e a socialização são predominantes no lazer aos fins de semana.

Ao conviver, frequentar as escolas, observar e analisar essas práticas discursivas em torno da relação da comunidade com o Programa, percebo a regularidade, a repetição e a frequência de termos citados nos discursos, assim a comunidade se apodera do Programa provocando um movimento de poder, um micropoder, uma microresistência que provoca novas situações e práticas. Nesse sentido, o PEF, como território de resistência, consiste numa relação de força, retrata que o poder não se dá e nem se troca, não retorna, mas se exerce, não é pura manutenção e recondução das relações econômicas, o poder é um elemento que circula.

Segundo Ribeiro (2010), as correlações de força não existem sem movimentos de resistência e esses movimentos são inerentes às relações de poder, estão emaranhados e envolvidos nas redes. A resistência existe onde estiver o poder, se multiplica e integra estratégias e tecnologias de condução (FOUCAULT, 2003).

As relações de poder, tais como funcionam numa sociedade como a nossa, têm, para Foucault (2005), um fundamento, um ponto de ancoragem que representa certa relação de força estabelecida historicamente na guerra e pela guerra. Nesse cenário, o poder político tem como função reinserir essa relação de força de outros modos e em outros meios, mediante uma espécie de guerra silenciosa, nas instituições, nas desigualdades econômicas, na linguagem, nos corpos de uns e de outros, etc.

Foucault (2005) considera o poder de forma contrária, observa suas intenções, averigua externamente seu objeto, seu alvo e como as coisas acontecem e se constroem progressivamente. O autor destaca o fato de não tomar o poder como um fenômeno de

dominação maciço e homogêneo, para ele não predomina uma dominação, mas um movimento circular que opera em cadeia e funciona em rede, pois o poder é difuso.

O autor aponta que as máquinas de poder acompanham as ideologias, entretanto, a base de formação do poder é formada pelo acúmulo do saber. O poder se forma sobre a organização e circulação do saber, assim, os saberes e conhecimentos construídos no PEF giram em torno das práticas e manifestações de lazer.

Para Foucault (2015), é importante se debruçar sobre o poder como elemento de produção de saber. “Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (p.45). Nesse sentido, vários saberes são elaborados a partir da mobilidade de poder, da tensão de forças entre as propostas de temas elaborados pela Coordenação Geral do Programa Escola da Família, que passam pelas mãos da Coordenação regional e local, alcançam os gestores e são aplicadas pelos educadores universitários que, em campo, dialogam, observam, acompanham e mediam as experiências com as comunidades.

E ainda, onde há poder, há resistência e desse modo, não existe especificamente um lugar de resistência, existem pontos móveis e transitórios que se distribuem por toda estrutura social, causando e levando a movimentos e circulação desse poder. Nesse contexto, o currículo de resistência, que abarca também o currículo em ação, é representado pela organização da comunidade, suas práticas espontâneas que fazem parte da cultura e contexto local. A comunidade do PEF demonstra essa mobilidade quando adere mais a algumas propostas do Programa do que a outras e comprova esse movimento quando ocupa as escolas para ouvir as músicas que querem, jogar as modalidades que têm desejo e para simplesmente sentar no pátio e ficar batendo papo, sem participar de oficinas ou práticas dirigidas e organizadas de forma sistemática.

Alguns estudos optaram por defender e buscar sustentar as ações do PEF em torno de elementos isolados, ignorando o fato das escolas oferecerem lazer à comunidade aos fins de semana, atividades livres e sistematizadas, vivências escolhidas pelos participantes e outras direcionadas pela Gestão (LEME, 2007; SENNE e DAVID, 2008; FERREIRA, 2009, BREMBERGER E KOBAYASHI, 2010).

Em contraponto, três artigos identificam o PEF como “caldo de cultura”, “centros de saber e lazer” e ou “centros comunitários”, caracterizando-o como um espaço educativo, de convívio e encontro para experimentação de diferentes atividades, práticas esportivas, cursos de línguas, dança, cursos de computação, festas e vivências de pintura, artesanato e estética (BEZERRA NETO e FERREIRA, 2006; SOUZA, 2009; SENE e ZANIOLO, 2009).

Bremberger e Kobayashi (2010) observaram a espontaneidade e liberdade das crianças para brincarem e organizarem seus próprios jogos e atividades. O espaço da escola tornou-se local de diversão com segurança e socialização. As autoras destacaram o fato das atividades não terem um “papel educativo” e apontaram que as propostas deveriam ser mais produtivas e didaticamente educativas. Outra crítica está na presença do Educador Universitário, que organiza o espaço, separa brigas e preserva os materiais; intervenções que as autoras não visualizaram como educação para a cidadania.

Nas práticas de lazer, a presença do mediador ou educador pode ser representada por aquele que observa, que permite, que conduz e proporciona a livre expressão do participante. Os valores serão aprendidos com a convivência e a vivência com o outro e com as práticas que podem ser fruto da cultura dos participantes e também ser propostas pelo educador, é preciso muito cuidado ao afirmar que uma ação não está educando.

Segundo Marcellino (2004; 2005), as experiências de lazer implicam processos educativos. Por não conhecer o Programa, sua história, seus objetivos e valores, tanto os participantes como educadores podem passar pelas práticas sem um envolvimento e engajamento, o que prejudicará e limitará as experiências de cada um. Portanto, compreender a história, o caráter, as intenções e a identidade das ações pode facilitar e desembaraçar as vivências e convivências.

Nesse contexto, as pesquisas sobre o PEF se dividem, gerando duas visões; 1. um programa de política pública educacional composto por projetos, oficinas, atividades, eventos, que geralmente integram ações educativas, procurando operar com exercício de liberdade ligada à cultura, considerando como conhecimento atributos, valores e processos de aprendizagem próprios, intrínsecos às comunidades BENDRATH, 2010; SENNE e DAVID, 2008; ABDALLA e SANTOS, 2011). 2. E por outro lado, um programa assistencialista, baseado em valores neoliberais, que acaba operando com políticas direcionadas e prescritas por um governo específico que têm objetivos e metas determinadas (LEME, 2007; NUNES, 2007; SANTOS, 2008; SOUZA, 2009, FERREIRA 2009;).

No que se refere ao lazer, não é claro para a gestão do Programa, e nem mesmo para a maioria das pesquisas citadas, que o PEF é um Programa que atua no âmbito do lazer, o que é pouco discutido nos estudos sobre o PEF. Muitos estudos identificam e optam pela abordagem do ensino não formal, reduzindo as atividades dos fins de semana a ações compensatórias ou de divertimento esvaziado e sem sentido.

Nesse estudo, consideramos que o Programa Escola da Família é um Programa de lazer educativo e tem seu próprio currículo, por isso não pode se configurar como uma

extensão das ações curriculares da semana. Cria seus próprios artefatos, produz dispositivos pedagógicos e políticos, reforça as condutas esportivas, culturais e contribui para convivências e encontros sociais das pessoas.

#### **4.4 O espaço da escola: educação para e pelo lazer**

Outra observação se deu no sentido de que os conteúdos e temas que não são tratados durante a semana, geralmente, temáticas transversais (meio ambiente, saúde, higiene), acabam sendo de responsabilidade do Programa Escola da Família trabalhar e transferir esses conhecimentos para a comunidade. Essa constatação descaracteriza as práticas do Programa, pois são temáticas e conhecimentos impostos às comunidades pelo currículo formal. No estudo, identifiquei uma relação tensa entre a escola da semana e a do final de semana. Tal tensão poderia ser melhor gerida por meio dos diálogos e interação entre o currículo duplo, sem descaracterizar as práticas.

É preciso ficar claro que as atividades de fim de semana demandam uma ação e um comportamento diferentes daqueles que ocorrem na semana. Logo, a escola não é e nem deve ser concebida como um lugar abstrato, porém como um local de tensões e desequilíbrios entre os indivíduos (governo, professores, educadores universitários, gestão e comunidade), que devem dialogar com espaços de mediação, dotados de educação e de ações suficientes para a formação de consensos.

Ao observar a escola, compreendo que é um local de aprendizagens e trocas, considerada, historicamente, como aparelho ideológico do Estado, uma instituição produtora de conhecimento, de agentes de hegemonia cultural e ideológica que contribuem na formação dos indivíduos, possuindo mecanismos de preservação e distribuição econômica e cultural (APPLE, 2006).

Apple (2006) destaca que as políticas educacionais serviram de mecanismo de controle social, direcionando como as escolas deveriam operar, refletindo seus valores e desejos nas comunidades. Os mecanismos de controle ocorrem não somente na organização e na seleção de disciplinas, de regras, rotinas, mas reflete um comando de significados, mensagens e conceitos que conferem valor a um conhecimento legítimo, certificando um determinado grupo. A capacidade de um grupo de tornar seu conhecimento o de todos relaciona-se ao poder adquirido numa determinada arena política e econômica mais ampla.

Os processos educativos formais que ocorrem na escola fazem parte de um grupo de instituições que envolvem relações de poder e de saber, que sofrem e mantêm mecanismos de

controle, contribuindo muitas vezes para as desigualdades sociais. As escolas acabam por operar com questões econômicas e culturais, preservando e ampliando o conjunto de relações estruturais, promovendo novos grupos e servindo de barreiras a outros e, ainda, favorecem o que se tem chamado de “reprodução cultural das relações de classe” (APPLE, 2006).

Segundo Rossi e Hofling (2009), a escola está presa às tramas históricas e aos jogos do micro e do macropoder, está submersa em teorias, normatizações, regras e regulações e utiliza-se de brechas para moldar o indivíduo, permitindo autonomia, formando indivíduos produtivos e integrados no meio social.

Foucault (2015) não se debruça sobre as questões de educação e escola em seus textos, entretanto, aponta a escola como mais uma instituição de controle e poder. A escola como instituição é um local de relação de força, que produz discursos verdadeiros provocando efeitos e mecanismos específicos de poder. Assim, o espaço escolar é uma máquina de ensinar, de vigiar, hierarquizar e recompensar (FOUCAULT, 2014). Segundo Foucault (2014, p. 141), “a escola torna-se um aparelho de aprender, onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino”.

Por outro lado, o discurso em torno da escola feito pelos universitários entrevistados é que a escola é um lugar de educação, promove oportunidades e educa as pessoas. Na fala de um universitário, a escola no fim de semana é o melhor lugar, lugar de encontro, lugar de aprender e lugar de se divertir.

Eu acho que a escola é o melhor lugar pra integrar e preparar uma pessoa, ali ela conhece a diversidade, quem é quem, quem não é, as diferenças, as vivências e final de semana é isso aí. As brincadeiras, gente se conhecendo, gente se descobrindo é isso... (sujeito 9).

Assim, é necessário que exista uma autonomia para a escola com base em razões pedagógicas e o Estado em sua condição tenha um poder que não ofusque e domine a escola. Esta unidade entre Estado e escola pode ser livre para organizar suas regras, selecionar seus conteúdos, extinguindo a soberania do Estado, não havendo plenitude de poder nem para o Estado e nem para Escola, mas exercendo um poder compartilhado, em conjunto com as comunidades.

Castro (2016) traduz a escola como local de disciplina e dominação. “A escola se converteu em um meio de adestramento físico” (p. 149). A disciplina traduz formas de organização do espaço e de disposição dos homens no espaço, visando otimizar seu desempenho, bem como melhorar a organização, a divisão e o controle do tempo em que as

atividades humanas são desenvolvidas, com o objetivo de produzir rapidez e precisão dos movimentos, é um processo acrescido da vigilância e do exame, considerados como elementos essenciais do poder disciplinar (FOUCAULT, 2014, 2015).

Damico (2011) coloca que é na prisão que o exercício do poder disciplinar tem sua expressão terminal. A prisão seria o lugar em que a disciplina não se mascara e atua em sua máxima amplitude, porém, existe uma série de instituições de adestramento para produzir o ser humano normal e a escola se encaixa como uma dessas instituições normalizadoras do comportamento humano.

Foucault (2014, 2015) aproxima os dispositivos disciplinadores da escola com hospitais, prisão e exército, e nessas instituições, o poder tem condições de ir mais adiante, transcorrer canais sutis e até mesmo ambíguos, pois cada sujeito tem certo poder e contribui no apoio e interfere no diálogo entre as instituições que operam com o poder.

Nessas formas de diálogo, o protagonismo juvenil foi tema de uma das videoconferências, com o objetivo de reforçar a relação entre a cultura da semana com o fim de semana. O texto apontava que:

Uma escola que funcione de segunda a segunda, escola de verdade, respirando e pensando numa única função (texto inicial da videoconferência – CG).

Esse excerto foi discursado pela coordenadoria do Programa, que aponta a necessidade da escola ser única. Na visão da coordenação, o PEF deveria ser uma extensão das atividades da semana, entretanto, as práticas da semana e do fim de semana são vivências diferentes e o público que frequenta a escola aos fins de semana é mais diverso, quando comparado ao público que frequenta a escola regularmente.

Desse modo, como se dá a relação entre a Escola da Família com a escola do dia a dia? As falas dos universitários denotaram discursos que retratam três situações: uma relação de proximidade (os universitários veem uma boa relação entre o Programa e a escola); neutralidade (os entrevistados tiveram dificuldades em refletir sobre esses vínculos) e uma relação de distanciamento (que aponta que são duas propostas com caráter distinto e distante).

**QUADRO 11.** Relação entre a escola da semana e do fim de semana – PEF/2016

DISCURSOS	PROXIMIDADE	NEUTRALIDADE	DISTANCIAMENTO
SUJEITOS	<b>2 mulheres - ADM</b>	<b>4 homens – ADM/ BSI / EF</b>	<b>4 mulheres – ADM / EF</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boa relação;</li> <li>- Bom espaço;</li> <li>- Bom público;</li> <li>- Boas relações;</li> <li>- A escola é estruturada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em responder;</li> <li>- Pouca correspondência;</li> <li>- A realidade do Programa é uma. A realidade da escola é outra;</li> <li>- Há muitas diferenças;</li> <li>- A escola pode melhorar;</li> <li>- Relação neutra;</li> <li>- Melhorar a divulgação do Programa;</li> <li>- Não conhecem a escola durante a semana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação conflituosa;</li> <li>- Problemas financeiros;</li> <li>- Carente;</li> <li>- Proibição do uso de espaços e utensílios;</li> <li>- Sem contato com os professores da escola;</li> <li>- O espaço não é suficientemente adequado;</li> <li>- Pouca ajuda da escola;</li> <li>- Tudo é muito separado;</li> <li>- Falha de relacionamento interpessoal.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da pesquisa.

Ao olhar para o quadro onze (11), estabeleço três tipos de relação entre a Escola formal, com as atividades desenvolvidas ao longo da semana, e o PEF, de fim de semana. No que diz respeito à proximidade, duas estudantes revelam que a escola tem um bom espaço, tem público e apresenta condições de dar o suporte necessário. As falas representam a boa relação da escola com o Programa, desenvolvido aos finais de semana, pois a mesma provê as necessidades e dificuldades encontradas nos fins de semana, principalmente no que diz respeito aos materiais.

Eu acho que sim, temos uma boa relação, as vezes falta alguma coisa assim, tipo bola já faltou, mas eu acho que sim, a escola dá (sujeito 1).

A escola corresponde a gente tem um espaço bom e a gente tem um publico bom pra desenvolver as atividades (sujeito 2).

O outro discurso que emerge pela análise do quadro (12) é o da neutralidade, as falas e regularidades apontam para duas realidades: os educadores consideram que as atividades, o público, o interesse e a motivação para frequência semanal e a presença nas atividades do fim de semana são totalmente diferentes quando comparados às ações desenvolvidas ao longo da semana; ou seja, são duas escolas, com realidades e práticas diversas. O diálogo e a aproximação são necessários, entretanto, é preciso que haja respeito às características do Programa e sua forma de funcionamento.

Eu não tenho muito conhecimento de como funciona a escola durante a semana, porque faz tempo que eu não venho durante a semana, eu não conheço muito, não tenho muito que falar (sujeito 7).

Só que assim, a realidade da escola é uma, a realidade do projeto é totalmente outra. São coisas diferentes (sujeito 10).

E, por último, percebo um discurso de distanciamento entre o PEF e a escola organizada durante a semana. Esse afastamento deve-se à falta de conhecimento dos próprios educadores de como a escola funciona ao longo da semana. O fato de não conhecer o ritmo e a organização da escola durante a semana implica na falta de compreensão, por parte dos educadores, sobre aspectos como o fechamento de espaços e a proibição de uso de alguns equipamentos; o orçamento reduzido e o espaço limitado para as atividades. O distanciamento, a ausência de comunicação e a falta de conhecimento de ambas as partes prejudicam o andamento do Programa. Os educadores afirmam que:

Conflituosa, o problema de não ter verba, esse investimento, é complicado. Tem gente que queria fazer oficina de informática a escola não libera, entendeu? Não libera uma biblioteca se quiser fazer alguma coisa, então, a cozinha, a gente podia fazer algo na cozinha diferenciado não é liberado. E mesmo porque a escola vive, hoje vive aquela coisa de não ter verba para nada, tudo contado. Então eu não sei, isso trava muita coisa que a gente desejaria fazer para chamar a comunidade (sujeito 4).

Sinceramente não, infelizmente essa parte fica meio carente, a gente não tem contato com nenhum professor (sujeito 6).

Em São Paulo (2014), fica claro que cada escola, pautada nos quatro eixos, pode organizar suas atividades, e é necessária a articulação entre a programação da escola no ensino formal e as atividades dos fins de semana (SÃO PAULO, 2010, 2013, 2014). Entretanto, pesquisas realizadas sobre o PEF e sobre outras ações de políticas públicas semelhantes a essa demonstram que ocorre pouco diálogo entre as atividades de fim de semana, do ensino informal, com as ações realizadas ao longo da semana, que corresponderiam ao ensino formal (PACHECO, 2004; LEME, 2007; SANTOS, 2008). Portanto, essa pesquisa identifica que existe dificuldade no relacionamento entre o que chamamos de a escola da semana e a escola do fim de semana.

Nesse contexto, o Programa, ainda que com dificuldades, mantém-se há treze anos como uma das ações mais duradouras de uma política educacional no Estado de São Paulo, que reúne esporte, cultura, lazer, formação e conhecimento. Acredito que um dos seus diferenciais sejam a veiculação cultural e os encontros sociais que o Programa promove por meio do lazer; o encontro entre diversas faixas etárias e a sensação de segurança, bem como o fato da comunidade receber um serviço público.

Uma das mudanças que interferem no formato das escolas é a introdução de ações de políticas que envolvem a cultura, o esporte e o lazer. Ainda que ocorra uma ruptura e conflitos

da cultura da criança com a cultura escolar, é no ambiente da escola que a comunidade encontra oportunidades culturais e esportivas, ou seja, vivencia o lazer.

Marcellino (2005) busca resgatar e aproximar o espaço da escola com a cultura da criança, tendo como ferramenta o lúdico, manifestado privilegiadamente no momento de lazer. O autor propõe uma “Pedagogia da Animação”, que enxerga a educação num sentido amplo e inovador e tem como fundamento básico a reintrodução do lúdico na escola. Essa proposta foi elaborada para o início do processo de escolarização, contribuindo para uma nova pedagogia no ambiente escolar, que considera a cultura de cada criança e fundamenta-se no lúdico como metodologia de aprendizagem.

Segundo Marcellino (2005) no âmbito escolar, o que se verifica é que as disciplinas mais diretamente ligadas aos conteúdos culturais do lazer contemplam atividades sem qualquer ligação com o processo educativo como um todo. O processo de transferência do conhecimento é distante da realidade do aluno, os métodos são dirigidos para a produção e não para a vida, dando continuidade ao tipo de sistema dominante e confirmando o afastamento do lúdico na vida escolar.

Desse modo, o espaço do lazer, com expressão do lúdico, é a possibilidade dos indivíduos produzirem e criarem sua própria cultura e não serem apenas consumidores de mercadoria. Além disso, nesta expressão, os sujeitos podem criar condições de criticidade, criatividade, autonomia e consciência cidadã, portanto a educação para e pelo lazer pode contribuir para esse processo no cenário das políticas públicas educacionais.

Segundo Marcellino (2004), a educação para o lazer o reconhece como *objeto* de educação, considerando: 1. o próprio exercício do lazer como um estímulo para sua prática; 2. que a vivência do lazer é educativa; 3. que o aprendizado diversifica a escolha de atividades; 4. que a motivação para a vivência do lúdico é reforçada e 5. que o lazer se torna objeto de contribuição na luta contra os problemas sociais, como meio de possibilidade e não como fim em si mesmo. E a educação pelo lazer admite este elemento como *veículo*, que retrata o potencial educativo das diversas atividades de lazer.

Para França (2009), os programas de lazer no âmbito escolar organizam-se por meio de vivências, análises, sínteses, criações de novas abordagens e iniciativas sobre valores que não são garantidos no interior da sociedade. Assim, a autora cita a prática de diferentes jogos e brincadeiras, projetos com temas diversos (saúde, política, meio ambiente) que contribuem para a compreensão e a possibilidade de interpretação da complexa e contraditória realidade social. Um programa de ensino dedicado ao lazer deveria contemplar uma área de conhecimento, ampliar o tempo pedagógico para aprendizagens sociais e adotar uma

estratégia estimulante para um fazer educativo “criativo, lúdico, espontâneo, cultural, coletivo e eminentemente político-social” (FRANÇA, 2009, p. 62).

A escola é responsável por oferecer alternativas para viabilização de projetos coletivos e sociais, “concebendo o lazer enquanto possibilidade de educação e fator de qualidade de vida, dando ênfase ao lúdico, ao participativo, organizando e estruturando manifestações no âmbito da cultura corporal e esportiva que viabilizem avançar na constatação, compreensão, interpretação e explicação do saber, objetivando a construção do tempo de lazer” (FRANÇA, 2009, p.63). Por isso, observo que o vínculo entre educação e lazer também se remete às práticas, vivências e experiências sociais de cada indivíduo.

As experiências sociais são elementos definidores das práticas escolares (SANTOS, 2002) e quando as vivências dos alunos, dos professores e de toda comunidade escolar são desprezadas, e pouca semelhança existe entre o currículo proposto e o trabalho que realmente se desenvolve, cria-se um ciclo que contribui, entre outros fatores, para o fracasso escolar. Dessa forma, um currículo flexível pode promover o entendimento das relações que os alunos estabelecem com o saber, com o professor e com o ambiente escolar. O processo educativo, no campo do lazer, pode contribuir para superar limites e atuar na perspectiva de aproximações e de concretudes das diversas condições, enfatizando a realidade moral e cultural.

Segundo Pinto (2008), as práticas educativas para e pelo lazer no Brasil são marcadas por representações instrumentalizadas e utilitaristas que priorizam elementos técnicos das manifestações culturais em detrimento das relações e das subjetividades das mediações humanas experimentadas no lazer. O reconhecimento do lazer como fator importante na qualidade de vida busca reverter esse quadro por meio de ações conscientes. Pinto (2008, p. 48) afirma que: “o lazer apresenta-se como um espaço de (re) construção das relações sociais e de conhecimentos, oportunidade de (re) significação das dimensões objetivas e subjetivas que os constituem”. Para a autora, a intenção do processo educativo vai se constituir como um parâmetro para o desenvolvimento de práticas educativas vividas e causa reflexões sobre elas, gerando aprendizagens adquiridas e (re) significações atribuídas aos conhecimentos sobre lazer e seus conteúdos.

Para Pinto (2008), a *educação pelo lazer* tem intencionalidade educativa, mas não contempla ações sistematizadas, representa experiências individuais e coletivas autônomas, é um processo contextualizado a partir de relações próximas e individuais. Ela representa, ainda, um processo formal que pode ser caracterizado pela ação de programas, projetos e ações de políticas públicas de esporte e de lazer.

Portanto, a relação lazer e educação é assumida como um processo/produto de formação humana, contemplando conhecimentos específicos sobre lazer e competências e habilidades para formação/atuação política, estética e ética (PINTO, 2008). A função política da educação para e pelo lazer se dá no sentido de conhecer a realidade social, compreendê-la e integrá-la à condição de agir com liberdade e trocar experiências entre diferentes indivíduos envolvidos no processo (PINTO, 2008).

Segundo Stigger (2009), a ligação entre educação e lazer se “insere nos processos de socialização pelos quais os indivíduos passam por toda a sua vida social” (p. 85). Para o autor, as “vivências ocorridas no lazer evidenciam-se como reguladoras do comportamento de indivíduos e de grupos, na medida em que oferecem as referências para a vida individual e coletiva em cada universo particular” (p.85). As práticas são sempre educativas, pois transmitem valores, normas, atitudes e conhecimentos, possuem uma lógica de organização própria, com características culturais específicas.

Melo e Alves Junior (2012) corroboram a ideia da educação para e pelo lazer como artefato pedagógico e compreendem as vivências culturais como modos de aprendizagem que ensinam e formam condutas por meio da difusão de valores. Nesse sentido, não defendo uma moralização do lazer, mas sua autenticidade, naturalidade e fluidez. A manifestação do lazer em contextos escolares inclui os processos educativos para e pelo lazer, representa ações formais e informais, denotando sua institucionalização por meio de sua inclusão em ações desenhadas e formatadas.

O Programa Escola da Família, por exemplo, é uma das ações isoladas que opera com o lazer e ao mesmo tempo parece estar desvinculado do contexto escolar. Não proponho uma disciplina<sup>23</sup> dentro do currículo formal da escola, que ensine e promova lazer às crianças; e além disso não tenho a ilusão de que o lazer, como manifestação cultural humana, seja capaz de “render” a escola e dar um novo rumo as suas “falências” (se é realmente isso que ocorre). O que é palpável e penso ser possível é que a escola ofereça opções e formações a partir de suas próprias expressões culturais coletivas, levando à superação de dificuldades individuais e futuramente sociais (sem risco de exercitar a futurologia), a partir de um currículo significativo.

Ainda sobre a relação lazer e escola, Pacheco (2004) descreve que a escola procura atender a uma série de demandas sociais, especificamente na relação do jovem com o lazer e

---

<sup>23</sup> Bramante (2003, p.163) afirmou que “há indícios de que experiências sistemáticas da recreação/lazer poderão ser introduzidas dentro do sistema formal de educação como uma possível disciplina escolar”. É notório que o lazer está presente na escola, mas não se configura como uma disciplina.

com a comunidade. Para o autor, essa urgência poderia ser resolvida se houvesse um melhor planejamento urbano, estabelecendo outros espaços de convivência e de lazer que não fosse somente à escola. As ações recorrem ao imprevisto de usar a escola, reduzindo o local a serviço de diversas demandas sociais, desconsiderando sua dimensão e seu propósito educativo. Assim, esse cenário parece representar mais uma forma de controle social do que processo de valorização humana (PACHECO, 2004, 2006).

Pacheco (2004, 2006) justifica que a questão para o Estado é a ocupação do tempo “livre” dos jovens, que deveria ser ocupado com atividades que criassem uma adaptação à sociedade atual, já que o desemprego estrutural é grande, o Estado manteria sob “controle” esse grupo social procurando evitar formas violentas de expressão. A escola é o vínculo direto entre o Estado e a sociedade. Nesse sentido, a escola pública constitui-se como espaço, do qual o Estado utiliza-se para apresentar e intervir na realidade social. Dessa forma, pode seguir sua própria racionalidade, assumindo várias funções sociais, entre elas como centros de lazer, na tentativa de combater a violência, na qual ela e seus sujeitos, alunos, professores e pais são vitimados (PACHECO, 2004, 2006). Para o autor, a escola não tem condições de resolver o problema da violência, algumas vezes, consegue deter atos e reações individuais, mas, no conjunto, acaba apropriando-se muito mais da tentativa de controle social sobre os jovens, do que garantir o direito à educação de qualidade, ao lazer, à cultura, à socialização e à convivência.

Pacheco (2004, 2006) aponta a crise que se estabelece entre o *lazer na escola* e o *lazer da escola*. O lazer na escola ocorre mais pela apropriação espacial, pois diversas práticas acontecem naquele espaço pela falta de opção e pela ausência de outros equipamentos. E o lazer da escola se retrata pelos eventos atribuídos por valores culturais de festas, feiras, passeios, campeonatos, almoços e gincanas que, muitas vezes, não estão vinculados ao projeto político pedagógico da unidade escolar.

Para Pacheco (2006), as intervenções de lazer na escola promovem um lazer institucionalizado, atuam no sentido de formar, controlar e estabelecer padrões de comportamento compatíveis com a lógica dominante. É necessário refletir se essas ações podem gerar um movimento dialético e contradizer e contrapor os próprios valores dessa ordem instaurada.

Em um estudo de caso realizado sobre o programa Parceiros do Futuro e sua “transição” para o Programa Escola da Família, Pacheco (2004) afirma que o lazer é visto como mercadoria e controle social, em poucos casos representa apropriação do direito social e

emancipação humana, consta na realidade como expressão necessária, apresentando-se em forma de programas, projetos e políticas de intervenção.

Oficialmente, o lazer não está incluso num currículo formal de educação escolar, porém integra o conjunto de conhecimentos legítimos e não legítimos que operam no ambiente escolar. Assim, o lazer, associado ao prazer e à disponibilidade, pode ou não ocorrer na escola a partir dos conteúdos associados à cultura do aluno, transmitidos e organizados por professores, profissionais, intelectuais, animadores, analistas culturais ou ainda, gerados de forma espontânea.

Quanto à relação entre lazer, escola e PEF, os universitários afirmaram que:

Tem muito lazer aqui na escola, no PEF (sujeito 2).

O PEF faz a escola ter lazer (sujeito 6).

Não tem lazer no bairro, só aqui na escola mesmo (sujeito 8).

Aos finais de semana a escola tá aberta, tem bastante atividade, bastante jogos e brincadeiras, diversão, pro pessoal aparecer, pra que não perca essa cultura de lazer, até mesmo dentro da escola, de lazer e integração (sujeito 9).

Lazer e escola é tudo de bom, e de fim de semana tem lazer na escola (sujeito 12).

Para as pessoas que vem aqui é lazer, vem de sábado e domingo por causa do lazer (sujeito 13).

As falas de mulheres e homens, estudantes de Administração de Empresas e de Educação Física, divulgam um discurso que aos fins de semana tem lazer na escola por meio do PEF. O lazer é um dito, que se torna o discurso dos fins de semana. Segundo Paraiso (2010c, p. 51), o lazer é um “lugar propício para agir, um lugar em que o governo pode intervir”. Dessa forma, o planejamento e implementação de políticas e programas consideram o lazer como alvo em seus discursos, nos quais, os enunciados se movimentam por diferentes locais, escolas, universidades, políticas, mídias, etc.

Pacheco (2004, 2006) evidenciou que a iniciativa do poder público em oferecer esses tipos de Programa reside na resposta a uma demanda social por lazer, discursando sobre contenção de violência escolar e urbana por meio da ocupação social dos jovens e das classes populares do espaço ocioso das escolas. O autor revela que a escola se utiliza do lazer como objeto de intervenção, pois não tem liberdade para formular e planejar um projeto autônomo, articulado com seu projeto pedagógico e sua realidade cotidiana. Os programas oferecidos pela Secretaria da Educação, que não são formulados pela unidade escolar, tornam-se ações desligadas da escola, caracterizando as unidades escolares como simples equipamento e não

como um centro cultural, o lazer na escola ocorre em detrimento do lazer da escola, e frustra o processo de consolidação desses programas (PACHECO, 2004).

Nesse sentido, existe um afastamento da unidade escolar no processo de relação com o lazer, conduzindo a simples “abertura” da escola aos finais de semana, com ausência de acompanhamento educacional adequado, democratização e participação, falhando na articulação com o cotidiano escolar e com o projeto pedagógico da escola (PACHECO, 2004).

Esse “uso” do lazer pelas práticas de políticas educacionais apresenta vários lados, destaco duas posições; é positivo e promove acesso, socialização, democratização de manifestações culturais a diferentes comunidades e indivíduos, demonstra apropriação do direito ao lazer e propaga formas de expressão diferenciadas. Entretanto, são ofertadas propostas de práticas culturais predeterminadas, que possuem uma intencionalidade programática, que buscam governar condutas e determinar o comportamento dos indivíduos com os valores e princípios impostos nas ações, tais como a autonomia, cidadania, participação e inclusão.

Cabe lembrar, portanto, que o lazer não pode ser desvinculado de toda a problemática social, e que sozinho não é capaz de transformar vidas e de torná-las qualitativamente melhor. Assim, pensar o lazer numa perspectiva abrangente e contextualizada significa considerar as possibilidades de educação, de diversão e de que ele possa constituir-se em estratégia de manipulação e controle social. É necessário repensar essas visões, por meio da sistematização de conhecimentos e da realização de pesquisas e aplicação das políticas que tratem do tema de maneira séria, principalmente no que se refere aos diferentes sujeitos da sociedade (ALVES, ISAYAMA, 2006).

Desse modo, lazer e currículo possuem importância no âmbito escolar e nas políticas públicas, pois esse vínculo permite a compreensão de uma diversidade de processos educacionais que são realizados por meio de políticas. Mas vejo que é preciso elaborar as ações por escolhas e motivações pessoais que retratem o gosto das comunidades e que não sejam demandas tratadas isoladamente dentro das unidades escolares e ofertadas como política assistencialista, isolada e sem vínculo significativo com a comunidade.

As relações entre lazer, cultura e esporte no PEF demonstram vínculos que contribuem para o sustento e manutenção do Programa. Outros programas investigados e que contam com parcerias similares têm reforçado a relevância e a conexão positiva desses vínculos (STIGGER, 2009; RIBEIRO, 2012; SILVA M., 2013).

Muitas vezes, o lazer é limitado a um sinônimo de atividades e ações práticas, tem seu sentido restrito e é pouco valorizado. Uma das explicações para este fato se deve à origem

desse fenômeno no Brasil, que foi sistematizada para atender as necessidades de comunidades e ou de associações, em busca de bem estar e paz social, por isso, muitas vezes, o lazer é visto como forma de resolução dos problemas sociais, em direção à ordem e progresso (MARCELLINO, CAPI, SILVA, 2011).

Essa justificativa histórica reflete nas políticas atuais, que estrategicamente ocupam os espaços das escolas para o lazer. Recorro ao documento do Manual Operativo (SÃO PAULO, 2010b), que enfatiza que a formulação do Programa também se deu pelo fato de atender à carência das cidades quanto aos espaços de lazer, justificando que: “em diversas regiões do Estado, as escolas públicas constituem o principal – ou, muitas vezes, o único – equipamento público, especialmente nas localidades em que há pouca ou nenhuma opção de lazer e cultura” (p.03).

O decreto 48.781 (SÃO PAULO, 2004b) não cita a palavra lazer, entretanto, enfatiza que as escolas passam a oferecer aos fins de semana práticas esportivas, culturais e recreativas, elementos que demonstram a presença do lazer na execução do Programa, nesse sentido, o terceiro artigo do decreto nº 48.781, destaca que:

os espaços das escolas públicas estaduais, de que trata o artigo anterior, devem estar disponíveis a fim de estimular a participação da comunidade intra e extraescolar em atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas, voltadas ao exercício da cidadania, em perfeita sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar, a fim de favorecer o desenvolvimento de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade (SÃO PAULO, 2004b, p. 01).

O artigo descreve que as escolas serão ocupadas com as práticas de lazer<sup>24</sup>, ou seja, com vivências esportivas, recreativas, artísticas, com conhecimento e informações variadas. Nessa perspectiva de ocupação dos espaços escolares, Marcellino (2008b) afirma que é na cidade que o lazer ocorre e a maioria da população desenvolve suas atividades de lazer, prioritariamente, no ambiente doméstico. Por isso, é necessário o desenvolvimento de uma política habitacional, levando em conta, entre outros elementos, o espaço para o lazer, lembrando que o Brasil, possui alto déficit habitacional e falta estímulo a alternativas criativas em termos de áreas coletivas.

Dessa forma, é necessária uma ação democratizadora que alcance a “conservação dos equipamentos já existentes, sua divulgação, “dessacralização”, e incentivo à utilização, com políticas específicas, e preservação do patrimônio ambiental urbano” (MARCELLINO,

---

<sup>24</sup> A classificação mais aceita é a que distingue seis áreas fundamentais: os interesses físico-esportivos, artísticos, os intelectuais, os manuais, os sociais (DUMAZEDIER, 1980) e os turísticos (CAMARGO, 1998).

2008a, p. 19). Os espaços destinados ao lazer são quase inexistentes, pois o mesmo acaba sendo visto como um produto, levando os equipamentos e os espaços de convívio para possível privatização, inclusive as áreas verdes passam a ser “mercadorias” (MARCELLINO, 2008b).

Para Marcellino (2008b), o aumento desestruturado e a especulação imobiliária contribuíram para que as cidades, tanto nos espaços, quanto nas paisagens, sofram em função da economia uma deterioração, principalmente quando se fala da contemplação estética. Os estudos apontam a necessidade das cidades se estruturarem, pois o lazer urbano ainda é um dos mais representativos (MARCELLINO, 2001; MARIANO, 2008).

Segundo Rechia (2006), existe uma limitação para a fruição da cultura corporal no que se refere ao espaço/tempo de lazer nas cidades, é perceptível que as casas e seus jardins foram transformados em condomínios, formação de conjuntos habitacionais, ocupação de centros empresariais, indústrias e avenidas. Esse novo desenho contribuiu para a redução dos espaços e áreas para o lazer, para a inibição do brincar, do jogar e das manifestações lúdicas, também afetados pela violência urbana e pela transformação do trânsito. Assim, o processo do crescimento acelerado e desordenado das cidades é uma das causas para a ausência de locais para as experiências com o lúdico, com o tempo livre e com as manifestações culturais de lazer (TSCHOKE, TARDIVO e RECHIA, 2011).

Portanto, o espaço da escola torna-se o único local para ocorrência sistematizada de práticas de lazer, com segurança, com aspectos mínimos atendidos e organizados por meio de ações públicas com intermediação de profissionais. Rechia (2006) realizou uma investigação sobre a apropriação do ambiente escolar pelos alunos durante as ações de ensino formal e não formal. A autora afirma que a instituição “escola” é constituída por normas, regras, conceitos e preconceitos, conduzindo crianças e jovens a um determinado comportamento de obrigação e adaptação, na qual o elemento da livre escolha e da alegria é sempre contido, com objetivo de promover uma capacitação futura.

Para Rechia (2006, p. 98), é preciso admitir a escola como um “espaço de criação e/ou invenção, ou ainda (re) invenção de práticas sociais”. A autora notou que nos espaços fechados, de sala de aula, há um predomínio de regras, de controle, de estratégias, que procuram manter a estrutura e a disciplina, por sua vez, nos espaços abertos e nos intervalos ocorrem lacunas, nas quais os alunos encontram um espaço/tempo com possibilidades de agirem e de realizarem diversas práticas. Rechia (2006) afirma que

certas dificuldades em relação aos espaços e equipamentos são muitas vezes superadas pelas diversas possibilidades de interação com o lugar, passando de um

corpo aparentemente dócil e silencioso, vivido em sala de aula, para um corpo brincante e criativo vivido nos interstícios do tempo regular das aulas, isso é, no tempo/espaço livre nas quadras, pátios, parquinhos, cantinas, escadas, áreas verdes (p. 99).

Rechia (2006) cita que os espaços considerados para uso da formalidade e das atividades obrigatórias são mais preservados e organizados, enquanto uma certa desvalorização está representada na improvisação de adequações nos espaços voltados para as práticas corporais, lúdicas, de esporte e lazer. Os espaços planejados para a expressão da ludicidade foram destinados às aulas de Educação Física e às vivências de modalidades esportivas; já às práticas lúdicas espontâneas, foram destinados espaços reduzidos.

Ainda assim, é na escola, considerada como um espaço de desenvolvimento, que as crianças podem experimentar a dimensão lúdica (TSCHOKE, TARDIVO e RECHIA, 2011; RECHIA *et.al.*, 2013). Tschoke, Tardivo e Rechia (2011) defendem que talvez a escola seja o único ambiente público com condições de operar com as vivências lúdicas, culturais, esportivas e de lazer, basta que haja apropriação e o sentido de pertencimento por parte da comunidade, que podem ser gerados pelas experiências significativas e representativas que os sujeitos obtiverem com o lugar.

Assim, um Programa pode oferecer opções de lazer dentro do espaço da escola, que passa a ser otimizado com atividades planejadas para a comunidade participante. Com sua estrutura física e ociosidade nos fins de semana, o equipamento da escola pode ser uma ferramenta para uso público de vivências para o lazer.

Muitas vezes, por não existirem políticas estruturadas no Estado referentes à cultura, esporte e lazer, que visem à construção de equipamentos de uso público, acabam sendo destinados para essas vivências outros locais, que nem sempre são apropriados, ou seja, não foram construídos e preparados efetivamente para as experiências de lazer, mas que servem para atender a carência da comunidade.

A escola tornou-se um dos espaços da cidade que pode ser uma opção para o lazer, em função das várias transformações sociais das cidades que possuem espaços limitados para essas vivências (RECHIA *et.al.*, 2013). O espaço escolar tem sido um ambiente favorável para as práticas de lazer, representadas pela cultura e pelo esporte, assim, o lazer no campo da educação reflete sensações ligadas ao prazer, à aprendizagem, ao gosto e à escolha pessoal, à diversão, à sensibilidade, ao tempo “livre”, à socialização. Desse modo, o lazer é um instrumento/ferramenta tomado pela escola e por outros espaços como uma alternativa para construir novas perspectivas de vida e ofertar diversão e educação.

Portanto, concluo nesse capítulo que:

1. O PEF compõe-se por um currículo duplo, o formal e de resistência. No currículo formal, o público cumpre e participa das atividades agendadas e programadas pela Coordenação; no currículo de resistência, as comunidades ocupam as escolas para as práticas de futsal, tênis de mesa e cantinho da beleza. O currículo de resistência foi eleito por representar o poder das pessoas de se articularem e elegerem as atividades que mais gostam de fazer aos fins de semana, esse currículo é flexível, divertido, improvisado e adaptável.
2. O lazer não está presente nos currículos oficiais do cenário da Educação brasileira, entretanto, opera por meio da cultura, do esporte, do jogo e brincadeira, da dança e das músicas; artefatos que compõem o currículo presente nas escolas. Poderia arriscar dizer que o lazer é um dos conhecimentos não legítimos no ambiente escolar e talvez seja o momento de elegê-lo como uma especificidade a ser tratada com mais valor no âmbito das políticas de educação;
3. A partir dos discursos dos sujeitos universitários, o lazer é o principal motivo das crianças e adolescentes frequentarem as escolas, mais uma evidência para fortalecer e estruturar essas vivências nas escolas aos fins de semana;
4. A escola permanece como um local (des) preparado para atender as demandas do lazer; falta de diálogo, aproximação e compreensão das diferenças e limites entre as ações da semana e do fim de semana. O Programa Escola da Família não pode se responsabilizar e assumir temas e funções da escola formal, pois tem seu próprio currículo e atende a comunidade de outras formas;
5. Existe uma relação de saber e poder que ocorre o tempo todo nos discursos do Programa, o poder não é fixo, ele se move a partir de situações e circunstâncias. O Programa governa e é governado, bem como esse movimento acontece com todos os atores-sujeitos envolvidos nessas práticas. Os dispositivos de poder e saber das ações do Programa são instantâneos e sofrem e agem em constante mutação, existe um jogo de poder e saber entre os currículos do PEF e o currículo escolar.

## **5 IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS: AS TÉCNICAS DE SI NO ÂMBITO DAS MEDIAÇÕES DO PEF**

Esse capítulo é resultado das entrevistas e convivência no campo, com os sujeitos educadores universitários. Descrevo as implicações pedagógicas e políticas das ações desses sujeitos, ou seja, os modos de governar e de ser governado, por meio das falas, discursos e formas de ser extraídas das diferentes vivências e experiências de vida e de PEF desses educadores. Aponto o que é ser educador num Programa de política pública educacional e quais são as facilidades e dificuldades encontradas por eles em suas ações, bem como os limites e desafios para atuação profissional e os processos de subjetivação.

Também apresento o quadro geral dos profissionais do PEF e a estrutura de funcionamento e atribuições dos educadores numa perspectiva das artes de governar, levando em conta o quadro teórico de sujeito e disciplina do corpo, a partir dos estudos de Foucault (1993, 1994, 2014a).

Assim, esse capítulo conta com sete itens: 1. Ação profissional no PEF; 2. O sujeito educador universitário e os modos de subjetivação; 3. A intervenção do educador universitário no PEF; 4. As técnicas de si – o papel do sujeito educador universitário; 5. O curso de Graduação dos universitários e os processos de formação e capacitação do Programa Escola da Família; 6. Aprendizagens e conhecimentos na ação do PEF; e 7. Dificuldades e Facilidades para atuação no PEF.

### **5.1 A ação profissional no PEF**

A organização do Programa Escola da Família divide-se entre a Coordenação Geral, Regional e Local. A Coordenação Geral é composta pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que têm como função definir os objetivos, metas, ações, regular e supervisionar o Programa (SÃO PAULO, 2010b). A CG define os objetivos, faz o acompanhamento das ações, regula as condutas dos educadores, promove as formações e supervisiona os recursos do Programa, realizando suas funções de forma associada às Coordenações Regionais e Locais.

O quadro doze (12) indica a função e a atribuição dos profissionais no âmbito do Programa.

**QUADRO 12:** Quadro atual dos profissionais do Programa Escola da Família - PEF/2016

FUNÇÃO	ATRIBUIÇÕES
Dirigente de Ensino	Coordenador Regional: considerado a autoridade regional máxima e representa a Secretaria Estadual de Ensino.
Supervisor de Ensino	É responsável pela promoção do cumprimento dos aspectos legais para o bom funcionamento do Programa. Elabora e realiza as orientações técnicas junto com o PCNP para os Educadores do Programa.
Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – PCNP – Projetos Especiais	É o profissional designado pela Diretoria de Ensino para acompanhar o desenvolvimento das ações do Programa regionalmente, é o principal interlocutor entre a Diretoria de Ensino e a Coordenação Geral do Programa, responsável pela contratação e ou remanejamento dos educadores.
Diretor	Compõe a Coordenação Local, juntamente com o Educador Profissional ou com o Vice-Diretor, é o responsável máximo na escola.
Vice-Diretor	É licenciado, tem a função de abrir a Unidade Escolar aos finais de semana, é o responsável pelo Programa em sua unidade escolar, é gestor local.
Educador Universitário	É responsável pelas atividades socioeducativas, tem vínculo com o programa por meio da bolsa universidade, realiza a mediação nas oficinas.
Educador Voluntário	Sua participação no Programa está regulamentada pela Lei N° 9.608/98, desenvolve ações que atendam as necessidades da comunidade, de acordo com suas habilidades profissionais e em acordo com o gestor local.
Agente de Organização Escolar	O Agente segue o que contempla a Lei Complementar N.º 1144 de 12/07/2011 e Instruções Especiais SE 4, de 19/11/2008, ele é responsável pela limpeza da unidade escolar.

**Fonte:** Adaptado de SÃO PAULO (2016).

A Coordenação Regional é formada pelo Dirigente de Ensino, supervisor e professor coordenador de núcleo. Sua função é manter o diálogo constante com a Coordenação Geral; participar das capacitações, reuniões e atividades afins, auxiliar no acompanhamento das atividades desenvolvidas nas unidades escolares, propor mudanças e reformulações, quando necessário, além disso, selecionar, contratar e realizar orientação técnica à equipe de educadores universitários que desenvolvem o Programa, sobre aspectos pedagógicos, legais e operacionais (SÃO PAULO, 2010b).

A Coordenação Regional elabora relatórios, indicando fatores de sucesso e os aspectos a serem reajustados, apresentam sugestões e encaminhamentos para a Coordenação Geral (CG). Esse formato contribui de maneira transparente para o fluxo de informações entre as Coordenações Geral e Local e possui o intuito de colaborar para uma gestão descentralizada e participativa (SÃO PAULO, 2010b).

A Coordenação Regional (CR) permanece em diálogo constante com a CG, para facilitar esse diálogo entre as coordenações, elas se submetem as diretrizes estabelecidas pela política educacional da SEE (SÃO PAULO, 2010b, 2013, 2014, 2016a). Essas diretrizes indicam a melhoria da qualidade de ensino, com igualdade e equidade para todos, como uma das principais metas das ações educativas da SEE e estabelece para o período de 2015 a 2018,

seis diretrizes: 1. Foco no desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo oficial do estado de São Paulo; 2. Escola como prioridade da gestão central e regional; 3. Ambiente escolar organizado para a aprendizagem – tempo, espaço, pessoas; 4. Formação continuada com foco na prática; 5. Coordenação e articulação com os municípios paulistas; e 6. Coerência, consistência e estabilidade na comunicação para engajamento da rede e da sociedade no ensino para crianças e adolescentes (SÃO PAULO, 2015).

A secretaria apresenta premissas e linhas de ação para cada uma das diretrizes, que devem servir de orientação para todos os Programas, projetos e ações desenvolvidas pela SEE. O Programa Escola da Família não é citado no documento; entretanto, as diretrizes são pronunciadas como textos indicativos de condutas que devem ser seguidas dentro do Programa. O papel da CG e Regional é manter o foco sobre o currículo e realizar um esforço de incluir a comunicação permanente e apoiar os responsáveis pela supervisão e gestão pedagógica, com mecanismos de acompanhamento em todos os níveis do sistema de ensino, por meio de indicadores educacionais (SÃO PAULO, 2015). Dessa forma, há um direcionamento das condutas e das ações no PEF, que são fundamentadas nas diretrizes e orientadas a partir de indicadores educacionais.

Assim, cabe à CG fortalecer a atuação de supervisores e professores coordenadores que, sob a liderança da Diretoria Regional, apoiam, orientam e acompanham as escolas, procurando identificar problemas, estimular e intervir no fluxo de informações entre escolas e Secretaria. Outra atribuição é construir parâmetros para avaliar a ação de políticas e diretrizes da Secretaria, acompanhar o bom funcionamento das escolas e do processo ensino-aprendizagem; verificando se ocorrem em tempo hábil e com a qualidade desejada. E, contribuir na elaboração do diagnóstico de problemas, no encaminhamento de soluções, aferir boas práticas, realizar trocas de experiências e aperfeiçoar os processos de gestão (SÃO PAULO, 2015).

Desse modo, a Coordenação Geral do Programa Escola da Família é organizada de forma hierárquica, ainda que a secretaria da Educação estimule a autonomia de gestão, apoiada em mecanismos que promovam projetos de parcerias descentralizadas, a partir da iniciativa das Unidades Escolares, os enunciados do documento (SÃO PAULO, 2015) não apontam participação da comunidade na gestão e nem em decisões cotidianas do Programa nas unidades escolares. As decisões são centralizadas na Secretaria.

Nesse sentido, a gestão do PEF, a partir das diretrizes e orientações da Coordenação Geral, procura exercer governamentos para estabelecer a cultura de paz, por meio do

protagonismo juvenil, convivência e cidadania, associando suas práticas às diretrizes da Secretaria da Educação.

As linhas de ação das diretrizes da Secretaria da Educação traduzem elementos de governo estático e centralizador, tais como - “apoiar as escolas para a oferta de tempos adicionais para recuperação e reforço”; - “adotar procedimentos de observação, tutoria e avaliação de desempenho, destinados a promover mais eficiência e eficácia na atuação de diretores”; - “adotar procedimentos de observação e tutoria para professores e outros profissionais direta ou indiretamente envolvidos no ensino e na aprendizagem”; - “produzir e disponibilizar protocolos, recursos didáticos, para orientar, estruturar e aplicar indicadores de sucesso na ação pedagógica em seus vários níveis – supervisão, coordenação pedagógica regional (Diretoria de Ensino) ou local (Escola)”; - “implementar critérios e procedimentos de gestão de pessoas e de gestão pedagógica que contribuam para a estabilidade da equipe escolar e para a fixação do professor em uma única escola”; entre outros (SÃO PAULO, 2015, s/p).

As linhas de ação correspondem a um governo voltado para o controle do tempo, para produção de técnicas e modelos educacionais com recursos para aprendizagem e com objetivo de avaliar as pessoas e suas condutas por meio de critérios específicos. Ao abordar a temática dos governamentos, retomo Foucault (2005, 2015), que apresenta o governar como um conjunto de práticas que constrói, define, organiza e instrumentaliza estratégias para que os indivíduos possam exercer relação consigo e com os outros.

Iniciados durante o século XVI, problemas de formas de governo de si mesmo, das crianças, das almas e condutas gerais, situados na convergência dos processos de superação da estrutura feudal, ao instaurar os Estados territoriais, administrativos, coloniais e os processos de Reforma e Contra - Reforma, os modos de governar e ser governado são questionados. Nesse conjunto de concentração estatal e, por outro lado, de dispersão e dissidência religiosa, o elemento do governar e ser governado passa a ser uma problemática (FOUCAULT, 2015).

Nessa linha do governo, Foucault (2015) aponta críticas à arte de governar do “Príncipe de Maquiavel”, que se enquadra numa lógica do poder estático, centralizado, conservador e permanente, uma arte de governar que se preocupa em conservar e manter seu principado. Essas características aproximam-se dos modos de governo da secretaria de Educação (SEE) do governo paulista, que justifica suas práticas por meio do direcionamento, da avaliação e do controle das condutas.

Foucault (2015) exemplifica que o governo pode ser exercido por um pai de família, por um superior de convento, pelo pedagogo ou professor. Assim, existem muitos governos

em relação aos quais os do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade, por outro lado, todos estes governos estão dentro do Estado ou da sociedade.

No âmbito do PEF, o governo tem um terceiro elemento, que é a gestão local, composta pelo diretor da escola e pelo vice-diretor (quadro 13). Desse modo, no Programa, as decisões num campo macro são assumidas pela Secretaria da Educação e, posteriormente, pelos dirigentes de ensino de cada Diretoria do Estado que, na maioria das vezes, acatam as decisões tomadas pela Secretaria e transferem a diretiva para a coordenação local. O vice-diretor é o gestor em campo do PEF, é quem abre e fecha escola, organiza as ações em suas unidades; incentiva a captação e o acolhimento de parcerias para enriquecer e fortalecer o desenvolvimento das ações. E ainda, suas atribuições são orientar, acompanhar e avaliar a elaboração dos projetos dos educadores universitários, voluntários e alunos empreendedores. Os vice-diretores procuram conhecer a comunidade local e, a partir daí, traçam um planejamento e cronograma de execução do projeto da Unidade Escolar, baseado nas diretrizes e demandas da Secretaria (SÃO PAULO, 2014b, 2016a).

Os gestores locais organizam a Grade de Atividades do PEF, baseada nos quatro eixos (esporte, cultura, trabalho e saúde), articulada com a proposta pedagógica da escola e dirigida pela Coordenação Regional e Geral. Também são responsáveis pela divulgação das ações do Programa para a comunidade intra e extraescolar (SÃO PAULO, 2014).

Tive a oportunidade de conviver e dialogar com gestores locais (vice-diretores) durante um período de oito meses. Os sujeitos revelaram insegurança sobre o que podem ou não realizar e justificam a falta de experiência em gestão de Programas como o PEF, que possui identidade específica e opera de forma diversificada em relação a outros Programas e projetos do currículo do Estado de São Paulo, pois não é caracterizado como uma ação de obrigatoriedade e disciplina, pelo olhar das comunidades que participam, que frequentam o Programa por escolha e disponibilidade.

Outro ponto importante é a instabilidade desse cargo, os vice-diretores começam o ano no Programa sem saber se vão permanecer, tendo em vista que é um cargo que depende da designação do diretor da escola e da aprovação do supervisor. Nesse contexto, há uma variedade e pluralidade de governamento e uma diversidade de formas e níveis de gestão do PEF.

O formato de gestão do PEF associa-se à singularidade e isolamento do governar do Príncipe de Maquiavel, pois ainda que o Programa Escola da Família organize sua gestão em três instâncias, Coordenação Geral, Regional e Local, a operação do poder funciona por

categorias, com divisões de papéis e funções determinadas, estabelecidas, hierarquizadas e distantes, que se refletem na execução do Programa.

O governar de um gestor local (vice-diretor) no PEF é reduzido e limitado pela disciplina exercida pelo Estado, um poder estabelecido pela Secretaria da Educação do Estado. Assim, o governar do vice-diretor se espalha e se alarga numa rede de poder durante o dia a dia do PEF, nas ações e organizações dos fins de semana, em ação junto dos educadores universitários, eles autorizam e regulam suas práticas; entretanto os gestores locais são controlados e vigiados pela Coordenação Geral, que exige relatórios e cumprimento da grade de atividades. Nesse sentido, os educadores universitários estão localizados numa posição em que são dirigidos e conduzidos pelos gestores locais, os educadores procuram operar com as tarefas prescritas de forma disciplinada, governando a si mesmos e sendo governados, e nos deslocamentos e brechas agem pela criatividade, resistência e por compreenderem os desejos das comunidades.

Nessa linha, Foucault (2015) afirma que “a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII, em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política” (p. 416). Essa passagem provoca e reforça dois componentes, a singularidade do soberano e a disciplina, elementos que contribuem na constituição da governamentalidade. A disciplina, nesse sentido, tornou-se de extrema importância e passou a ser valorizada, a partir do momento em que o problema tornou-se gerir a população. “Trata-se de um triângulo: soberania–disciplina–gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais” (FOUCAULT, 2015, p. 417).

A secretaria da Educação, como soberana, tem na Coordenação Geral do PEF as técnicas de disciplina e as formas de gestão para governar as condutas e os modos de ser dos profissionais do PEF, que refletem-se na relação com as comunidades. Considero que a disciplina, de forma isolada e fragmentada, foi eleita como técnica para exercer o poder. Segundo Foucault (2015, p. 179), a disciplina “é uma técnica de exercício de poder que foi não inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII.”

Baseado na escola e no exército, Foucault (2015) expõe a disciplina como uma arte, assim, governar envolve disciplina e poder. No caso do PEF, um Programa de política pública, a Secretaria da Educação é o gestor responsável, é aquele que exerce, numa

determinada circunstância, um grau de poder elevado sobre os demais, é caracterizada como o governante da ação.

Castro (2016) traduz que um dos sentidos do governar é atuar sobre um ou vários sujeitos atuantes, governar é uma ação sobre as ações, ou seja, “trata-se, em definitivo, de uma conduta que tem por objeto a conduta de outro indivíduo ou grupo” (p. 190). Damico (2011) parte do pressuposto que o objeto de governo é sempre a conduta dos sujeitos em suas relações entre si e com as coisas.

Nesse contexto de gestão, Leme (2007) confrontou os pressupostos e princípios teóricos do Programa Escola da Família, como participação, autonomia, descentralização e gestão democrática, com os documentos oficiais que conceberam o PEF e as formas de operacionalizá-los. Sua pesquisa demonstrou uma ressignificação desses termos dentro das ações do Programa, pois ainda que não atenda e represente os anseios e as demandas da comunidade observada, promoveu o acesso à escola e permitiu que a comunidade adentrasse o espaço escolar. Entretanto, “a centralização das decisões, tanto em relação às atividades quanto ao aspecto burocrático, administrativo e financeiro do programa, impossibilita atender especificidades locais” (LEME, 2007, p.252). Na visão de Leme (2007), o Programa contribui para apropriação dos espaços escolares como centros comunitários e/ou espaços para cursos de curta duração, mas muitas práticas desejadas pela comunidade são limitadas por conta da centralização das decisões.

Barbosa (2004) explicita que a comunidade tem a opção de escolher e elaborar as oficinas junto aos profissionais durante o planejamento das ações nas escolas. Leme (2007) afirma que, na realidade, não é exatamente dessa forma, no entanto, sua pesquisa foi realizada numa única diretoria do Estado, dessa forma o planejamento das oficinas pode ocorrer de forma diferente em outros locais.

Verifiquei que as escolhas das atividades são oscilantes, ora a comunidade participa das propostas da Secretaria, ora essas ações são esvaziadas. Algumas práticas são determinadas pela comunidade (como o futsal e o tênis de mesa), ocorrem nos fins de semana de forma autônoma. Há uma autoorganização das pessoas que exercem o governo de si e escolhem as práticas que querem participar com auxílio, mediação ou observação do educador universitário.

Contudo, faz-se necessário repensar os modos de governar no âmbito do PEF, eleger novas formas de governo, que aproximem as coordenações, realizem uma revisão nas diretrizes e linhas de ação da Secretaria da Educação, com base nos interesses da comunidade, respeitando os princípios do Programa. Mudanças para além de um processo de disciplina

imposto e regulado, mas para aquilo que realmente funcione e dê voz para as pessoas, independente do papel e atribuição que desenvolvam.

Portanto, no PEF, a revisão do papel da gestão, bem como as metas a serem alcançadas pelo Programa necessitam de um olhar sensível e de premissas que operem com os processos de modos de ensinar significativos e atrelados à cultura. A Coordenação Geral discursa pouco sobre o lazer, pois fundamenta seus projetos e ações nos modelos políticos indicados para os Programas escolares, que possuem um currículo formal e que se interessam em alcançar índices e metas. Essa verdade se reflete e se propaga nas coordenações regionais e locais, que acabam por tentar reproduzir de forma disciplinada aquilo que é pensado e proposto pela Secretaria da Educação.

Assim, defendo que o lazer esteja no centro do currículo do PEF, seja tomado como conhecimento legítimo e reconhecido como motivo principal das ações do Programa e que suas formas de governamento desenvolvam-se a partir dos desejos e buscas das comunidades. O governo do PEF identifica-se com o modelo de governo do príncipe de Maquiavel, pois é fixo e piramidal; está muitas vezes associado a um governo de um partido; é dividido em categorias e níveis de poder. Entretanto, como diversas mudanças econômicas, sociais e culturais, esse tipo de poder é circular e produz espaços em branco, nos quais as práticas de liberdade infiltram-se, permitindo que essa pirâmide se movimente, se adapte e se molde a novas formas de governar.

A partir desse pressuposto, interessei-me em investigar, de forma mais aprofundada, o educador universitário que é governado e governa, intermedia e interfere nas ações de lazer diretamente em ação com as comunidades. Dessa forma, no próximo tópico, apresento quem são e o que fazem os educadores universitários, como atuam no jogo do saber e poder, mediados pelo currículo duplo do PEF.

## **5.2 O sujeito educador universitário e os modos de subjetivação**

Os educadores universitários da escola A são jovens, (19 a 28 anos), considerados minorias sociais que estão em busca de uma formação profissional de nível universitário gratuito, por isso trabalham aos fins de semana e recebem uma bolsa integral de estudos que os possibilita realizar seu curso universitário. Para se candidatar à bolsa de estudos do Programa Escola da Família, o estudante deve estar matriculado regularmente em curso de graduação, em uma Instituição Privada de Ensino Superior conveniada com a SEE/FDE; não ser beneficiário de nenhum tipo de bolsa de estudos ou similar, oriundos de recursos públicos;

deve estar interessado e disponível para desenvolver as atividades do Programa junto às Escolas Públicas Estaduais ou Municipais, cumprindo a carga horária de 8 (oito) horas aos finais de semana, sábado ou domingo; e não possuir nível superior completo (SÃO PAULO 2016b).

Meu primeiro passo foi identificar os cursos que ofertavam bolsas de ensino e quantos alunos eram contemplados na diretoria que selecionei, observando que as bolsas são disponibilizadas em três universidades particulares da região, ofertando os seguintes cursos:

**QUADRO 13:** Número de bolsistas por curso na Diretoria de Ensino pesquisada - PEF/junho 2016

<b>CURSOS</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>
Educação Física – EF	39
Administração de Empresas – ADM	38
Engenharias (Mecatrônica, Civil e Automação)	26
Pedagogia	22
Bacharel em Sistema de Informação – BSI	10
Letras	03
Turismo	03
Serviço Social, Design Gráfico, Biologia, Farmácia, Artes Visuais, Enfermagem, Publicidade, Filosofia, Contábeis e Psicologia.	01 aluno para cada curso
<b>TOTAL</b>	<b>151</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O quadro treze (13) demonstra a existência de cento e cinquenta e um (151) bolsistas, com predomínio de estudantes dos cursos de Educação Física e Administração de Empresas, seguido de um número significativo de bolsas para os cursos de Engenharia e Pedagogia. Esse cenário de cursos ligados à área da Saúde, Educação e Ciências Exatas aponta para os tipos de cursos que as instituições, em parceria com o Estado, ofertam para os estudantes.

Entre os estudantes entrevistados na escola A, o tipo de formação se repete, conforme demonstra o quadro catorze (14).

**QUADRO 14:** Número de bolsistas por curso da Escola A - PEF/2016

<b>Cursos</b>	<b>Número de sujeitos</b>
Administração de Empresas - ADM	05
Educação Física – EF	05
Pedagogia	01
Bacharel em Sistema de Informação - BSI	01
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O curso dos universitários da escola A reflete a oferta de bolsas a essa diretoria e novamente ADM e EF despontam como os cursos que oferecem maior número de bolsas, coadunando com o quadro geral da Diretoria de Ensino.

Quanto à relação curso e sexo dos educadores, os sujeitos foram designados numericamente de 1 a 13, sendo o sujeito de número 5 excluído (pois desistiu do Programa por questões pessoais). Assim, a caracterização dos sujeitos por curso e sexo é de:

**QUADRO 15:** Sujeitos por curso e sexo – PEF/2016

CURSO DE GRADUAÇÃO	SEXO		TOTAL
	Homens	Mulheres	
ADM	1	4	5
EF	3	2	5
BSI	1	-	1
PEDAGOGIA	-	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>12</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, são cinco homens e sete mulheres, sendo cinco estudantes de ADM, cinco de EF, um de BSI e uma bolsista de Pedagogia. Com relação às raças, identifiquei de acordo com o quadro dezesseis (16) a presença de negros, pardos e brancos, entre os bolsistas.

**QUADRO 16:** Número de sujeitos por sexo e raça – PEF/2016

SEXO	RAÇA			TOTAL
	Negro/Negra	Pardo/Parda	Branco/Branca	
Homens	3	1	1	5
Mulheres	1	3	3	7
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>12</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à residência e ao fato de ser ex-aluno da escola, foi possível aferir certa proporcionalidade entre os sujeitos, conforme quadro dezessete (17).

**QUADRO 17:** Número de sujeitos e relação com a escola e comunidade – PEF/2106

SUJEITOS	SIM	NÃO	TOTAL
Residente na comunidade	8	4	12
Ex-aluno da escola	6	6	12

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro dezessete (17) indica o cumprimento de uma das atribuições do próprio PEF, que indica que, preferencialmente, o educador universitário resida no bairro e faça parte da comunidade onde irá atuar (SÃO PAULO, 2016b). Dessa forma, os sujeitos cujos discursos

análise, são sujeitos que, em sua maioria, vivem no lugar, conhecem as suas características e falam com propriedade, discernimento e consciência local. Nesse contexto, quem é o “sujeito educador universitário”? Quais são seus modos de ser?

Para compreender e entender quem é o sujeito educador universitário no PEF, recorri à abordagem de Foucault (2014, 2015), que aponta que os sujeitos são indivíduos fabricados ao longo da história por vários processos e na dinâmica e tensão do poder e saber. O autor afirma que “o sujeito é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2005, p. 107).

Em oposição ao cartesianismo, o sujeito foi considerado como o tema principal das obras de Foucault, visto como forma, fruto e efeito de constituições (CASTRO, 2016). Assim, considero que o sujeito educador universitário é fabricado na rede de poder e saber do PEF como um estudante e um educador, trabalha aos fins de semana, o que lhe permite possibilidades de não pagar o curso superior, e orienta a comunidade para práticas educativas.

O sujeito é uma invenção pautada em discursos e relações de poder-saber que o constituem (MENDES, 2006). Segundo Paraiso (2010c, p. 46) o sujeito é constituído “em meio a uma variedade de discursos, de práticas, de exercícios, de experiências, de táticas e estratégias, de tecnologias particulares pertencentes a tradições culturais heterogêneas e descontínuas”. Desse modo, como compreender a formação e constituição dos sujeitos a partir de Foucault? Por meio da teoria da Soberania, baseado na configuração de poder como lei, Foucault (2005) aponta o ciclo do sujeito ao sujeito, o ciclo que envolve o poder e os poderes, “a teoria da soberania pressupõe o sujeito: ela visa fundamentar a unidade essencial do poder e se desenvolve sempre no elemento preliminar da lei” (p. 50).

A soberania é tomada pelo autor como uma teoria que “vai do sujeito para o sujeito”, uma abordagem que estabelece a relação política do sujeito com ele mesmo. Dessa maneira, “sujeito, unidade do poder e lei: aí estão, creio eu, os elementos entre os quais atua a teoria da soberania que, a um só tempo, os confere a si e procura fundamentá-los” (FOUCAULT 2005, p. 50).

Ao transpor a teoria da Soberania, o sujeito educador universitário atua no campo do PEF, sob os olhares do gestor local e das expectativas da comunidade. Ele não é um sujeito neutro e procura interagir e realizar as oficinas e ações que lhe são propostas ou aquelas que ele mesmo cria. Alguns universitários apontam que:

Então a gente é bem livre aqui dentro. Eu particularmente tudo que eu vou fazer eu pergunto. Não existe cobrança da gente, a gente é bem solto para fazer, para desenvolver o que a gente quer desenvolver (sujeito 1).

A gente na verdade é responsável pelo patrimônio da escola e por quem tá aqui dentro nesse tempo, não é só o vice, ele tá como coordenador, acima, mas todo mundo é responsável, então tem regras a serem cumpridas de comportamento, normal (sujeito 4).

A gente tem que ter regras, todo mundo tem, a gente tem que ter uma conduta para não deixar a desejar, tipo assim, eu não posso fazer aqui dentro o que mais tarde eu vou cobrar deles que eles, coisas que eles também não devem fazer (sujeito 9).

As falas produzidas no interior dessas enunciações, apresentadas nas falas de duas estudantes de ADM e um estudante de EF, demarcam verdades em torno do que é ser um sujeito educador universitário. A liberdade associada à responsabilidade, ao autocontrole, à subordinação e ao cumprimento de regras são características que contribuem na formação do sujeito educador.

Foucault (2015) apresenta uma hipótese de que todos lutam contra todos, sempre há algo em nós que nos faz lutar contra outra coisa em nós, pois o corpo do sujeito é controlado e examinado, é fonte de submissão, objeto de informação e não de comunicação, sofre uma política de coerções (FOUCAULT, 2014). Assim, o sujeito é controlado e enquadrado no esquema de docilidade-utilidade, passando a ser o sujeito do conhecimento, produzido por estratégias de poder, não limitado pelo corpo, não concebido somente enquanto corpo, mas como sujeito de saber (FOUCAULT, 2014, 2015).

Nesse sentido, para Larrosa (1994), um sujeito é construído como objeto prático ou teórico pelas práticas pedagógicas ou pelas terapias, caracterizando-se, de certa forma, por uma relação normativa consigo mesmo. É um sujeito individual, descrito pela Psicologia da Educação ou das Clínicas, que desenvolve “naturalmente uma autoconsciência”. Não se pode analisá-lo como algo dado e não problemático, é na complexidade e na articulação dos discursos pedagógicos e terapêuticos que ele se constitui, culturalmente e historicamente contingente, o sujeito é uma pessoa (LARROSA, 1994).

O sujeito é um ser que pode ser entendido como um indivíduo que é dotado, naturalmente (ou por natureza), de direitos, de capacidades; que se torna sujeito no âmbito das relações de poder (FOUCAULT, 2005). Entretanto, o indivíduo e o poder circulam, de modo que o sujeito pode ser submetido e fazer submeter, “o indivíduo é um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele construiu” (FOUCAULT, 2005, p. 35). Em certa medida, o poder transita a partir de movimentos e deslocamentos que muitas vezes o próprio sujeito provoca.

Portanto, no PEF, o sujeito universitário transita entre as funções de educador, de cumprir com as normativas do Programa e ser amigo da comunidade. Uma universitária, estudante de Administração de Empresas relata que:

As pessoas confundem um pouco amizade e liberdade, às vezes somos mais rígidos e às vezes mais próximos. Vamos equilibrando (sujeito 2).

Outro universitário, estudante de Sistema de Informação (BSI) e uma estudante de EF, afirmam que:

Temos que seguir regras, fazer os relatórios, mas temos liberdade, a gente se organiza (sujeito 3).

Eu acho assim, primeiro é o respeito, segundo a questão do profissionalismo, se você vai desenvolver um projeto, você tem que correr atrás daquilo, você tem que manter, você tem que conseguir manter seu projeto, você fala assim, eu vou montar um projeto que eu conheça, que eu domine, mas se eu não dominar, eu vou ter que correr atrás daquilo (sujeito 10).

Os enunciados demonstram um discurso capaz de organização e atuação, como educadores ou amigos, os universitários estabelecem um controle de suas condutas e formas de ser, cumprem com o que é designado e procuram constituir um domínio de si, representando seus modos de subjetivação. “Somos indivíduos disciplinados pelo poder, sujeitos produzidos pelas práticas discursivas, em diferentes processos de subjetivação” (PARAISO, 2010c, p. 46). A subjetividade é formada por aquilo que vemos, ouvimos, experimentamos e vivemos.

Segundo Sales (2010a), as subjetividades engendram-se de formas provisórias, não estão acabadas, definidas e fixadas, envolvem-se constantemente em processos de confronto político, social e cultural. Portanto, ao olhar diferentes obras de Foucault (1993, 1994, 2005, 2008b, 2010, 2014, 2015), compreendo o sujeito como: O sujeito ligado as “artes da existência”, que é controlado, mas que também controla. O sujeito que pode dizer a verdade, que se constitui na relação consigo e com os outros, que pode cuidar de si porque se conhece, se relaciona e conhece a verdade porque o outro lhe diz (a parresia<sup>25</sup>: fala franca). É disciplinado por dispositivos de diferentes localizações e regiões, sofre e exerce o poder e produz saberes diversos.

A caracterização de sujeito foucaultiana aproxima-se do sujeito universitário, constituído pela história e pela cultura, formando-se pela interação entre as tecnologias do outro e as técnicas de si, envolvido nas relações de poder e saber do PEF e de outras

---

<sup>25</sup> Segundo Foucault (2010, p. 43): “a parresia é uma virtude, dever e técnica que devemos encontrar naquele que dirige a consciência dos outros e os ajuda a constituir sua relação consigo”. Foucault (2010) faz todo um estudo sobre a dimensão da parresia, da Grécia à Roma antiga, para explicitar sua teoria sobre “dizer a verdade”.

instituições pelas quais circula, e com essas características se movimenta e opera com formas de compreensão e significação, sendo capaz de gerir as ações ligadas ao seu labor.

Nesse contexto, compreendo a subjetividade e os processos de subjetivação como as formas pelas quais o sujeito vivência experiências de si mesmo em jogos de verdade, nas relações consigo mesmo (FOUCAULT, 2008b). Os jogos de verdade são as práticas discursivas que operam com as constituições de ação dos sujeitos, seja no poder ou submissas a ele. Temos, assim, “toda uma estrutura, todo um pacote de noções e de temas importantes: cuidado de si, conhecimento de si, arte e exercício de si, relação com o outro, governo pelo outro e dizer a verdade, obrigação desse outro de dizer a verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 44).

A constituição da experiência de si se dá quando o sujeito focaliza um domínio material como objeto de atenção, provocando a problematização. Essas problematizações são históricas, particulares e contingentes. Dessa forma, a "experiência de si" também é histórica, particular e contingente (LAROSSA, 1994). Experiência em Foucault (1994) é a correlação entre cultura e tipos de normatividade (disciplinas, dispositivos e táticas); implicados num jogo de verdade que envolve as relações de saber, poder e as artes de existência (relações consigo mesmo e com os outros). A experiência de si se compõe pela autonarrativa do sujeito, quando ele se observa, se analisa, se decifra, se interpreta, se domina e se julga, ou seja, “quando faz coisas consigo mesmo”, são as formas de subjetivação (LAROSSA, 1994).

Trata-se aqui de um deslocamento que permite perguntar pelo modo como essa experiência de si foi produzida ou, em outras palavras, que permite perguntar pelos mecanismos específicos que constituem o que é dado como subjetivo. A subjetividade é compreendida pelo modo como o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo.

Quanto às formas de subjetivação, quatro sujeitos entrevistados demonstraram experiências anteriores com práticas de lazer, oito nunca haviam atuado com práticas culturais. Dois mediam atividades em igrejas; uma promovia ações esportivas em projetos da prefeitura e um atua com música em projetos sociais.

Identifiquei que esses quatro sujeitos possuíam uma forma específica de se aproximar do público, de organizar as atividades e de aplicar suas oficinas/ práticas. Assim, nomeei três esferas de atuação; a igreja, os esportes e a música, numa perspectiva de quatro campos de análise ligados ao lazer, sendo, 1. As atividades realizadas pelos educadores nessas esferas, 2. As fontes de pesquisa, ou seja, onde e o que buscavam para elaborar suas ações, 3. A

metodologia, as formas e ferramentas utilizadas nas atividades, 4. As formas de atuar dos educadores e o relacionamento que estabelecem com a comunidade.

De acordo com o quadro dezoito (18), é possível observar que os educadores possuíam conhecimentos, experiências em mediações de práticas, dinâmicas culturais e que viabilizaram esses saberes para atuar no Programa Escola da Família.

**QUADRO 18:** Experiências anteriores dos universitários - PEF/2016

Tipo de experiência	Esfera		Igreja		Esporte		Música	
	Sexo		Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher
			-	2	-	1	1	-
1. Atividades			Fantoches, dedoches, artesanato, contação de histórias e elaboração de coreografias.		Ex- atleta de voleibol Monitora de práticas esportivas.		Músico – toca violão Professor particular e de projetos sociais.	
2. Fonte de pesquisa			Internet		Conselhos com o técnico da modalidade		Estuda a teoria da música	
3. Metodologia de trabalho			Tirar moldes, copia coreografias da internet – Mimese.		Menos técnica e mais recursos lúdicos.		Aborda pequenos grupos e faz amizade.	
4. Formas e relações			Ensino aprendizagem.		Distingue o tipo de público que quer jogar para brincar e jogar para performance.		Toca e pede sugestões de música. Ensina a tocar a partir da teoria musical de cifras.	

**Fonte:** Elaborado pela autora

As experiências dos sujeitos com ações esportivas, de música e as suas atuações em igrejas evidenciam a formação de um repertório e de conhecimentos com vivências de lazer. Esses universitários (sujeitos 4, 6, 8 e 10) revelaram em seus discursos e demonstraram em suas atuações segurança e experiências na intermediação com o público e na organização das atividades.

No caso da atuação no ambiente da igreja, duas universitárias estudantes de ADM, apontaram que:

É porque a gente lá na igreja tem o curso do fantoche, dedoches, contar história, artesanato, eu bordo há muitos anos, desde menina eu aprendi, sou curiosa e faço, pego as coisas pra fazer. Procuro na internet, copio moldes. Tento ensinar certinho, seguindo um modelo. Então aqui me ajudou muito, eu trago muita coisa de lá pra cá (sujeito 4).

Eu sou professora na igreja, das criancinhas, tem o cultinho à noite, e eu fico com as crianças, organizo toda programação. Na internet, assisto vídeos, copio as coisas, coreografias, tiro ideias. Assim aqui no PEF eu uso tudo que aprendi na igreja, várias coisas. (sujeito 8).

As universitárias demonstram ser organizadas e buscam se preparar para atuação em ações que acontecem no âmbito da religião, esse modo de ser das universitárias reflete-se em

suas condutas no PEF. Capi (2016) demonstrou essa relação da atuação profissional em lazer e a religião e nesse contexto, Parker (1978) afirma que lazer e religião identificam-se historicamente, em função da existência nos dois campos de características como bem estar, prazer, integração e valorização das relações entre as pessoas.

Para Gabriel (2008), a relação do lazer com o ambiente da igreja, ou com as questões de religião, representam uma temática delicada, haja vista que ambos os campos são rodeados de preconceitos e mal entendidos. O autor indica ainda que a intenção da igreja não seja de experimentar os valores do lazer, ela estabeleceu resistência e oposição às exigências de trabalho movidas pelos atributos do capital, entretanto, “essa resistência não durou muito em virtude dos próprios interesses eclesiais nos frutos do desenvolvimento, advindo do trabalho da sociedade capitalista moderna” (GABRIEL, 2008, p. 65).

Dessa forma, a igreja acabou por incorporar os valores do capital e sucumbiu às exigências do tempo do trabalho. Contudo, Alves (2010) aponta que o lazer e a religião se identificam pela busca da socialização e sociabilidade das pessoas. O lazer, nos ambientes das igrejas, sofre a ação dos valores da religião de acordo com as características da mesma; os feriados religiosos como, natal, páscoa, entre outros, também se remetem à proximidade entre lazer e religião e promovem a associação desses elementos por meio de expressões ligadas às artes, como as encenações teatrais, letras de músicas e danças.

Outro aspecto a considerar nessa relação é que a recreação e a vivência do lazer com grupos religiosos aumentaram muito nos últimos anos, pois o lazer foi eleito como dispositivo pedagógico de evangelismo, um meio que distrai as pessoas de suas obrigações, atrai e chama a atenção daqueles que estavam distantes de suas crenças; ou ainda, é um dos fatores determinantes para se escolher uma religião, pois quando as atividades de lazer que aquele grupo religioso proporciona são prazerosas, criativas e divertidas, as pessoas querem participar desse grupo pelo envolvimento inicial proporcionado pelo lazer (ALVES, 2010).

O componente lúdico presente em ambos também é considerado elemento que atrai e associa esses campos. Festas, acampamentos, reuniões, encontros, escola bíblica de férias, eventos esportivos e ações comunitárias são atividades que cresceram no ambiente das igrejas e atraem muitas pessoas (ALVES, 2010). Portanto, as vivências e experiências de lazer no âmbito religioso têm proporcionado a aprendizagem de valores de organização, repertório de atividades recreativas, criatividade e espontaneidade, componentes que contribuem na formação profissional de um mediador nas práticas de lazer que atua em outros campos.

No ambiente do PEF, a atuação anterior na esfera da igreja demonstrou uma criação de repertório de cunho artístico, uma autonomia para criação, imaginação, cópia e invenção das

atividades e produtos. Os sujeitos educadores são regrados e disciplinados, fundamentam suas práticas num contexto de ensino-aprendizagem, operando com processos que objetivem uma instrução específica para elaboração de um produto final, consultam a internet para ter ideias, copiar e inventar suas práticas.

No caso dos esportes e da música, os sujeitos afirmaram que:

Eu jogava vôlei, auxiliava meu técnico com os menores. Sempre gostei, sei quando a criança quer jogar ou brincar. Eu tiro dúvidas com meu técnico, ele me auxilia bastante (sujeito 6).

Eu já trabalhava na área da música, eu dava aula de violão, então assim, no lado da música o que eu faço aqui é o que eu fazia antes lá, só que assim é parecido, mas a forma da gente lidar aqui é diferente de eu trabalhar na minha casa ou numa escola de música, porque aqui a gente oferece para uma comunidade, a forma de estudar é diferente daqui, porque aqui você não trabalha só assim a técnica da música, aqui você trabalha por um todo, você vê o ser humano ali, vê o seu aluno como um todo. Eu gosto de estudar música (sujeito 10).

Os enunciados apontam para discursos de sujeitos que demonstram ter outras vivências e sua autoconduta no PEF é norteada por essas práticas anteriores, eles têm autocontrole e possuem organização nas atividades, são exemplos de que atuar com mediações esportivas e musicais atribuem valor e contribuem na organização, gestão e aplicação de atividades relacionadas ao lazer.

Os processos formativos de mediação no Esporte apontam para sujeitos que recorrem a processos artesanais, ou seja, sabem identificar e distinguir o desejo do público, considerando-o como elemento fundamental para determinar o tipo de abordagem a ser realizada e mediada. Nesse tipo de mediação é necessário que o sujeito educador saiba discernir sua atuação a partir de duas perspectivas; primeiro respeitar se as vivências e experiências esportivas da comunidade são lúdicas, formatando essa prática por meio de jogos e brincadeiras; ou se as pessoas querem jogar os esportes a partir de exercícios e fundamentos específicos da modalidade esportiva seguindo regras e pontuação.

Ungheri (2014), ao investigar a ação de analistas de Programas de Esporte e lazer, identificou que a relação anterior com o esporte pode influenciar a ação de um profissional do lazer. A vivência no esporte permeia o cotidiano e interfere na atuação, o vínculo com um passado esportivo é relevante para ação em programas sociais que envolvem o esporte e o lazer, pois o profissional insere valores em sua ação que coadunam com as propostas desses Programas. Capi (2016) aponta que as experiências com o esporte podem ser apropriadas na mediação de um profissional do lazer, desde que sejam contextualizadas nas especificidades e características do campo cultural do lazer.

Retomando o quadro dezenove (19), identifiquei que a experiência com música traduz um modelo afetivo de atuação profissional. Caracterizada pela relacional-afetividade entre o mediador e o seu público, exige do educador uma aproximação, amizade e um vínculo que faça despertar na comunidade um interesse pelo viés artístico e intelectual da música.

Dessa forma, a ligação do sujeito consigo mesmo pode ser expressada e praticada com um verbo reflexivo: “conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc” (LAROSSA, 1994, p. 37). Assim, esses termos são relevantes na medida em que operam com os elementos que estão mais implícitos e que consideram o que significa ser humano, ser pessoa ou sujeito (LARROSA, 1994).

Para Sales (2010a), a subjetividade é formada por uma construção discursiva. É fabricada por diversas técnicas, procedimentos, exercícios e práticas que operam com discursos diferentes nessas produções e geram subjetividades de determinados tipos. Assim, a subjetividade se forma pelo jogo entre técnicas de si e técnicas de dominação (FOUCAULT, 1993).

O educador universitário é um sujeito fruto de uma invenção dos discursos e de relações de poder-saber historicamente localizados no âmbito de um Programa de política educacional, é um sujeito que se controla e se regula para agir no PEF, resultado da conjuntura social, da história e da cultura embutida em suas práticas e relações.

Os documentos do PEF (SÃO PAULO, 2010a; 2014; 2015; 2016) indicam que os profissionais atuantes no Programa são Educadores e têm o papel de educar e contribuir com o desenvolvimento das ações do Programa e com a manutenção e preservação do patrimônio público. Até o início de 2009, mais de 80 mil universitários integraram o quadro do Programa, beneficiados pelo Programa Bolsa Universidade e atuando nos espaços escolares como Educadores Universitários (SÃO PAULO, 2013, 2016).

Portanto, o sujeito educador universitário é um monitor e mediador das práticas do Programa aos fins de semana. Ele organiza atividades, propõe, observa, é um cuidador do espaço, um sujeito que dialoga e convive com as crianças e os adolescentes.

### **5.3 A intervenção do educador universitário no PEF**

Quanto às atividades e oficinas ofertadas pelo PEF, organizei um conjunto de oito ações que contemplam as temáticas de, 1. Beleza - manicure e chapinha de cabelo; 2. Artesanato – bordado, lembranças e produtos de cunho artístico e manual; 3. Expressões artísticas – desenho, cinema, pintura de rosto e música; 4. Alfabetização e leitura – reforço

escolar, alfabetização para adultos e estrangeiros, cursos de línguas; 5. Dança; 6. Esportes – coletivos (futebol de salão, vôlei e basquete) e individuais (tênis de mesa, lutas, capoeira e boxe); 7. Jogos de salão – dama, xadrez, baralho, uno, jogos diversos; 8. Patrimônio da escola – preservação e manutenção de equipamentos.

Essas atividades na escola A, são mediadas pelos educadores, de acordo com seus respectivos cursos de graduação, representando o seguinte cenário:

**QUADRO 19:** Atividades, curso de graduação e sexo dos universitários - PEF/2016

Eixos	Atividade do PEF	Curso de Graduação	ADM		EF		BSI	PEDAG.
			H	M	H	M		
Cultura	Beleza		-	2	-	1	-	1
Cultura	Artesanato		-	2	-	-	-	1
Cultura	Expressões Artísticas		-	4	1	2	1	1
Trabalho	Alfabetização e Leitura		-	2	-	-	-	1
Cultura	Dança		-	2	-	1	-	-
Esportes	Esportes		1	-	3	1	-	-
Esportes	Jogos de salão		1	-	3	2	1	1
Trabalho	Patrimônio da escola		1	-	1	-	-	-
<b>Total</b>			<b>3</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>5</b>

**Legenda:** ADM = Administração de Empresas/ EF = Educação Física/ BSI= Bacharel em Sistema de Informação. H = homem e M = mulher.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O quadro dezenove (19) descreve as atividades/oficinas que são ofertadas no Programa pelos sujeitos universitários e como o universitário governa o PEF. Desse cenário, inferem-se três elementos, o tipo de atividade, quem atua na atividade e por qual área é desenvolvida. As atividades de beleza, caracterizadas pelos cuidados pessoais das mulheres e meninas com as unhas e cabelos, e as práticas do artesanato são mediadas pelas universitárias de Administração de Empresas, Pedagogia e de uma universitária de EF.

Nas expressões artísticas, configuradas como o cine-criança, desenho infantil, pintura de rosto e aulas de violão, a intervenção é feita por todas as estudantes mulheres, dos três cursos, EF, ADM e Pedagogia. O estudante de BSI contribui na oficina de desenho, porque gosta e tem habilidade para essa atividade e um universitário da EF faz a mediação das aulas de violão, por ser músico.

Nas oficinas de alfabetização de adultos e crianças e leitura predomina a presença das duas alunas de ADM, que já possuem experiências em atividades de contar histórias (no ambiente da igreja) e da universitária de Pedagogia. Nenhum homem intermedia essas vivências. A dança expressa a intervenção de duas alunas de ADM e uma de EF, é uma oficina que opera com coreografias e montagens de passos para dias de apresentação

específicos, como dia das mães, festa junina, entre outros. No dia a dia do Programa Escola da Família, o som está sempre ligado, mas nem sempre o movimento da dança está presente, outra observação foi a ausência de educadores homens nessa atividade.

A mediação das práticas esportivas passam pelas áreas de ADM, com a mediação de um estudante e de EF, na qual intervém três educadores homens e uma educadora mulher. Os esportes predominantes são futsal, tênis de mesa, basquete e voleibol. As lutas são mediadas por um voluntário homem. Os jogos de salão (dama, xadrez, dominó, baralho, uno, jogo imobiliário, entre outros) são mediados por todos os estudantes de Educação Física, pela aluna de Pedagogia e pelos estudantes homens de ADM e BSI.

Quanto às ações que consideram o Patrimônio da Escola, representado pela horta, jardim e pintura de paredes e muros, contam com a contribuição de um estudante de ADM e um de EF, ambos homens.

De acordo com Marcellino (2001a), para a atuação e a formação dos profissionais do lazer existem dois elementos de caráter essencial: 1. Cada profissional precisa dominar com conhecimento e embasamento um conteúdo cultural, sabendo apreciar, julgar e estabelecer critérios, instruindo-se em torno de sua especificidade; 2. Cada profissional deve dividir esse domínio, de forma que consiga ter uma cultura consistente e substancial, dando condições de estabelecer relações entre a diversidade de conteúdos / interesses do lazer.

O domínio de pelo menos um conteúdo cultural está presente entre as habilidades dos educadores do PEF. Eles demonstram habilidades com elementos artísticos, esportivos, sociais e manuais; muitas vezes o domínio de um conteúdo lhes possibilita efetuar a ação, como por exemplo, o estudante de BSI que tem facilidade e talento para o desenho artístico e atrai as crianças para sua oficina. Entretanto, as ações em conjunto ainda podem ser melhor efetuadas, por meio de processos formativos que ensinem e contribuam na qualificação das práticas do Programa e otimizem a intervenção desses estudantes.

Ao olhar para a atuação e mediação das atividades no PEF, notei que as mulheres universitárias atuam predominantemente com Artesanato, Leitura, Beleza e Expressões Artísticas, atividades marcadas pelo caráter de sensibilidade, leveza e passividade corporal, ações que demandam pouco esforço físico e deslocamento, bem como agem com pequenos grupos. Somente uma delas atua com esporte, todas mediam e atuam com várias atividades. Os homens se envolvem com as práticas esportivas, atividades que demandam movimento, inserção corporal e ação em grandes grupos, são responsáveis pelas práticas que exigem esforço físico como a horta e a pintura da escola.

Assim o PEF reflete o comportamento estereotipado de homens e mulheres, representando a força física de um lado e o desenvolvimento das sensibilidades do outro; reproduz formas de ser de homens e mulheres historicamente localizadas. Ao observar o quadro vinte (20), é possível traçar uma linha imaginária na qual as mulheres exercem as atividades ligadas às artes, com pouquíssimo movimento corporal (exceto a dança); e os homens mediam as práticas que operam com as mobilidades e esforços do corpo.

Desse modo, as questões de mediação do papel da educadora e do papel do educador remetem a alguns apontamentos e reflexões. Sales (2010a) identificou em seus estudos discursos que apontam para uma masculinidade hegemônica de jovens homens que não sentem dor, não se emocionam, dominam a tecnologia e são competitivos... Entretanto, a autora chama a atenção para o fato dos discursos e das tecnologias de subjetivação serem heterogêneas, demonstrando também meninos emotivos. Assim, os processos estão submetidos por relações de poder que atuam nos comportamentos e corrigem aquelas condutas culturalmente definidas como inadequadas, portanto, determinados padrões de comportamento que foram historicamente e culturalmente instituídos podem ser modificados.

O machismo da sociedade culpa a cultura que também acaba por naturalizá-lo. Geralmente as questões e diferenças de gênero são justificadas pelos componentes culturais, que, contraditoriamente, fundamentam-se na cultura (SALES, 2010a). Sampaio (2008) afirma que gênero e suas diferenças são culturalmente construídos.

Segundo Sales (2010a),

a restrição das mulheres a viverem determinadas práticas, a desenvolverem certas habilidades e a competirem em alguns jogos é algo que interessa ao governo das relações de gênero e, portanto, é descrito como natural. Naturalizadas, as posições desiguais em termos de gênero tendem a ser mantidas (SALES, 2010a, p.112)

No PEF a ação das estudantes em atividades não competitivas e consideradas mais “calmas e sensibilizadas” coaduna com essa forma de ser imposta pela cultura e pelas relações de poder.

As questões de controle do corpo, como “mulheres são menos competitivas”, operam como verdades que se movimentam na sociedade brasileira, entre as mídias, literaturas e nas conversas informais entre amigas/os, redes sociais e na escola (SALES, 2010a). Sales (2010a, p. 114) aponta que:

Esses discursos operam como uma forma essencializada de ver e dizer o feminino e o masculino, como se fossem atributos inatos e universais. Isso acaba divulgando um padrão de homem e de mulher que se coloca como a referência, a partir da qual as diferentes formas de viver a feminilidade e a masculinidade são avaliadas, medidas e hierarquizadas.

O PEF acaba por reproduzir e divulgar esse mesmo discurso, direciona as universitárias para as atividades artísticas e os universitários para atuação nos Esportes. Goellner (2000), ao investigar diferentes imagens do corpo da mulher presentes no primeiro periódico específico da Educação Física, a Revista Educação Physica, publicada entre 1932 e 1945, aponta os discursos de ser bela, ser mãe e feminina como predominantes naquele período.

A mulher, no esporte, representava ameaça e complementaridade. Ameaças, pois poderia chamar a atenção do universo masculino e colocar em risco a sua feminilidade, e complementar porque, como parceira e apoiadora do homem, poderia representar hábitos modernos e civilizados, desfilando ao lado do homem num ambiente elitizado, divulgando e expressando modos de ser de uma classe superior (GOELLNER, 2000). Dessa forma, o discurso daquele período era “bela, maternal e feminina, imagens afirmativas que permitem compreender que o corpo da mulher, ao mesmo tempo que é seu, não lhe pertence” (GOELLNER, 2000, p. 92).

Portanto, as questões de gênero necessitam de atenção quanto ao processo de atuação e intervenção dos educadores e educadoras universitários (as), ampliando o olhar e o leque de opções de ação para além dos estereótipos determinados culturalmente. É uma questão a ser discutida e investigada para deslocar e provocar a circularidade das subjetivações fixadas pelo poder.

O quadro vinte (20) ainda possibilita a discussão de outra questão: essas práticas e atividades relatadas pelos sujeitos universitários configuram-se como lazer? Compreendo que conceituar lazer depende de um tempo histórico, de fatores culturais e de uma conjuntura social, além da personalidade que essa experiência demanda. Entretanto, há um conjunto de características que estão associadas ao lazer e que foram difundidas e estudadas por vários autores, de perspectivas e tempos históricos diferentes. Concepções de lazer que apontam as seguintes características: o caráter lúdico das práticas; a escolha individual ou coletiva; a diversão e o prazer; a relação com o tempo (tempo desocupado, conquistado, livre, disponível) e o caráter educativo (BRAMANTE, 1998; CAMARGO, 1998, 2006, 2016; DUMAZEDIER, 1976, 1980; GOMES, 2014; MARCELLINO, 2001a, 2001b, 2004, 2005, 2007; MELO e ALVES JUNIOR, 2012; MELO, 2011a, 2011b, 2013).

Esse conjunto de características está associado e não opera isoladamente nas experiências de lazer, ocorre em ligação com as outras esferas da vida. Logo, jogando bola, ouvindo música, conversando e dialogando na pintura das unhas, fazendo crochê, lutando, assistindo a um filme, desenhando, brincando de dama, lendo um livro ou dançando, ser ou

não lazer envolve fundamentalmente as características de subjetivações de cada sujeito, as formas como se relacionam consigo, com os outros e com as vivências.

Baptista (2016) destaca as características de imaginação/vivência lúdica, liberdade e desinteresse/autotelismo, como referentes ao conceito de ócio/lazer. Gomes (2014) ressalta duas abordagens, uma fruto do século XX, que encara o lazer em oposição ao trabalho e demais obrigações humanas, concebe o lazer, como um “tempo livre”, como uma forma de ocupação do tempo liberado das obrigações. E uma segunda abordagem, que enxerga o lazer como necessidade humana e dimensão da cultura em relação com as outras esferas da vida.

Camargo (2016) chama a atenção para o fato de descodificarmos as práticas de lazer e não considerá-lo apenas como fruto e formação da revolução industrial, caracterizado em oposição ao trabalho, entretanto, notar e observar vivências e experiências lúdicas rurais; atividades prazerosas de diferentes classes de trabalhadores, ou seja, compreender o lazer a partir de características e contextos locais.

Desse modo, ao olhar para as práticas do Programa Escola da Família, destaco a diversidade de tipos de experiências que os tempos, os contextos e as conjunturas promovem, compreendendo o lazer como necessidade humana (as pessoas sentem falta dos valores do lazer), direito social e dimensão da cultura, uma prática de escolha pessoal que estabelece relação com os processos educativos.

Em vista disso, considero que as práticas de Beleza, Artesanato, Expressões Artísticas, Dança e Música, Esportes, Jogos de salão, Festas e Encontros demonstram ser lazer no âmbito do PEF, pois envolvem características de diversão, descanso e desenvolvimento pessoal e social (DUMAZEDIER, 1976, 1980). Ocupam um tempo disponível, por meio de um espaço adaptado para as vivências com atitudes satisfatórias, são atividades escolhidas que produzem experiências educativas críticas e criativas (MARCELLINO, 2004, 2005, 2007). Tais ações envolvem a dimensão da educação, das sensibilidades, do prazer e das diversões (MELO, 2011a; 2013) e desenvolvem-se a partir da necessidade de fruição lúdica com práticas sociais constituídas culturalmente e em aproximação com as outras esferas da vida (GOMES, 2014).

Segundo Marcellino (2001a, p. 23), “artesanato, esporte, turismo, etc. normalmente não são denominados cultura e efetivamente o são. E, por conseguinte, são lazer. Podemos dizer que todo lazer é cultura, embora nem toda cultura seja lazer”.

As atividades de leitura e alfabetização, campanhas sociais (agasalho, doação de sangue), as oficinas do eixo saúde (drogas, DST's, campanhas sobre câncer, água e dengue) e do eixo trabalho (curso de línguas estrangeiras, computação, ofícios para ação laboral) podem não se configurar como lazer para a comunidade, pois são vivências que envolvem

regularidade, obrigatoriedade e demandam comprometimento. Exigem disciplina com horários e tarefas a serem realizadas, são atividades de menor interesse das comunidades e demandam um esforço do universitário para atrair e conquistar o público.

#### **5.4 As técnicas de si: o papel do sujeito educador universitário**

O Educador Universitário é o aluno da Instituição de Ensino Superior conveniada ao Programa Escola da Família que atua na escola pública, desenvolvendo atividades socioeducativas. Sua participação no Programa Escola da Família constitui a contrapartida pelo benefício recebido do Programa Bolsa-Universidade, conforme Resolução nº 18 (SÃO PAULO, 2010b, 2016a).

O papel do educador universitário é de intermediador e elaborador das atividades/oficinas compatíveis com a especificidade do seu curso de formação profissional e ou a partir de suas habilidades pessoais, dominando pelo menos um conteúdo cultural, ele é responsável pela organização da oficina e está submetido à coordenação do Gestor local; em conjunto, eles verificam o interesse e perfil da comunidade e formatam um projeto que funcionará aos fins de semana, com oficinas e atividades.

Os educadores são considerados o elo entre a Coordenação Local, os voluntários e a comunidade, seu papel é intermediar as oficinas, propondo atividades, dialogando e construindo as ações, por isso é importante que esse educador tenha proximidade e sensibilidade com a comunidade para realizar as intervenções.

Os educadores universitários relataram que se sentem educadores e que procuram dar exemplo para as crianças e adolescentes, adotando atitudes e comportamentos coerentes com a proposta do Programa. As falas que se repetem, se multiplicam e são regulares formam discursos que representam o papel do universitário. O discurso presente narra que o papel do educador é ser um sujeito que passa algum conhecimento, que transmite coisas boas, que se interessa pela comunidade, é alguém que contribui, incentiva e está atento ao outro e ao contexto que media.

Dessa forma, encontrei nos discursos dos sujeitos formas de ser que coadunam com o currículo de resistência e com o currículo formal do PEF. Identifiquei quatro modos de subjetivação que interferem na ação dos sujeitos, são eles: agente/sensor, professor/educador, observador/espectador e amigo/solidário.

**QUADRO 20:** Modos de subjetivação dos Universitários - PEF/2016

SUJEITOS	FORMAS DE SER - SUBJETIVAÇÕES			
	AGENTE/ SENSOR	EDUCADOR/ PROFESSOR	OBSERVADOR/ ESPECTADOR	AMIGO/ SOLIDÁRIO
<b>EF</b>	- Montar as oficinas; - Organizar as atividades; - Cativar as pessoas; - Divulgar o Programa; - Dar lazer, diversão e recreação.	- Transmitir conhecimentos; - Ser um exemplo; - Chamar atenção com cuidado; - Motivar as crianças; - Ensinar valores; - Ser educador e professor.	- Estar atento; - Olhar de longe.	- Ser amigo; - Fazer diferença na vida das crianças; - Enxergar as dificuldades do outro; - Ter afeto; - Aconselhar.
<b>ADM</b>	- Passar coisas boas; - Contribuir para o próprio currículo; - Proporcionar o lazer e a diversão.	- Educar; - Transmitir conhecimentos; - Ser um exemplo; - Ter compromisso; - Ensinar valores.	- Dar atenção; - Ser um observador.	- Conviver com a comunidade; - Mostrar o lado certo; - Ter sensibilidade; - Ser amigo e conselheiro.
<b>BSI</b>	- Criar novos projetos.	- Ensinar as atividades.		- Servir a escola e a comunidade.
<b>PEDAG.</b>	- Fazer divulgação; - Contribuir para o funcionamento do projeto. - Oferecer lazer.		- Olhar e cuidar.	- Conversar para passar o tempo.

**Fonte:** Elaborado pela autora

Ao olhar para o quadro vinte (20), a partir dos discursos dos sujeitos universitários, elenquei quatro papéis exercidos por eles, formas de ser que podem ser operadas e sistematizadas em suas condutas. Os discursos dos estudantes de Educação Física e de Administração de Empresas indicam que os universitários partilham dos mesmos modos de ser, com poucas diferenças. O elemento da educação, do convívio e do auxílio são temas presentes entre os discursos, os sujeitos consideram-se agentes e sensores, pois fazem o papel de divulgadores e motivadores do Programa. São educadores e professores porque sentem a responsabilidade de ensinar as atividades, de transmitir valores e organizar as práticas, em algumas situações, observam e são espectadores dos movimentos da comunidade, ficam na retaguarda como cuidadores do ambiente e das pessoas e em outras situações sentem-se amigos e agem pautados pelas relações de afetividade.

Observo que as falas desses sujeitos são próximas e identificam-se com o propósito do Programa de não violências e cultura de paz; ainda que eles não citem e desconheçam essas metas, agem com condutas educativas, têm consciência de que a comunidade procura a escola para lazer, consideram-se exemplos e têm a função de fazer o projeto funcionar. Eles falam que ser educador é

Tentar fazer o projeto funcionar. Eu me sinto educadora, tenho que dar o exemplo, a gente tenta fazer o possível (sujeito 11).

Bom no programa é como se eu fosse um exemplo. Eu acho que precisa ter compromisso e saber que não está ali pra brincadeira, é um lazer para a comunidade, o final de semana na escola, é isso que a gente tem que fazer, porque o povo vem aqui pra se divertir (sujeito 7).

O estudante de BSI aponta que o papel do educador universitário é criar projetos e ensinar as atividades. A aluna de Pedagogia, não tem clareza sobre exercer um papel de educadora, mas sabe que precisa olhar e cuidar da comunidade. Os sujeitos de EF e ADM demonstraram discernimento e percepção do que devem fazer e como fazer. Observam, conversam, escutam, são exemplos, entendem que precisam agir como professores/educadores, conselheiros e amigos da comunidade.

De maneira geral, todos os educadores sentem-se professores dentro do Programa e procuram ser exemplos para as crianças, de uma forma ou outra, eles atuam no sentido de ensinar alguma coisa para o público.

Eu posso fazer diferença na vida de uma criança, então o papel de qualquer educador é passar suas informações, suas aprendizagens, suas experiências (sujeito 6).

Sempre buscar se atentar, olhar assim de longe, ver as dificuldades que a pessoa tem. É, e é você educar mesmo, a palavra já diz “educador universitário”, é você chamar a atenção, é você saber chamar a atenção (sujeito 2).

Para melhor compreender esses modos de subjetivação, recorro a Foucault (1994), quando descreve que as técnicas de si permitem aos indivíduos realizarem, sozinhos ou com auxílio, várias ações sobre seu corpo, sua alma, pensamentos, condutas. Operam seus modos de ser, transformam-se para atender estados e condições de felicidade, sabedoria, entre outros. Um conjunto de interpretações de textos, signos, culturas e histórias dos sujeitos, integradas às diferentes vivências contribuíram para a constituição de si. Segundo Foucault (1994, p. 788), o que ocorre é que “na cultura greco-romana, o conhecimento de si aparece como consequência do cuidado de si. No mundo moderno, o conhecimento de si constitui o princípio fundamental”.

Os educadores universitários, ao se conhecerem, adquirem técnicas de conduta e operam seus modos de ser a partir do que julgam ser o correto. Cuidam de si no âmbito do PEF, atribuindo valores educacionais às atividades que intermediam. Baseados nas suas vivências com a família, com a comunidade, escola, na igreja, no esporte, na música e na rua, os sujeitos exercem formas de ser que foram aprendidas culturalmente e historicamente, eles subjetivam-se como educadores, como sujeitos que interferem na vida da comunidade e que agem para cuidar e dar atenção aos outros.

Portanto, ocupar-se de si, para além da preparação para vida política, é um princípio universal, é uma forma de viver que cada sujeito deve assumir e também considerar as outras relações envolvidas (FOUCAULT, 1994). Os sujeitos universitários do PEF cuidam de si e efetuam técnicas para agir num Programa de política pública, técnicas de disciplina, respeito, paciência, diálogo e compreensão.

Essas técnicas são inseparáveis do eu, da sua constituição e sua história, constroem as tecnologias do eu e estabelecem uma relação consigo mesmo (FOUCAULT, 1994). As tecnologias do eu, ou técnicas de si, compreendem os processos de subjetivação dos sujeitos, que envolvem os dispositivos pedagógicos e os elementos de poder, ou seja, nos movimentos de cuidados consigo e nas subjetivações, os sujeitos vão jogando com saber e poder, constituindo-se e sendo fabricados.

Quanto às técnicas de si dos sujeitos educadores universitários do PEF, exemplifico as falas de duas universitárias estudantes de Administração de Empresas:

Eu não sei explicar direito... eu acabo dando uma atenção a mais, eu sinto que eles são bem carentes, então eles vem pra pintar unha mas também pra conversar, pra passar o tempo, eu acho que eu passo, num sei o que eu posso dizer, coisa boa só. Passar coisas boas (sujeito 1).

Meu papel, além de ter uma bolsa, é contribuir, eu creio que como educadora universitária eu pretendo contribuir com a comunidade e é também ser, contribuir comigo mesmo, como pessoa, porque é algo que você faz a mais no seu currículo acadêmico. Então, o educador universitário ele é um colaborador também da comunidade (sujeito 4).

São discursos que demonstram as técnicas de si, formas de conduta do eu, dentro do Programa. Em sua enunciação, a educadora tem dúvidas, mas sabe que tem que passar coisas boas, e outra estudante acredita que ser educadora no PEF é contribuir consigo mesmo e com os outros, ser uma colaboradora. As tecnologias da colaboração e da transmissão são exercidas nas técnicas de si desses sujeitos e operam no jogo estratégico do PEF, em relação com a comunidade e com a gestão.

Para os educadores universitários, atuar no PEF é um processo que demanda modificações e construções que envolvem demonstrações de afeto pelo público, amizade, ser conselheiro, dar atenção, ouvir, atentar e conversar com a comunidade. A maioria desses educadores cresceu na comunidade e de doze, sete deles participaram do Programa como beneficiários, de acordo com o quadro vinte e um (21). A experiência reflete que o afeto lhes foi dado e contribuiu para a sua formação e, portanto, eles sentem que ser educador universitário é dar afeto, reproduzindo técnicas que lhes foram passadas, mesmo sem ter “consciência” disso, são agentes e sensores do Programa. Essas experiências de si apontam

para uma correlação localizada num corte espaço-temporal, envolvida nos domínios de saber, normatividades e modos de subjetivação (LAROSSA, 1994).

No espaço do PEF, os sujeitos são formados pelas relações com o público e com os gestores, com os saberes e conhecimentos que possuem e por aquilo que aprendem, pela disciplina exigida pelo Programa e pelos dispositivos pedagógicos que operam em todo esse conjunto, constituindo as experiências, ou seja, processos de subjetivações. Os educadores lidam com o público, com os gestores locais e com a gestão regional e estão localizados numa posição de alunos universitários. Ao mesmo tempo, realizam a função de educar, operam com os conhecimentos e experiências que possuem e aprendem novas práticas para serem multiplicadores e reprodutores de algumas ações. Subjetivam -se de modos particulares para atuar no campo de práticas pedagógicas do PEF, reconhecem-se como educadores e se veem como pessoas que devem dar exemplos nas suas atitudes.

Ao analisar a singularidade da experiência de si dos educadores universitários, percebo que eles se autodominam quando afirmam, por exemplo, que:

Não fumo na frente das crianças (sujeito 2).

Chamo atenção com cuidado (sujeito 6).

Tento ser um exemplo (sujeito 11).

Os educadores universitários consideram-se modelos, arquétipos que podem influenciar a conduta dos outros, agem de forma cuidadosa, procurando seguir um padrão de comportamento.

Larrosa (1994) afirma que no interior das produções de verdade, submetidos aos poderes, a formas de auto afeição e às experiências próprias, os sujeitos se constituem. Nos julgamentos dos outros e no olhar externo formam-se as experiências de si. Desse modo, os sujeitos, suas histórias, culturas e sua constituição são inseparáveis das tecnologias do eu ou técnicas de si.

Castro (2016, p. 413) indica que “a tecnologia de si implica a reflexão sobre os modos de vida, sobre a eleição da existência, sobre a maneira de regular a conduta, de fixar para si mesmo os fins e os meios”. Ou seja, “a relação que se pode estabelecer consigo mesmo na medida em que, por exemplo, se trata de dominar os prazeres ou os desejos” (CASTRO, 2016, p. 190).

Desse modo, o autocontrole, como uma das formas de subjetivação, pode ser produzido em um corte espaço-temporal particular, operando na estrutura e no funcionamento de um dispositivo pedagógico (LARROSA, 1994). Nesse contexto, as políticas de educação,

fruto da parceria com entidades internacionais, são práticas disciplinares de normalização e de controle social, produzem políticas como o PEF, que se concretiza como um dispositivo pedagógico e promove formas de subjetivação dos sujeitos que interagem com esse espaço.

Larrosa (1994) aponta que um dispositivo pedagógico pode ser qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si, onde se aprende, se modifica e se relaciona consigo mesmo. São práticas que orientam para uma formação ou modificação de como as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas. Um dispositivo pedagógico é uma “orientação”, está situado em determinados grupos e ou espaços. Não é neutro e fabrica sujeitos de determinados tipos, assim a conduta dos educadores no PEF foi formada por dispositivos pedagógicos de ambientes diversos e faz com que se controlem, tenham uma autoconduta, administrando o tempo das atividades, conduzindo as oficinas, observando o público, dialogando e exercendo um domínio sobre si.

O PEF, como um dispositivo, fabrica determinados tipos de sujeitos, por um lado oportuniza a formação de nível superior a jovens carentes, por outro, oferece lazer a comunidades que sofrem com a ausência de políticas específicas de cultura, lazer, esporte e educação. E ainda, está vinculado a poderes políticos específicos, engendrado numa rede de saber e poder que estrategicamente estabelece ações de controle e vigilância que ocupem o tempo e espaço das pessoas.

No documento que normatiza as ações do PEF, São Paulo (2016b), encontrei a descrição das atribuições direcionadas aos educadores universitários, tais como: participar de orientações técnicas; elaborar projetos; cumprir a carga horária; ser pontuais e assíduos; auxiliar a coordenação local; contribuir para o “bom andamento do Programa”; colaborar com os voluntários; elaborar relatórios aos finais do semestre, registrando as ações; e ser ciente do calendário do Programa. Esse texto aponta para formas de fabricação dos educadores universitários que atuam por meio do exercício de funções reduzidas ao tecnicismo e ao pragmatismo, que operam com as técnicas de poder de normatização (normas /normalização), como se fosse natural exercer essas tarefas num Programa de Política Educacional, ou seja, procura descrever atribuições no sentido de fortalecer e reforçar um determinado tipo de comportamento.

As atribuições são normas que orientam os modos de ser convencionais, com uma visão burocrática de educador, para caminhos formais, protocolares e institucionais. Para Larrosa (1994), a norma não é lei. É um conceito descritivo, é algo que regula e produz hábitos, tem por objetivo racionalizar, produzir e gerar o normal, tornando-se critério de julgamento que valoriza negativamente e ou positivamente as condutas. Segundo o autor, são

critérios sustentados por um conjunto de saberes e registrados nas regras de funcionamento da maioria das instituições; a norma está apoiada em saberes criteriosos, racionais, objetivos, dialeticamente ancorada no poder, que vai constituindo princípios que regulam as condutas e operam com as práticas sociais de disciplina (LARROSA, 1994).

Também cabe apontar que, historicamente, as ações dos profissionais que atuam em Programas como esse, geralmente, são associadas à competência e habilidade para propor atividades, entreter e manter um número alto de participantes nas oficinas e ações (MARCELLINO, 2008a e b). A transmissão de valores é dificultada por vários motivos, dentre eles falta de preparo dos profissionais, alteração de normas e condutas pessoais e a conjuntura social e cultural.

Abdalla e Santos (2011), em sua pesquisa sobre Educadores Profissionais do PEF, apontaram que a percepção sobre a atuação pedagógica dos educadores se dá a partir de três aspectos: o social, o afetivo e o cognitivo. Os autores ressaltam que, embora o aspecto social seja preponderante, os elementos afetivos e cognitivos contribuem para o contorno das práticas pedagógicas dos sujeitos pesquisados. Os elementos afetivos, imbricados aos sociais, podem ser caracterizados a partir das afetividades, com o intuito de gerar atitudes, influenciando, assim, os comportamentos dos educadores profissionais, podendo associar crenças, valores de um grupo de indivíduos, reproduzindo-os como imagem da realidade que acreditam vivenciar.

Os educadores profissionais consideram-se mediadores de uma educação para a cidadania, na medida em que coordenam as ações pedagógicas, decidem sobre conteúdos (de aprendizagem da e para a cidadania) e sobre a organização e gestão de condutas/atitudes para implementá-los (ABDALLA e SANTOS, 2011).

Portanto, os sujeitos educadores universitários, a partir das técnicas de si e dos modos de subjetivação, definem-se como educadores e amigos em sua intervenção no Programa Escola da Família. Desse modo, surge uma nova questão: Qual a formação universitária desses sujeitos? Que curso eles fazem e o que aprendem no Programa Escola da Família? No próximo item procuro identificar a relação entre o curso dos universitários e sua intervenção no PEF, e ainda, quais são os tipos de aprendizagens e conhecimentos que o sujeito educador universitário adquire ao atuar no Programa.

## **5.5 O curso de Graduação dos universitários e os processos de formação e capacitação do Programa Escola da Família**

Ao investigar a formação universitária dos educadores do Programa Escola da Família, analisei o Manual do Programa (documento referente ao papel dos educadores) e identifiquei que a formação dos sujeitos educadores universitários teria que ser coadunável com suas mediações. O documento afirma que a formação acadêmica deve ser compatível com as características das atividades socioeducativas desenvolvidas no PEF (SÃO PAULO, 2013, 2014, 2016a).

Observei que a formação acadêmica dos educadores universitários deveria concordar com o caráter das atividades desenvolvidas, práticas de esporte, cultura, orientação para o trabalho e saúde. Entretanto, os cursos que ofertam as bolsas de estudo (Educação Física, Pedagogia, Administração de Empresas, Engenharias, Bacharel em Sistema de Informação), em sua grande maioria, não contemplam conteúdos específicos que preparem os alunos para atuar em Programas de Políticas públicas educacionais e ou sociais.

No caso do lazer, essa relação entre formação e atuação é tensa, pois, por ser um campo do conhecimento da cultura, do esporte, do turismo, da educação, sociologia, psicologia e outros, ou seja, multidisciplinar (ISAYAMA, 2003, 2005, 2009, 2010, 2013), não tem uma formação e uma profissionalização com uma única especificidade, gerando a possibilidade de atuação por diferentes profissionais. Dessa forma, existe uma carência nos processos formativos e de profissionalização daqueles que atuam em tal campo, o que pode gerar um equívoco na implementação das propostas de lazer.

Ao apontar para a característica multidisciplinar do lazer, Isayama (2003, 2013) chama a atenção para uma ação alicerçada na interdisciplinaridade, no entanto, existem preconceitos e limitações no campo, com visões arbitrárias que desconsideram a formação específica do profissional do lazer. No caso brasileiro, a formação dos profissionais do lazer pode ocorrer pelo viés da Educação Profissional e Tecnológica, que oferta a capacitação de três formas e níveis: “1) formação inicial e continuada ou qualificação profissional; 2) educação profissional técnica de nível médio e 3) educação tecnológica de graduação e pós-graduação” (SANTOS e ISAYAMA, 2014, p. 278).

Santos e Isayama (2014), ao analisarem currículos de cursos técnicos de lazer no Brasil, no nível de educação profissional técnica de nível médio, identificaram que existe uma preocupação para além da operacionalidade técnica, procurando atingir uma educação para a cidadania. Os autores concluíram que existe uma abordagem teórica e prática que opera de

forma multidisciplinar, abrangendo várias áreas em busca de formar os alunos para atuarem em diversos locais.

Pinheiro e Gomes (2011) analisaram o projeto político pedagógico de três cursos ligados à saúde e identificaram conexões com o lazer. No curso de Educação Física, o lazer é abordado por meio de aspectos teórico-práticos, com objetivo de formar para atuação no campo do lazer. No curso de Terapia Ocupacional, o lazer está relacionado à inclusão/integração social, socialização, exercício de cidadania, desenvolvimento pessoal, possibilidades de experiências prazerosas, de brincadeiras e atividades lúdicas, é visto como uma fonte de meios médicos e terapêuticos, tomado como uma forma de tratamento. No âmbito da Fisioterapia, o lazer apresenta um caráter de reabilitação, é visto como uma ferramenta para alguns tipos de tratamentos, é instrumental.

Isayama (2003, 2013) destaca que, no Brasil, desde 1998, já existem cursos de graduação sobre lazer que se apresentam como possibilidades de formação em diferentes níveis. Entretanto, ainda são pouco ofertados e divulgados, comparando-se à amplitude do campo de atuação profissional. O lazer vem ganhando cada vez mais notoriedade social e, portanto, a formação de profissionais e formas de ser nesse campo precisa ser valorizada e receber investimentos específicos de formação e qualificação profissional, é um campo que engloba diversas áreas, mas ainda encontra dificuldades no processo de formação e contratação profissional.

Lopes e Isayama (2011) descrevem que, muitas vezes, esse processo de contratação se dá pela relação pessoal e por arranjos que não atendem à necessidade específica do local, muitos são contratados sem critérios qualitativos, levando a um mascaramento no processo de contratação e abrindo brechas para que as mais diversas formas de indicação ocorram.

O contratante ausenta-se da responsabilidade, gerando e concordando com qualquer tipo de contrato, oferecendo trabalho para jovens estudantes que, muitas vezes, não estão preparados para a função, e o trabalho acaba não sendo durador e demonstrando pouca qualidade. Muitos profissionais que atuam nas ações de lazer ainda não estão formados e mediam as atividades a partir de uma experiência pessoal, sem qualquer competência específica (LOPES e ISAYAMA, 2011).

Marcellino, Capi e Silva (2011) indicam que, para processos de recrutamento, seleção e desenvolvimento de quadros no lazer, os profissionais precisam estar ligados à uma área de atuação. Não se pode esquecer a necessidade de conhecerem os valores que orientam as ações, dando base para política setorial do lazer e reafirmando a articulação com as demais áreas. Para tal, é preciso atuar com uma equipe multidisciplinar, na tentativa de concretizar a

interdisciplinaridade, ou integração de ações, que se torna um elemento facilitador do processo de educação para e pelo lazer, contando com profissionais especialistas, gestores e voluntários.

No PEF, existe um processo multidisciplinar porque os estudantes são oriundos de diversas áreas, entretanto eles encontram dificuldades em relacionar o que estudam com as oficinas que mediam. Assim, quanto à relação entre a ação dos educadores no PEF e o curso superior, identifiquei o seguinte cenário referente aos alunos de Administração de Empresas:

**QUADRO 21:** Curso superior de ADM e relação com a ação - PEF/2016

<b>CURSO</b>	<b>PROPOSTA</b>	<b>NÃO RELAÇÕES</b>
Administração de Empresas – ADM	<b>1 estudante (4)</b>	<b>4 estudantes (1, 2, 8, 12)</b>
	- Empreendedorismo; - Administração financeira.	- Não sabe o que desenvolver; - Acha complicado; - Não vê relação. - Nunca pensou.

**Fonte:** Elaborado pela autora

Ao observar o quadro vinte e um (21) identifiquei que os sujeitos que cursam ADM, em sua maioria, apontam para a inexistência de relação entre o curso superior que frequentam e sua atuação aos fins de semana no Programa. Os estudantes de ADM afirmam que:

Não, não vejo nenhuma relação entre meu curso e lazer, eu trabalho com lazer aqui (sujeito 1).

Não. Nunca foi solicitado e também é tanta coisa. O que eu vou desenvolver voltado para área que eu estudo? Complicado. Não tem nada (sujeito 2).

Não, nem penso em propor oficina ligada a ADM. Não tem nada a ver (sujeito 8).

Olha, eu não sei o que desenvolver. É complicado (sujeito 12).

Os universitários de ADM consideram complicado atuar com os conhecimentos do curso de Administração de Empresas no Programa Escola da Família, eles não veem relação entre o curso e as oficinas em que atuam, os sujeitos afirmam que as práticas que mediam não têm nenhuma relação com o curso que estudam, eles atuam predominantemente em atividades de beleza, artesanato e habilidades manuais, e o esporte e os cuidados com o patrimônio escolar. Apenas uma universitária vê possibilidade de relacionar o curso de ADM com as práticas do PEF. Ela afirma que:

Acho que dá para fazer palestras e oficinas sobre empreendedorismo e talvez administração financeira para os adultos (sujeito 4).

Essa estudante acredita ser possível oferecer palestras ou mini cursos para os adultos que frequentam o PEF com temas voltados para área da Administração e organização pessoal. Segundo Sá e Barbosa (2010), existe um discurso renovado no campo da Administração de Empresas que considera valorizar e fortalecer o lazer em suas diferentes formas. Os autores apontam que o lazer tem sido uma ferramenta estratégica para os recursos humanos, contribuindo na formação de gestores organizacionais:

é possível inserir a discussão do lazer como instrumento e prática utilizada na gestão organizacional com forte aderência às atividades de recursos humanos, demonstrando ser uma ferramenta capaz de trazer desenvolvimento e avanço no processo produtivo empresarial, como também benefícios para os indivíduos que fazem parte desse processo (SÁ e BARBOSA, 2010, p. 212).

O campo de Administração de Empresas utiliza o lazer de forma instrumental, em busca de alcançar resultados melhores na organização e gestão de pessoas. Sá e Barbosa (2010, p. 216-217) afirmam que “as ações estratégicas desenvolvidas pela administração dos recursos humanos definem as relações de trabalho; o lazer sendo ferramenta de gestão estratégica na administração de pessoas pode significar uma nova forma de estabelecer essas relações”.

As relações nesse campo seriam marcadas por inovações e diferenciais no âmbito dos recursos humanos. Para as empresas, os benefícios seriam o respeito à imagem empresarial, produtividade, controle, comunicação interna, integração e retenção de empregados. E para os empregados, ganhos na sociabilidade, inserção social, cidadania, saúde, qualidade de vida, acesso à cultura, desenvolvimento e satisfação pessoal (SÁ e BARBOSA, 2010).

Nesse contexto, a relação entre o lazer e o campo da Administração de Empresas ainda é tímida e pouco aprofundada. O lazer está limitado ao domínio dos recursos humanos que, por sua vez, considera-o de forma instrumental. Assim, existe uma necessidade de reconhecer o lazer como campo de atuação nessa área de formação dos cursos de Administração e empreender outras pesquisas para compreender a relação entre lazer e ADM e estabelecer novos eixos de atuação.

Quanto à relação entre o curso de Pedagogia e ação no PEF, identifiquei no quadro vinte e dois (22), que a aluna não estabelece relação entre a sua formação e sua ação no Programa.

**QUADRO 22:** Curso superior de Pedagogia e a relação com a ação - PEF/2016

CURSO	CONSTATAÇÃO
Pedagogia 01 Estudante	- O curso não contribui para atuação no lazer; - O curso não ensina atividades para o lazer.

**Fonte:** Elaborado pela autora

A estudante de Pedagogia revela, em sua fala, que o seu curso contribui para aplicação da oficina de alfabetização, mas para as práticas de lazer o seu curso não oferece ensinamentos, ela afirma que:

Para as outras atividades a Pedagogia não me ajuda, porque é só lazer para a comunidade, eles querem descansar, brincar, conversar, não querem estudar (sujeito 11).

A restrição do conceito de lazer foi apontada por Marcellino (2004) como uma simples associação com experiências individuais isoladas que implicam na redução e limitação do conceito, no desenvolvimento de visões parciais, referentes somente a alguns conteúdos de determinadas atividades. O autor aponta que “esse caráter parcial e limitado que se observa quanto ao conteúdo também é verificado quando se procura detectar os valores associados ao lazer. Ao nível do senso comum os mais comumente relacionados são o divertimento e o descanso” (MARCELLINO, 2004, p.21).

Nesse sentido, os cursos de Pedagogia poderiam ampliar o olhar e dedicar um cuidado maior aos aspectos de lazer que não se resumem a prática de atividades, mas que envolvem um caráter integral de desenvolvimento humano. O aprofundamento das questões relacionadas ao lúdico pode contribuir para alargar as compreensões em torno do lazer.

No que se refere ao curso de BSI, o estudante apontou para o reconhecimento de obstáculos práticos. O quadro vinte e quadro apresenta as justificativas do universitário, ligando sua formação diretamente ao uso das tecnologias.

**QUADRO 23:** Curso superior de BSI e relação com a ação - PEF/2016

CURSO	CONSTATAÇÃO
Bacharelado em Sistema da Informação – BSI	- A escola não libera acesso a internet. - A sala de informática não pode ser utilizada.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O sujeito, aluno de BSI, relaciona os conhecimentos de seu curso ao uso da internet e do laboratório de informática. No entanto, o acesso à sala não é permitido e a internet não é liberada, por isso, o sujeito não vê possibilidades de relacionar a especificidade do seu curso de graduação às ações no Programa. O laboratório de informática não é liberado pela ausência

de um monitor específico, contratado pela escola e a internet não tem a conexão aberta porque, segundo a direção da escola, a rede não suporta muitos acessos.

O universitário afirma que

Não, a escola não libera o acesso a internet, usar o computador. Já tentei liberar e não consegui. O curso não me ajuda aqui (sujeito 3).

Portanto, os alunos oriundos dos cursos de ADM, Pedagogia e BSI não veem vínculos entre os cursos superiores que estudam com sua ação no Programa. Suas mediações no PEF se dão por conhecimentos anteriores, por habilidades e competências individuais e por aprendizados adquiridos durante a atuação no Programa.

Alunos que provêm de cursos que não têm relação com o ato de ensinar, com práticas esportivas, culturais e de lazer, necessitam de uma formação para intervenção no Programa. Cursos e informações que contribuam para esclarecimentos, e qualificação para otimizar os potenciais individuais que se identifiquem com o Programa Escola da Família, o que envolve as habilidades técnicas como outras mais amplas.

Nesse sentido, quando os estudantes ingressam no Programa Escola da Família, necessitam de uma orientação, capacitação e formação para o lazer, pois seus discursos apontaram que a comunidade ocupa o espaço escolar em busca de diversão, recreação e lazer, mas a formação desses sujeitos educadores nem sempre contempla aspectos e/ou disciplinas referentes ao lazer.

No caso específico do curso de Educação Física, existe uma relação explícita entre as mediações no lazer e as formações dos sujeitos, isso pode ser visualizado no quadro abaixo:

**QUADRO 24:** Curso superior em Educação Física e a relação com a ação - PEF/2016

CURSO	RELACIONAMENTO
Educação Física – EF 05 sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teve matérias sobre esportes que atua no Programa;</li> <li>- Aprendeu jogos e brincadeiras na faculdade e aplica no Programa;</li> <li>- Metodologias;</li> <li>- O curso contribuiu para ampliar o olhar;</li> <li>- O curso ensinou várias atividades;</li> <li>- Os conhecimentos da faculdade são fundamentais para atuação no PEF.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora

O curso de Educação Física é, historicamente, um dos que mais se aproxima do debate sobre as práticas de lazer. Segundo Capi (2016), a Educação Física permite uma inserção facilitada e rápida dos estudantes no campo do lazer, pois, desde o primeiro período do curso, os estudantes podem atuar em acampamentos, festas, passeios, entre outros, com poucas exigências formais.

Desse modo, os sujeitos universitários do PEF denotaram um discurso que estabelece uma relação concreta entre o curso superior de Educação Física e a ação que desenvolvem no Programa, eles citaram aprendizagens de abordagens metodológicas até atividades de recreação, demonstraram ter um conhecimento sobre o lazer.

Portanto, as falas dos universitários remetem a aprendizagens metodológicas e atividades para elaboração e intervenção nos esportes e em outras ações. Os estudantes de Educação Física relataram que:

Aprendi abordagens de ensino, a forma correta de lidar com as crianças, as adaptações, a faculdade ensina muito, meu curso ajuda muito (sujeito 6).

Aprendi várias atividades (sujeito 7).

Eu sei como dar aula, chegar à criança, ensinar alguma coisa de lazer (sujeito 9).

Então foi fundamental eu estar na faculdade, eu peguei algumas diretrizes com alguns professores, alguns amigos, eles me deram uma linha que eu tinha que correr atrás, ali daquele foco, então ela fez diferença nisso, a questão de como lidar aqui, eu atuo aqui, mas pegando algumas bases lá dos conhecimentos que eu estava adquirindo dentro da faculdade (sujeito 10).

A Educação Física me ajudou muito. Só sei assim fazer essas coisas de lazer por causa do curso. Aprendi jogos, brincadeiras, recreação, sei falar com as crianças (sujeito 13).

A fala dos estudantes de EF que atuam no PEF aponta que este curso superior oferece conhecimentos que preparam e fundamentam para uma atuação em Programas de políticas educacionais que opera com o lazer. Conhecimentos sobre esportes, jogos, brincadeiras, danças e aprendizagem de abordagens e metodologias de ensino proporcionaram a esses sujeitos condições de atuação nas oficinas.

Historicamente, o curso de Educação Física representa no Brasil um dos principais cursos que formam profissionais para o campo do lazer. Esse processo formativo é, muitas vezes, associado à aprendizagem de repertórios de atividades e questões técnicas, contemplando poucas características e abordando o lazer de forma limitada, mas a constituição de um estudante de Educação Física lhe permite aprender modos de ser que contribuem nas mediações de lazer (ISAYAMA, 2002, 2003, 2004, 2007; ALVES, 2007; ISAYAMA e MOURA, 2008; ALVES e MARCELLINO, 2008, 2010; DE FILIPPIS e MARCELLINO 2013; CAPI, 2016).

No currículo dos cursos de Educação Física, a temática do lazer encontra-se organizada por meio de disciplinas que ofertam conhecimentos sobre recreação, lúdico, teoria do lazer, atuação e formação profissional em lazer, políticas públicas e tem começado a

explorar a temática lazer e saúde (BONFIN e MARCELLINO, 2006; DE FILIPPIS e MARCELLINO 2013).

De Filippis e Marcellino (2013), ao investigarem a relação entre lazer e Educação Física nos projetos políticos pedagógicos de seis cursos de Educação Física, sendo quatro entidades particulares e duas públicas, identificaram as ligações entre: A) Educação, escola e lazer; B) O lazer como eixo de conhecimento da Educação Física; C) O perfil profissional para atuação no lazer; e D) Projetos de lazer em clubes e espaços públicos. Desse modo, os autores concluíram que no curso de Educação Física, o lazer opera na tríplice operação da pesquisa, ensino e extensão.

Pinheiro e Gomes (2011) concluíram que, no campo da Educação Física, a abordagem dada ao lazer visa trabalhar questões conceituais, históricas, políticas e metodológicas. O repertório de atividades e experiências de lazer também é apreciado, e ainda, descrevem que o lazer é abordado de maneiras diversas, pois o termo jogo, por exemplo, está mais associado às práticas de esporte de alto rendimento do que às vivências e experiências de lazer.

A Educação Física é uma das áreas do conhecimento que produz modos de ser de profissionais que atuam no domínio do lazer. Ainda que considerado como um campo multidisciplinar, que atravessa diversas áreas, a Educação Física destaca-se, pois seu currículo abre espaço para discussão sobre o lazer, fabrica sujeitos para atuação, envolvendo habilidades esportivas, artísticas, sociais ou competências individuais que são requisitadas no campo do lazer. No PEF, os alunos oriundos do curso de Educação Física têm uma maior consciência sobre a atuação no campo do lazer, mas isso não significa que operam de forma melhor que os outros, apenas que identificam o lazer como possibilidade de intervenção profissional.

O estudo de De Filippis e Marcellino (2013) apontou um avanço em relação à formação de profissionais para o lazer, no âmbito do curso de Educação Física, uma vez que após dez anos de publicação de Isayama (2002), o número de disciplinas e os processos formativos dos alunos de Educação Física, encontrados por De Filippis e Marcellino (2003) contemplam o lazer com fundamentos diferenciados, abordando a relação desse componente com outras áreas e campos de atuação e abrangendo atividades físico esportivas e artísticas. Questões de saúde e lazer; lazer e gênero; são temáticas que estão começando a ser trabalhadas nesse curso.

Em sua maioria, as oficinas que os educadores mediam no Programa Escola da Família são relacionadas com conteúdos do curso de Educação Física (futebol de salão, tênis

de mesa, lutas, capoeira, basquete, voleibol, dança, jogos e brincadeiras), exceto o Cine Criança, Violão e o Cantinho da beleza. Na unidade escolar A, as práticas esportivas são intermediadas pela maioria dos estudantes de Educação Física, apenas um aluno do curso de ADM atua com futsal e tênis de mesa, esportes considerados da competência do campo da Educação Física, mas que, na perspectiva do lazer, podem ser operacionalizados por outros tipos de profissionais, considerando o esporte como participação e enfatizando a ludicidade.

Isayama (2007, p. 39) aponta que

O chamado “esporte –rendimento” vem exercendo grande influência na prática das atividades físicas e esportivas, levando instituições e setores ligados ao lazer a reproduzir, de forma perigosa, aqueles modelos de prática, em que são exaltadas a competição exacerbada e a vitória a qualquer custo. Por isso, é preciso pensar em modelos de lazer, pois é um equívoco a reprodução de modelos configurados em outros espaços sociais.

O autor chama atenção para o cuidado na mediação de práticas esportivas embutidas nas vivências de lazer. O profissional precisa ter clareza em atuar no sentido de participação, convívio e diversão, pois:

Dentre as práticas culturais mais procuradas e difundidas pela mídia, estão as atividades físicas e esportivas, que vem sendo amplamente visualizadas como possibilidades de lazer, seja no gênero da prática e/ou do consumo (ISAYAMA, 2007, p. 44).

Portanto, o esporte configura-se como um dos principais atrativos no campo do lazer, contudo precisa ser encarado de forma extensiva, rompendo com a lógica midiática e ser praticado e ou visto por gosto e escolha.

Bendrath (2010; 2011) esclarece que os projetos esportivos do Programa Escola da Família apresentam cunho recreativo, não caracterizando atividades de iniciação ou de profissionalização do esporte. Segundo o autor, alguns projetos cadastrados no sistema *on line* do Programa demonstram a intenção de efetuar ações no modelo de “escolinhas esportivas”, ou seja, aulas de treinamento técnico. Entretanto, a ausência de profissionais capacitados inviabiliza a execução desta proposta.

Portanto, de forma abrangente, o campo do lazer necessita de um profissional que tenha clareza e domínio de sua especificidade e noções de como atuar e mediar vivências esportivas caracterizadas como lazer. O conhecimento de pelo menos um conteúdo cultural é uma das atribuições já indicadas por Marcellino (2001a).

Melo (2010) chama a atenção para que a ampliação da formação cultural seja um eixo no processo de qualificação desses profissionais. Marcellino (2001b), Isayama (2002) e Capi (2016) também destacam o alargamento das vivências e experiências culturais de sujeitos que

atuam com o lazer. Paraiso (2010c) indica o elemento da percepção como uma das habilidades para os ensinamentos e as subjetividades no processo de atuação desse mediador.

Dessa forma, é preciso reconhecer que ser profissional de lazer é agir em situações que envolvem as vivências lúdicas, operacionalizando a produção de modos de ser e condutas de diferentes sujeitos, obtendo conhecimentos culturais e vivências que contribuam para qualificar as ações e, ainda, atuar de forma transversal, relacionando-se com as diversas áreas.

### 5.6 Aprendizagens e processos de formação na ação do PEF

No PEF, os educadores universitários são estudantes e atuam a partir da necessidade da escola e das habilidades e competências individuais exigidas por suas oficinas. Em alguns casos, é comum os educadores serem “encaixados” em alguma oficina que já existe e que possui um número de participantes considerável.

Nesse contexto de atuação com lazer em políticas públicas educacionais, procurei identificar o que os educadores consideram aprender nessa trajetória, ou seja, quais foram os aprendizados no processo de atuação no PEF. A análise a qual submeti as falas dos sujeitos, de acordo com o quadro vinte e cinco (25) permitiu-me categorizar os dados em aprendizagens pessoais e profissionais. Os discursos produzidos no interior das enunciações apresentadas demarcam verdades em torno das capacidades e habilidades desenvolvidas durante o período de dois a três anos de mediação de atividades dos educadores universitários num Programa de política educacional.

**QUADRO 25:** Aprendizagens dos sujeitos universitários - PEF/2016

SUJEITOS	APRENDIZAGENS DE IMPACTO PESSOAIS	APRENDIZAGENS DE IMPACTO PROFISSIONAIS
Todos (ADM EF BSI Pedagogia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia;</li> <li>- Empatia;</li> <li>- Sensibilidade para diferenças culturais;</li> <li>- Solidariedade e responsabilidade social;</li> <li>- Desenvolvimento pessoal e social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de ensinar as crianças;</li> <li>- Auto e hetero organização;</li> <li>- Gestão de tempo, pessoas e recursos;</li> <li>- Auto – formação;</li> <li>- Auto – consciência profissional;</li> <li>- Motivação;</li> <li>- Regras, disciplina;</li> <li>- Resolução de problemas novos.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora

Ao analisar esse quadro vinte e cinco (25), destaco dois contextos: o pessoal e o profissional. No contexto pessoal, elenco as aprendizagens de índole relacional afetivo, uma vez que os sujeitos discursam sobre como a afetividade reflete em suas aprendizagens:

Lidar com as pessoas, perceber que nem todo mundo é igual, as pessoas são diferentes, respeito, incentivo, aprendi a lidar com o ser humano, aprendi as limitações de cada um (sujeito 6).

Aprendi sobre afeto, aprendi a sorrir mais, chorar junto com os problemas das crianças; oferecer carinho, amizade e respeito (sujeito 10).

Sensibilização com a comunidade carente, motivação. Me sinto valorizada, consciente da necessidade dos direitos dos outros (marginalidade, analfabetismo). Quero continuar trabalhos desse tipo (sujeito 4).

Esses discursos apontam para vínculos afetivos estabelecidos no desenvolvimento das ações desses educadores, que aprenderam a lidar com pessoas diferentes, a conviver com crianças e se relacionar com os outros. Assim, o processo de mediação no PEF contribuiu para aquisição de autonomia e empatia, para o desenvolvimento pessoal, social, bem como despertou para sensibilidade com as diferenças.

No outro contexto, de aprendizagens de impacto profissional (quadro 26), destaco o desenvolvimento de aprendizagens de caráter técnico-profissional, pois os discursos refletem a contribuição do Programa para a vida profissional do sujeito. Independentemente de sua área de formação, os sujeitos demonstraram consciência e clareza do que aprendem no PEF, conforme ilustram as falas a seguir:

Eu aprendi a ter disciplina, obedecer às regras, ter respeito, controlar as minhas faltas (sujeito 2).

Aprendi sobre gestão. Gerir as pessoas, ter criatividade com pouco recurso, organizar o tempo das oficinas (sujeito 4).

É uma experiência profissional para lidar com as pessoas. Você sai da teoria e entra na prática (sujeito 7).

As palavras, repetições e regularidades nas falas dos sujeitos dos diferentes cursos demonstram um discurso de aprendizagens de impacto profissionais e afetivas. Os sujeitos aprendem habilidades e competências que estão envolvidas nas redes do currículo formal e de resistência. Assim, as aprendizagens dos estudantes sujeitos universitários, num contexto macro do PEF, apontam para habilidades que formam as técnicas de si, ou seja, as tecnologias do eu, as aprendizagens e modos de subjetivação que afetam a conduta do sujeito universitário, são elas:

1. Afetivas: a amizade, o convívio e o aguçamento das sensibilidades, valores que perpassam a aprendizagem de todos os educadores;
2. Sociais: aprendem a se relacionar com as pessoas, ouvir, interagir e dialogar, contribuindo para a autonomia pessoal e coletiva;

3. Profissionais: a seriedade com o trabalho, ter horário, disciplina, saber organizar o tempo, obter experiências, saber ensinar crianças e a autogestão.

Bendrath (2010, 2011) chama a atenção para o fato de que os bolsistas, apesar das dificuldades em relação ao acúmulo de tarefas (estudo e trabalho), afirmam que a atuação no Programa contribui para a formação acadêmica e profissional, ainda que, em alguns casos, os projetos não tenham ligação com a área de formação profissional do bolsista. Para o autor, os projetos que são desenvolvidos pelos universitários nas escolas pouco ou nada cooperam para sua formação acadêmica e profissional. Este diagnóstico foi realizado no eixo Esporte, pois faltam universitários bolsistas de cursos de graduação em Educação Física, descaracterizando a atuação profissional de conteúdos específicos desta área. O entrave a ser considerado e discutido é que a maioria desses bolsistas não tem supervisão e ocupam o lugar de profissionais formados.

Assim como Bendrath (2010, 2011) verifiquei que as práticas predominantes são as esportivas e que nem sempre há um educador da área da Educação Física para estabelecer essa mediação, mas isso não quer dizer que os universitários não estabeleçam ganhos e aprendizagens no processo de ação. Nesse caso, seria adequado, em defesa ao campo do lazer, ter um profissional formado que contribuísse nas orientações e ações de fim de semana, voltadas preferencialmente para o esporte lúdico, que representa a maior atração e desejo das comunidades. De acordo com os discursos dos educadores, as crianças e adolescentes procuram por diversão, risos, encontros, música, recreação, brincadeiras e esportes. Portanto, há que se ter uma visão esclarecida do tipo de esporte a ser ofertado no Programa.

Quanto aos processos de formação que o Programa oferta, modos de aprendizagens e capacitações posso dizer que eles emergem nesse campo estratégico de dominação e resistência, devido às amarras que o currículo formal impõe, limitando as formações e capacitações para temáticas que nem sempre são as desejadas pelos educadores e pela comunidade.

Observei que os educadores universitários não têm reuniões e encontros contínuos de formação. Ocorrem reuniões ao início ou ao final do dia de trabalho (sábado ou domingo), para discutir e organizar as informações e combinados dos eventos e os aspectos técnicos – informativos, como faltas e ausências, horários e recados.

Para os vice-diretores (gestores locais), ocorre uma reunião semanal na Diretoria de Ensino, com o objetivo de discutir questões técnicas, informativas e formativas. As reuniões formativas são feitas por meio de videoconferências, ou presenciais, em forma de palestra. Participei de reuniões semanais, que ocorrem às sextas-feiras, das 8h00 as 12h00, na D.E e

são coordenadas pelo Professor coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP), com apoio da Supervisora, reunião exclusiva para os gestores e vice-diretores do PEF. Nessas reuniões, a partir de uma pauta, ocorre uma introdução sobre o que será discutido no dia, com um texto reflexivo e motivacional, posteriormente, são transmitidas informações técnicas e procedimentos específicos sobre algum item do Programa, são tratados assuntos técnicos, como preenchimento de relatórios no sistema do Programa, sistematização e contratação dos educadores universitários, definição de datas e agenda de programação.

Em relação à oferta de cursos, encontros e formações para os educadores universitários, identifiquei, a partir dos discursos dos sujeitos, que poucas ações são oferecidas e de maneira muito pontual, com pouca diversidade nas temáticas. De acordo com o quadro vinte e seis (26), os educadores indicam os encontros de início e fim de semestre, as capacitações, treinamentos e cursos, oficinas, palestras e eventos. Não fizeram distinção dessas nomenclaturas, mas foram citando no decorrer das falas.

Assim, de acordo com as enunciações, presentes nos discursos, constatei três formatos de processos formativos, que operam a partir de três funções, são elas:

**QUADRO 26:** Funções dos processos de formação e capacitação - PEF/2015-2016

FUNÇÃO CELEBRATIVA E RECEPTIVA	FUNÇÃO DE CAPACITAÇÃO PARA O LAZER	FUNÇÃO DE DOCTRINAMENTO E PRODUÇÃO DE COMPORTAMENTOS
<b>Encontros de Encerramento no final do semestre</b>	<b>Capacitações, treinamentos e cursos</b>	<b>Oficinas, palestras e eventos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião para conhecimento das regras e normas do Programa;</li> <li>- Encontro para conhecimento de educadores e gestores;</li> <li>- Apresentação de portfólios;</li> <li>- Relatos de experiências do semestre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Padaria Artesanal;</li> <li>- Brincadeiras/brinquedos com materiais recicláveis;</li> <li>- Resgate de brincadeiras antigas;</li> <li>- Inclusão social;</li> <li>- Recreação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- DST's;</li> <li>- Saúde;</li> <li>- Meio Ambiente;</li> <li>- Drogas;</li> <li>- Dengue;</li> <li>- Olimpíadas.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Assim, sobre as funções exercidas pelos processos formativos, constatei que a primeira, é a função celebrativa e receptiva. Nessa categoria, encaixam-se os encontros de início e encerramento de semestre. Eles têm como característica apresentar o Programa e ressignificar suas práticas, de caráter obrigatório, esses encontros iniciam o semestre com apresentação geral sobre o Programa, apresentação dos gestores e orientações para o trabalho e finalizam o semestre com apresentação de portfólios e produtos confeccionados pelas comunidades e educadores.

Notei que a gestão procura fazer a integração dos universitários de toda a Diretoria de Ensino, bem como ofertar capacitações ou relatar as experiências realizadas durante um semestre. Cada unidade escolar apresenta os “produtos” gerados das atividades e vivências do semestre anterior, esses produtos são expostos por meio de portfólios, banners, imagens, vídeos e ou apresentação de slides; são elaborados em conjunto com os vice-diretores e seus educadores universitários.

Pude participar de três encontros com esse caráter. Em um deles, o objetivo era apresentar as atividades realizadas dentro dos 4 eixos do Programa, as apresentações eram livres, mas com o tempo de cinco a dez minutos. Todas as apresentações foram feitas pelos vice-diretores, com a presença dos educadores universitários. O encontro foi dividido em dois dias (sábado e domingo), sendo aproximadamente oito apresentações seguidas em cada período, dividido entre manhã e tarde. Num outro encontro, com essa mesma função (celebração e recepção), foi aplicado um processo formativo pelos vice-diretores. Os universitários foram divididos em quatro (4) ambientes, a partir dos quatro eixos do Programa.

No ambiente do esporte, as temáticas abordadas foram mediadas por um voluntário, que trabalhou conteúdos da dança, alongamento e práticas esportivas. No eixo do trabalho, a intervenção foi feita pelos vice-diretores que ensinaram os universitários a produzirem garrafas de vidro customizadas. No eixo da saúde, os gestores atuaram como mediadores e utilizaram palestras e vídeos para discutir a temática das drogas. Na cultura, a formação foi sobre artesanato e a mediação foi operacionalizada por um grupo de gestoras.

O segundo tipo de função identificado nas formações é a de capacitação para o lazer (quadro 26), que se representa por processos formativos, treinamentos, cursos, oficinas, palestras e eventos. A padaria artesanal, por exemplo, foi uma ação em parceria com o Governo Estadual de SP, que implantou fornos específicos para a produção de pães em todas as escolas participantes do PEF. Essa medida possibilitou otimizar a feitura de pães e receitas, entretanto, ficou restrita à escola e sua própria comunidade interna, com pouca participação externa devido à ausência de materiais e estrutura, pois não basta somente os fornos, é preciso espaço, pias, entre outros equipamentos para que a produção de pães aconteça, essa oficina foi realizada poucas vezes pelos universitários com o público. Normalmente, os fornos são utilizados para produção de pães para os Encontros semestrais no início ou fim de ano, os processos ficam limitados pela falta de material e a produção depende de doações e parcerias colaborativas.

Na mesma função de capacitação para o lazer, a formação com jogos e brincadeiras contemplou as atividades de corda, bambolê, pique esconde e pega-pega, num caráter recreativo. E outro processo de capacitação foi a oficina de brinquedos produzidos por materiais recicláveis e também a oficina de lembranças e artesanatos.

Os universitários relataram que fizeram poucas capacitações com essas práticas e que aplicam pouco esse tipo de ação com o público. Eles disseram que:

A gente aprendeu alguns jogos e brincadeiras, quase não faço aqui (sujeito 11).

Algumas coisas de artesanato, mas muito pouco, eu já sabia muita coisa (sujeito 4).

Muitas vezes não sei como aplicar para a comunidade, é meio confuso (sujeito 9).

Os universitários demonstram dificuldade em reproduzir o que eles aprenderam nos processos formativos, indicam que a falta de materiais, interesse da comunidade e a ausência de mais informações e orientações contribuem para aumentar as dificuldades em transmitir para a comunidade as informações de algumas oficinas vivenciadas nas capacitações.

A última função identificada nos processos formativos é de doutrinação e produção de comportamentos. Esse tipo de formação está interligado ao eixo saúde, seus processos são detalhados, organizados e regulados, são executados pela gestão regional, com o apoio de parceiros e organizados pela Coordenação Geral do Programa.

As temáticas de meio ambiente, água, doenças sexualmente transmissíveis (DST's), dengue e drogas são temas presentes nessa função. São utilizados métodos formalizados e técnicos para capacitação no âmbito dessas temáticas, tais como vídeos, panfletos, palestras, materiais específicos, produtos demonstrativos para atrair e conquistar a atenção do público (como camisinhas, seringas, entre outros).

Essas formações são encaradas pelos sujeitos universitários como uma missão, os educadores sentem-se responsáveis por transmitir as informações, replicar e multiplicar essas temáticas no ambiente escolar, eles conseguem reunir e chamar a atenção de pequenos grupos e procuram, na medida do possível e a partir da negociação, passar vídeos, reunir para informar, mostrar imagens, ler textos e produzir cartazes e folhetos. De pequenos em pequenos grupos, os educadores vão transmitindo as mensagens e informações relacionadas às formações do eixo saúde.

Uma universitária, estudante de Educação Física, participou do processo formativo, de cunho de doutrinação e produção de comportamentos, que teve como tema as Olimpíadas. Nessa atividade/evento, a universitária aprendeu a calcular o Índice de Massa Corporal (IMC)

e depois foi recrutada para medir e pesar alunos de escola pública que participavam de um evento sobre Olimpíadas.

A universitária relatou que não replicou essa atividade em sua unidade escolar.

Aprendi a fazer o cálculo, lá no dia e depois fiquei lá ajudando. Foi um evento legal, aprendi bastante coisa. Não, não, nunca fiz aqui na escola (sujeito 13).

A função formativa em torno das ações de saúde, de doutrinação e modos de comportamento da política do PEF levou-me a construir relações entre esse tipo de formação e a disciplina do corpo de Foucault (2014), pois são práticas que procuram orientar, controlar e organizar a conduta das pessoas, historicamente relacionadas à função econômica do corpo, como força e produção de trabalho.

A ligação entre o corpo e o campo político é historicamente traduzida por Foucault (2014) pelas questões de sujeição e obrigações, que revelam que foi feito um investimento no corpo, num emaranhado complexo de sua utilização como produto de controle econômico, um corpo encarado como força de produção, empregado numa lógica de poder e dominação.

Segundo Foucault (2015), o desenvolvimento do capitalismo entre os séculos XVIII e XIX, tomou o corpo como objeto de força de produção, força de trabalho e, por meio do corpo, teve início o controle da sociedade. Para o autor, o corpo foi caráter de investimento, é o elemento da biopolítica, gerido pelo biopoder da medicina como estratégia política.

A questão sexual, por exemplo, no período do século XVII e XIX, por meio do controle econômico da população, contribuiu para a formação de um conjunto de observações em torno dessa temática, o que se tornou um problema. As condutas sexuais passaram a ser analisadas, investigando seus efeitos e premissas, entre o biológico e o econômico (FOUCAULT, 1988). Nesse estágio, surgem campanhas sistemáticas, exortações morais, religiosas e medidas fiscais em busca de orientar os comportamentos sexuais dos casais entre condutas econômicas e por meio de políticas (FOUCAULT, 1988). Segundo Foucault (2014), a sujeição do corpo poderia ser subtraída por meio da violência e da ideologia, como aconteceu num período anterior ao século XVIII, com a utilização de armas, de força física ou por meio do cálculo e da organização técnica do controle do corpo.

Desse modo, “pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo” (FOUCAULT, 2014, p. 30). Essa tecnologia é composta de uma diversidade de elementos e materiais que, muitas vezes, não estabelecem relação entre si. É considerada instrumento.

Trata-se de uma microfísica do poder, situada em campo, pelos aparelhos e instituições, contextualizando esses grandes instrumentos e os corpos com materialidade e poder.

“Seria talvez preciso também renunciar a toda uma tradição que deixa imaginar que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode se desenvolver fora de suas injunções, suas exigências e seus interesses” (FOUCAULT, 2014, p. 31). Nesse sentido, é necessário admitir e reconhecer que o poder produz saber; estão ligados; um campo associa-se ao outro.

“Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (FOUCAULT, 2014, p. 31). Para Foucault (2014), nessa relação saber e poder existem métodos que permitem um controle minucioso das operações do corpo, são métodos significativos do comportamento ou da linguagem, de uma organização interna da eficácia dos movimentos, componentes que implicam em coerções, que dominam os processos corporais de acordo com um código que esquadrinha o tempo, o espaço e os movimentos.

Na política pública do PEF, a relação com o corpo assemelha-se a essa teoria, pois o discurso em torno das oficinas e formações para a saúde são organizados e tem temas específicos, são pré-agendados na programação anual do Programa, estabelecem controle, exigências e demandam um compromisso do educador universitário em ser replicador dessas formações. As questões sobre câncer, drogas e DST's são temáticas presentes no PEF, o tema da gravidez precoce também é abordado em associação a outras campanhas feitas na escola.

O tema da saúde, nesse sentido, relacionado ao controle do corpo, ocupa um macrocampo das ações das políticas educacionais e, no PEF, busca ocupar um espaço de dominação e controle, os sujeitos universitários pouco falam dessas temáticas, exceto quando um desses assuntos está pré-anunciado na agenda do Programa e eles comentam sobre como irão organizar as oficinas.

No contexto atual, a escola é o principal ambiente de formação de disciplina para o corpo e para a saúde que opera com as técnicas e discursos políticos e econômicos, esses conteúdos são considerados, muitas vezes, como temas transversais e acabam por atravessar as aulas, a ação de algum professor ou são incluídos por ordem curricular.

Assim, “o corpo, tornando-se alvo dos nossos mecanismos de poder, oferece-se a novas formas de saber” (FOUCAULT, 2014, p. 152). Desse modo, o corpo é tomado como ferramenta de utilidade em qualquer sociedade, atrelado a poderes estreitos e duros, que exigem limitações, proibições ou obrigações (FOUCAULT, 2014). Segundo Foucault (2014),

não se trata somente de cuidar do corpo, mas de operá-lo, formatá-lo, mantê-lo na mesma mecânica “movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo” (FOUCAULT, 2014, p.118).

No Programa Escola da Família, os vice-diretores são guiados pela Coordenação Regional, que exige e impõe o atendimento às temáticas de controle sobre o corpo, que são previstas no currículo formal da escola e acabam por marcar, também, o currículo duplo do PEF. Os educadores universitários, nesse jogo, reproduzem e fazem aquilo que lhes é solicitado. Ainda que com pouca ou nenhuma formação específica, eles reúnem o público, entregam folhetos informativos, estabelecem diálogos sobre o assunto, procuram conversar e transmitir mensagens educativas em torno dos temas sobre o corpo.

Portanto, o eixo saúde é uma técnica disciplinar, no âmbito das táticas de governo de condutas das políticas públicas do PEF, que opera com o corpo no tempo e no espaço e revela a sintonia entre esses elementos de controle e as formas de comando e gerenciamento das manifestações corporais.

O PEF também é utilizado como tática das técnicas de política. É um Programa necessário às comunidades, como manobra das artes de governar, mas que, quando posto em prática, produz saberes por meio de micropoderes que fabricam micro resistências. Assim, o eixo saúde, representado pela função formativa de doutrinação e produção de comportamentos, opera em suas formações e processos de capacitação com a disciplina do corpo.

No eixo cultura, associado à função de capacitação para o lazer, as práticas de recreação, jogos e brincadeiras são aplicadas aleatoriamente, quando as crianças e ou adolescentes pedem ou um universitário sugere alguma brincadeira. Geralmente, o público prefere as práticas esportivas e tem pouco acesso a outras manifestações de atividades físicas. Somente dois universitários citaram a participação nesse processo formativo.

Não houve oferta de formação para as práticas de futsal, tênis de mesa e pintura das unhas, que são as mais procuradas pelo público. Os universitários apontam que são poucos processos de formação e que é preciso oferecer uma diversidade maior de temáticas. Eles pedem por mais capacitações e consideram importante fazer os cursos, oficinas e ou palestras, pois aprendem muito e podem melhorar sua atuação no PEF.

Santos (2008), em sua pesquisa, demonstra a fragilidade do cotidiano do Programa Escola da Família, apontando, principalmente, que as capacitações oferecidas aos educadores não são suficientes para alterações de ordem moral, cultural e, conseqüentemente, social. As capacitações são frágeis, de modo que a atuação no PEF depende muito mais da capacidade

individual dos sujeitos universitários do que dos processos de formação que recebem, os quais são poucos, isolados e não compartilhados.

Notei que a oferta de cursos e formações é instável. Na maioria das vezes, os próprios gestores (vice-diretores) estruturam e oferecem processos de capacitação, contam com amigos e voluntários de determinadas áreas do conhecimento para aplicar palestras e ou mini cursos, entretanto, essas parcerias não são suficientes para qualificar as práticas do Programa, pois ocorrem de forma isolada e fragmentada.

Os eixos esporte e cultura são os que mais mobilizam a comunidade e demandam práticas diversas, porém houve poucos processos de capacitação nessa área. Assim, a ação dos educadores se dá de forma autônoma, a partir de repertórios próprios e, muitas vezes, as mesmas atividades se repetem pela falta de materiais, estrutura e conhecimento.

No que se refere à especificidade do lazer, os processos formativos de atuação e capacitação, ou seja, a discussão em torno de um conjunto de conhecimentos e saberes na ação profissional no âmbito do lazer não é algo novo. Vários autores vêm desenvolvendo estudos que abordam essa temática em diferentes momentos e com especificidades diferenciadas que caracterizam o campo de atuação (MARCELLINO, 2001, 2003; ISAYAMA, 2002, 2003, 2004, 2010, 2013; MELO, 2010, 2011a, 2011b, 2013; UNGHERI, 2014; CAPI, 2016).

Isayama (2010, 2013) elenca quatro pontos que conduzem à observação e reflexão, tanto por parte dos animadores/educadores, como de pessoas formadoras e instituições para o campo do lazer:

1. Consideração da teoria e prática como núcleos articuladores na formação profissional, buscando ultrapassar a compreensão de recreação como prática e o lazer como teoria, nessa relação a teoria deve servir à prática e vice versa, ou seja, considerar uma unidade teórico prática.

2. Reforço do caráter multidisciplinar do campo do lazer, ressaltando a necessidade de diferentes profissionais atuarem em conjunto, superar a ideia de que o lazer pertence a uma área de conhecimento específica e avançar no reconhecimento do lazer como componente da cultura;

3. Estabilidade e fundamentação profissional numa formação teórica e cultural, a educação das sensibilidades (MELO, ALVES JUNIOR, 2012) como recurso para concretizar a formação do animador, bem como a ampliação das vivências e experiências de lazer dos próprios profissionais (MARCELLINO, 2001a e b);

4. O caráter indispensável dos processos de formação continuada, atingindo três eixos, o espaço de formação como *locus* privilegiado, os saberes profissionais como referência na formação e os reconhecimentos e valorização desses saberes, identificando animadores novos e animadores experientes, somando e compartilhando saberes.

Esses quatro tópicos não encerram e nem limitam as possibilidades de formação, são indicativos e direcionamentos de qualificação profissional num campo que não possui uma formação e profissionalização própria e única. O lazer abarca praticantes, profissionais e estudiosos diversos, com uma multiplicidade de interesses e vivências.

Para Ungheri (2014) os saberes para a intervenção profissional nas políticas de esporte e lazer definem-se em 4 eixos:

A) saberes específicos da área de intervenção, ou seja, nesse caso, esporte e lazer. Nesse sentido, a Educação Física ainda é vista como a área do conhecimento que mais se aproxima dessa temática, mesmo considerando o lazer como multidisciplinar.

B) saberes relacionados às políticas, ou seja, conhecer leis, diretrizes, teorias e processos das políticas públicas.

C) saberes ligados à gestão, conhecimentos específicos sobre gestão de pessoas, finanças, estratégia, liderança.

D) saberes que envolvem a prática profissional. Considerar elementos ligados aos grupos que serão atendidos, suas características e expectativas.

No caso do PEF, os bolsistas não são profissionais formados e operam com o lazer localizado intersetorialmente numa política educacional. Dessa maneira, ao refletir sobre todo esse processo de investigação e olhar para esses sujeitos e suas ações, elenco três tipos de conhecimentos que poderiam contribuir, somar ao que existe e potencializar a atuação e formação dos educadores universitários do PEF. São eles:

A) Conhecimentos e recursos artísticos, ações que desenvolvam sua criatividade e sensibilidade, ligados às expressões da dança, da música, da leitura e do cinema. E ainda, conhecimentos ligados ao desenho e ao desenvolvimento de habilidades para confecção de artesanato;

B) Conhecimentos lúdicos recreativos e recursos esportivos, um conjunto de repertórios para desenvolver práticas de jogos, brincadeiras e esportes com as crianças e adolescentes. Vivências lúdicas que permitam autonomia e praticidade de aplicação desses componentes em diferentes locais e com as devidas adaptações necessárias;

C) Conhecimentos e recursos políticos, uma consciência sobre seu papel e suas possibilidades de intervenção, visando produzir alterações na comunidade e conquistas quanto aos direitos e deveres sociais, contribuindo para redução das violências e democratização do acesso à educação, cultura, saúde, entre outros.

Nesse âmbito, para qualificar e potencializar as intervenções dos bolsistas no Programa, considero importante a realização de exercícios de reflexão e ação que apontem para um sujeito educador que intervém a partir dos interesses pessoais da comunidade, numa perspectiva educacional que questione a ordem social instaurada, encarando as pessoas, lidando com os desejos e necessidades de diversão. Um educador que evite uma intervenção doutrinária, mas exerça um papel que demanda participação e autonomia dos sujeitos, realize um processo que permita a fluidez da liberdade de expressão.

Nesta perspectiva, o educador universitário adquire uma visão ampliada do contexto sociocultural, contribuindo para que as pessoas envolvidas nas atividades sejam mais colaborativas e envolvidas nas demandas sociais, reforçando valores e propondo novos rumos em suas ações.

### 5.7 Dificuldades e Facilidades para atuação no PEF

Procurei observar e dialogar com os sujeitos universitários sobre as facilidades e dificuldades que eles têm ou tiveram para atuar no Programa. Os discursos em torno das facilidades e dificuldades foram praticamente os mesmos. Nessa perspectiva, estabeleci três tipos de análise, considerando as facilidades e dificuldades dos sujeitos, quanto ao Programa, à Escola e à Comunidade.

#### QUADRO 27: Facilidades e dificuldades dos universitários – PEF/2016

NÍVEIS DE AÇÃO	ÁREAS	PROGRAMA	ESCOLA	COMUNIDADE
<b>Dificuldade</b>		- Falta de materiais; - Ausência de processos formativos;	- Falta de comunicação com o fim de semana.	- Violências; - Motivação; - Comunicação.
<b>Facilidade</b>		- Comunicação; Motivação; Horário		
<b>Nenhum</b>		- Um sujeito não indicou nenhuma dificuldade e nenhuma facilidade.		

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira constatação é que as dificuldades em torno dos recursos materiais e dos processos de formação são unânimes nos discursos e dizem respeito a uma ligação direta com

o Programa. O material e a questão dos recursos financeiros vêm sendo um discurso presente e repetido em diversos momentos dos diálogos e observações, considerados como elemento limitador e impeditivo de qualificação das práticas do Programa. Segundo os educadores, o investimento na aquisição e readequação dos materiais é urgente. Na pesquisa de Ungheri (2014), duas das dificuldades que emergiram no campo de ação dos profissionais de lazer também se relacionam com aquelas encontradas pelos educadores do PEF, como as questões de infraestrutura e utilização de recursos financeiros.

O segundo aspecto a ser observado é a ausência dos processos formativos, considerada ponto dificultador pelos sujeitos que atuam no Programa.

Sinto falta de curso, de aprender sobre jogos, esportes (sujeito 1).

Poderia oferecer mais formação, cursinho, ensinamentos sobre lazer (sujeito 2).

Faltam cursos para gente fazer, se tivesse seria melhor (sujeito 11).

Seria legal se tivesse curso, capacitação, falta muito isso (sujeito 8).

Eu queria aprender mais coisas sobre o Programa, o lazer (sujeito 12).

Os enunciados formam discursos que denunciam a ausência de processos formativos e de aprendizagens relativas ao Programa e ao lazer.

A terceira observação é a relação com a escola, representada pela falta de diálogo entre as atividades da semana com o fim de semana, formando barreiras que dificultam o desenvolvimento do Programa. Ao operar com um currículo duplo, formal e de resistência, o Programa precisa afinar e harmonizar o diálogo entre esses textos culturais, para que suas ações se concretizem e superem as dificuldades. A aproximação entre a escola da semana com a escola do final de semana é um ponto crucial para o melhor andamento e fruição das ações do PEF.

Um quarto ponto que se associa ao discurso de aproximação entre a escola da semana com o fim de semana, é o elemento das violências e drogas, apontado somente pelos universitários do curso de Educação Física.

Insegurança e medo por atuar na quadra, numa comunidade carente e considerada violenta (sujeito 6).

A violência e as drogas no ambiente da quadra foi difícil no começo (sujeito 7).

Às vezes a gente fica um pouco inseguro, observando (sujeito 13).

Os estudantes de Educação Física, que geralmente atuam com as práticas de esporte na quadra, apontaram as violências, drogas, medo e a insegurança como fatores de dificuldade.

As práticas desses sujeitos estruturam-se de forma mais exposta, eles estão sempre circulando pelo pátio e pela quadra, organizam os jogos, apitam, regulam e controlam o tempo das modalidades, estão sempre próximos das crianças e adolescentes, interagindo nas práticas esportivas.

Na unidade escolar observada<sup>26</sup>, a quadra sempre teve um portão de acesso à rua, quando não usada pela escola, o portão era aberto para as práticas e vivências espontâneas da comunidade. Com o tempo e depredação de equipamentos (roubo da cesta de basquete, quebras de cadeado, explosão de bombas no local, fissuras na cerca, entre outros...), o portão foi retirado e a passagem fechada com muro.

Dessa forma, desde 2014, o acesso à quadra só ocorre nas atividades escolares durante a semana e pelo Programa Escola da Família aos fins de semana; ou ainda, quando a quadra é solicitada por um voluntário do bairro, para práticas esportivas e pela Igreja, para realização de festas e eventos.

Essa tensão entre a rua e a escola provoca mudanças e alterações nas dinâmicas do bairro e da escola, leva a aproximações e distanciamentos, os sujeitos universitários afirmam que o PEF contribui para a redução das violências e pude observar que a comunidade se sente parte da escola, quando ocupa aquele local aos fins de semana e desfruta de práticas de lazer. É fundamental, nesse sentido, operar com uma relação saudável entre o PEF e a escola durante a semana, com o intuito de melhorar as relações e reduzir as violências.

A quinta questão sobre dificuldade e facilidade, apontada no quadro vinte e sete (27) refere-se à manutenção e captação de público, questão considerada como dificuldade por alguns e facilidade para outros. O sujeito quatro, por exemplo, relata que:

O mais difícil é manter a frequência, manter uma oficina. Por exemplo, num curso de pintura, eu vou ensinar um traço, então quer dizer, eu tenho que ter uma sequência do curso pra quando eu voltar eu tenho outro passo e assim por diante, então assim é picado, é manter as crianças ativas numa atividade é muito difícil. Elas preferem jogar bola, principalmente os meninos (sujeito 4).

De acordo com os sujeitos, os cursos e oficinas que exigem regularidade e frequência não despertam muito interesse das comunidades, o esporte, principalmente entre os meninos, é a prática mais procurada e desejada. É importante capacitar e apreciar as atividades mais procuradas e buscar compreender que cursos e oficinas regulares podem ser mais atrativos e alcançar um público maior se forem ofertados de forma mais curta e pontual.

Os universitários que mediam as práticas esportivas discursam:

---

<sup>26</sup> Esse relato é pessoal, pois atuei como professora dessa unidade escolar durante 7 anos e pude participar e viver esses processos apontados pelos sujeitos universitários.

Facilidade é a comunidade em si, tudo que a gente propõe eles topam fazer. Eu ganhei muito carinho aqui (sujeito 10).

O envolvimento com as crianças foi muito fácil, eles fazem todas as atividades (sujeito 6).

Desse modo, quando são ofertadas práticas esportivas a comunidade gosta e frequenta, ocupa a escola e participa.

O sexto elemento a ser considerado foi a relação com a comunidade, que aparece como “fácil” para a maioria dos universitários. Um sujeito relata que, por ser da comunidade, seu contato com as crianças e adolescentes foi fácil, pois eles aderem às práticas e estão sempre dispostos a participar. Por outro lado, outro estudante da mesma área indica que sofreu dificuldades, por ser da comunidade e não ter o respeito das crianças e adolescentes, que não o enxergavam como educador universitário e sim como colega do bairro.

Eu acho que o difícil foi o começo em questão de respeito, porque a maioria que vinha pra cá, era tudo da mesma idade que eu, então era a questão de respeito era muito complicado. Não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, foi muito complicado no começo, agora não, todo mundo entendeu que era meu trabalho e todo mundo respeita, não importa a idade, agora todo mundo respeita (sujeito 7).

Com o tempo, o educador foi dialogando e conquistou essa estima das crianças e dos adolescentes.

E o último elemento de análise, no que diz respeito aos níveis de facilidade e dificuldade, foi o horário. O trabalho do fim de semana foi apontado por uma universitária mulher, estudante de Educação Física como uma dificuldade de adaptação. Ela é mãe, dona de casa, trabalha fora durante a semana, estuda à noite e atua aos sábados no PEF:

Foi difícil me adaptar, me organizar, às vezes eu trago meu filho (sujeito 13).

Também aqui, a dupla jornada das mulheres é um limitador que, historicamente, reforça o desequilíbrio entre ações e atividades realizadas por homens e mulheres. Os estudantes de BSI e Pedagogia, um homem e uma mulher, são da comunidade, cresceram e estudaram nessa escola, eles trabalham durante a semana e estudam à noite. Para eles, o horário de fim de semana “facilita a vida”. A timidez foi uma barreira que o sujeito universitário precisou superar para atuar num Programa como esse.

A partir desses discursos, identifico que, quanto às facilidades, a amizade, a receptividade, a aceitação, a adesão e a comunicação são os elementos chave de facilitação para a atuação dos sujeitos universitários; a relação deles com a comunidade define a forma como os processos do Programa se desenvolvem. Quanto às dificuldades, as formas de ser são

complexas, desde a ausência de materiais e recursos, manutenção de público, violências, até falha nas metodologias de formação e capacitação, definem os obstáculos e barreiras que tornam difícil a ação dos sujeitos educadores universitários.

Dessa forma, ser sujeito educador universitário no PEF envolve desde relações afetivas e comprometimento social com a comunidade, ter responsabilidade e compromisso para manutenção da bolsa de estudos, até o desenvolvimento de criticidade e criatividade. O processo está permeado por invenções e reinvenções que fazem o sujeito se conduzir, controlar seus modos de ser e agir para divertir a comunidade, ofertar lazer e educá-los para redução das violências e melhora das convivências.

Portanto esse capítulo me leva a considerar que:

1. As artes de governar no PEF operam de forma hierarquizada, existe uma distância da Coordenação Geral em relação ao sujeito universitário, uma longitude, do pico à base que, se rompida e aproximada, pode operar com as formas de saber e poder de maneira que produzam ganhos para as políticas do PEF;
2. O sujeito universitário é jovem, estudante, pobre, branco, negro e pardo, mulher e homem, trabalhador e trabalhadora, solteiro e casado. Sua busca é fazer um curso universitário, melhorar sua condição socioeconômica e contribuir para o combate das violências em torno de sua comunidade, tirando as crianças da exposição das ruas;
3. Os modos de subjetivação dos sujeitos educadores universitários nas esferas da igreja, do esporte e da música contribuem efetivamente para os modos de ser educadores no âmbito do Programa Escola da Família;
4. As habilidades sociais, afetivas e profissionais são as tecnologias do eu, técnicas de si, aprendidas no PEF, envolvidas pela amizade, convívio, relacionamento com as pessoas e auto gestão;
5. As ações dos sujeitos universitários do PEF não se encaixam em normatizações e formas disciplinares e impostas de conduta que são descritas nos documentos. Eles têm sua forma e modos de ser, devem ser respeitados e valorizados, reconhecidos e capacitados como agentes de educação e de lazer. Os sujeitos atuam nesse jogo de poder e saber, cumprindo as atribuições do Programa e exercendo as técnicas de si;
6. O sujeito educador universitário é um elo entre os gestores e as comunidades. Eles operam as atividades e conduzem as informações e conhecimentos, além de mediar práticas, são sujeitos que necessitam de formações e investimentos por parte da Coordenação Geral do PEF;

7. O reconhecimento do Programa como ação de lazer traz consequências para os processos de atuação e mediação dos educadores no Programa. Os diálogos e capacitações entre as coordenações precisam eleger o lazer como tema do Programa, investir em práticas de capacitação e informação, sem modificar o caráter de espontaneidade, fluidez e alegria que os currículos do PEF promovem, mas fundamentando e apoiando as práticas de diversão;
8. Entre os processos formativos, o eixo saúde demonstra ser o que promove ações mais organizadas e controladas. Suas capacitações têm uma estrutura formal e os educadores sentem-se multiplicadores dessa temática. Oriundo das políticas de controle do corpo, esse eixo procura combater doenças, evitar a gestação precoce em adolescentes e conscientizar sobre higiene, drogas e cuidados pessoais com o corpo;
9. Os processos formativos dos eixos do trabalho, do esporte e da cultura são escassos e frágeis. Demandam um maior investimento e associações com os temas do esporte, da dança, do cuidado com a beleza, das festas e diversões; atividades que são mais procuradas pela comunidade;
10. Questões de gênero, raça, estudos sobre o corpo e investigações sobre o currículo de outras áreas, para além da Educação Física, demandam investigações posteriores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE CONVIVÊNCIAS NO PEF

Ao finalizar esse estudo, retomo os problemas propostos no início da pesquisa, o primeiro deles é como se estabelece a relação da produção dos conhecimentos disseminados no Programa Escola da Família (PEF) com as políticas de lazer?

A relação entre os processos educativos, a cultura, o esporte e o lazer abrange diferentes ações políticas e tem formalizado algumas ações no ambiente escolar. Um ambiente de ensino formal, com um currículo formatado, organizado em disciplinas, méritos, regras e normas, recebe ações educativas que contemplam um novo olhar para a comunidade, “desnaturalizando um currículo” por meio de um Programa de política pública educacional, o Programa Escola da Família.

A construção de um Programa de política pública educacional como o PEF exige tempo, investimento financeiro, acesso, qualificação e democratização, linguagens que não se fazem presentes no dia a dia das comunidades. Fundamentar o PEF como direito é considerar o desejo das pessoas, investir em parceiros, responsabilizar o Estado pelo andamento das ações e rever os processos de implementação, sempre que necessário. Assim, a partir do ciclo da política pública, o PEF necessita estruturar e investir nos processos formativos dos profissionais e educadores universitários, realizar controle social, avaliação e rever as formas de financiamento para o Programa.

A produção do conhecimento sobre o Programa mostrou que o PEF promove um espaço seguro, com opções de diversão esportiva e cultural para as comunidades. Ainda que existam fragilidades no processo de formação e de atuação profissional e na sistematização das oficinas e, muitas vezes, o Programa seja encarado com uma política assistencialista, destaco que é uma ação pedagógica e política que ensina modos de ser.

O Programa Escola da Família é, portanto, um dispositivo que opera estrategicamente nas redes de poder, fabricando regimes de verdades. Exerce governamentos de condutas nas comunidades para formação para o trabalho; oferece informações e prescrições sobre a saúde, oportunidades de esporte, cultura e lazer, por meio do discurso da cultura de paz. Entretanto, como o poder circula, há nessas práticas, mediações, encontros e cruzamentos que fabricam reações, relutâncias, inércias e produção de conhecimentos, saberes e novos poderes.

As implicações pedagógicas e políticas do Programa, ou seja, os modos de ensinar e governar envolvem a promoção da cultura de paz, o protagonismo juvenil (traduzido pelo discurso da oportunidade), os valores de convivência e cidadania. As práticas do Programa, como opção de lazer em comunidades de periferia, representam a relação de poder e saber,

bem como as parcerias entre o governo e entidades privadas (atendendo interesse de ambas as partes). Nesse campo estratégico, é produzido um espaço de saberes, que envolve os currículos do Programa, a comunidade, os educadores universitários e os gestores.

Desse modo, como segundo problema, quais são as práticas esportivas e culturais difundidas pelo currículo formal e pelo currículo de resistência do PEF? Que tipos de implicações de poder e saber essas práticas promovem?

Assim, no processo investigativo, elegi dois currículos no âmbito do Programa Escola da Família: o currículo formal e o currículo da resistência, que são textos culturais ampliados que incluem as práticas do Programa. Orientado pela Coordenação Geral do PEF, o currículo formal indica práticas formalizadas, técnicas e delinea obrigações, é o currículo prescrito. Representado efetivamente pelo eixo da saúde, que opera com as disciplinas do corpo, esse currículo produz eventos, campanhas sociais e segue as diretrizes do currículo formal escolar, com atividades de reforço escolar, incentivos a leitura e cursos. É um texto que baseia suas atividades e ações a partir do controle, da vigilância e da produção de certos tipos de comportamentos e modos de ser.

Esse currículo procura formatar ações que tenham como princípio o combate às violências, a oferta de formação técnica para a comunidade, a orientação para os cuidados com a saúde, a prevenção ao uso de drogas, o uso de preservativos, a conscientização sobre a importância da doação de sangue, o combate ao câncer, entre outros. Opera por meio de palestras, folhetos informativos, cartazes, vídeos e campanhas. E tem a temática da leitura como competência principal a ser desenvolvida entre as comunidades.

O currículo da resistência traduz-se, em parte, pelo currículo em ação, pois é retratado pelas práticas genuínas que as comunidades estão habituadas a realizar, como é o caso do futsal e do tênis de mesa e, muitas vezes, pela invenção e reinvenção de práticas, como a oficina de beleza. É produzido a partir das escolhas da comunidade e pelas condições e criatividade dos universitários, quando propõem novas atividades, tais como, skate, slackline, passeio ciclístico e outros.

Desenvolvido por características de espontaneidade e descompromisso, mediado pelo educador universitário e pela própria comunidade, o currículo da resistência manifesta-se pelos artefatos do jogo, da dança, de ouvir músicas, de encontrar as pessoas e praticar esportes. Fazer as unhas, passar chapinha no cabelo, participar de um campeonato, aprender a bordar e fazer artesanatos, jogar dama, xadrez e baralho também estão incluídos nesse currículo.

A característica da resistência nas práticas do Programa Escola da Família envolve o caráter de persistência, oposição, recusa e atrito, pois muitas vezes a comunidade esvazia algumas práticas impostas pela gestão e ocupa a quadra e o pátio das escolas para realizar suas ações preferidas (relacionadas ao conviver, jogar e praticar esportes). Entretanto, essa resistência está fundamentada na força, localizada num campo de tensão e estratégias que são as políticas, dessa forma, ocorre todo um movimento que envolve o desejo de vivenciar os valores do lazer e que faz a comunidade e os educadores universitários se movimentarem entre o currículo formal e o de resistência.

Esses currículos, formal e de resistência, em alguns momentos, cruzam-se e promovem campanhas do agasalho, doação de sangue e semana da consciência negra. Geram ações para a comunidade que permitem cortar o cabelo e oportunizam a confecção e atualização de documentos pessoais, práticas que compõem um currículo duplo do PEF, pois é prescrito e também atende a vontade das pessoas.

O incentivo à leitura e sua prática, por exemplo, bem como o cinema, são artefatos que podem receber melhores investimentos e formações para serem ensinados e aprendidos no Programa, em diálogo com a formalidade e com a resistência, pois ainda são práticas negadas e esvaziadas pela comunidade.

O PEF, mesmo sendo uma prática de política pública disciplinadora e normalizadora, que regula as ações e ensina modos de ser, possui o currículo de resistência, composto de uma diversidade de artefatos que permitem vivências em torno das práticas esportivas e culturais e fomentam a escola como um local de convivência e encontro, principalmente de meninos, crianças e adolescentes.

As ações, atividades e oficinas do PEF demonstram ser resultado de controle e de processos culturais e educativos, são modos de aprender a fazer as coisas, a jogar, a se comportar e a se educar, envolvem o controle das condutas, modos de aprender a viver, reduzir as violências, conviver e cuidar do corpo.

Nesse jogo de controle e tática de dispositivos, os movimentos provocam as comunidades a experimentar o lazer, as diversões, o encontro com o outro e com o lúdico. Ainda que essas manifestações sejam negadas no discurso oficial do Programa, essas práticas acontecem e possibilitam o conviver. O PEF reúne as pessoas, seja para jogar, olhar, conversar, passear e acaba por contribuir na aproximação da comunidade externa com a comunidade interna da escola, entretanto, essa aproximação não tem sido suficiente, há poucos recursos financeiros e materiais para execução e criação de experiências culturais,

esportivas, lúdicas e de lazer. Para vislumbrar a mudança desse quadro, o diálogo e compreensão entre essas relações necessita de atenção e cuidado.

O Programa Escola da Família é uma ação que abre espaço para diversão, que acontece num tempo e espaço de lazer, voltado para comunidades com ausência de políticas de lazer, falta de espaços, vivências, experiências e outros aspectos. A escola ocupa esse lugar e procura contemplar e preencher um vazio que compõe essas comunidades.

Como últimos questionamentos, problematizei as formas de ser dos educadores universitários, sujeitos que mediam as ações no Programa Escola da Família. Assim, como se formam os conhecimentos, aprendizados e saberes dos educadores universitários e como são produzidos os modos de ser e as técnicas de si desses sujeitos?

Nesse campo de governo, o PEF tem como personagem central o educador universitário. Os educadores universitários governam-se e são governados em parte de suas ações pela gestão local, que é guiada pela Coordenação regional que, por sua vez, segue os direcionamentos da Coordenação Geral do Programa, estruturada a partir de interesses políticos de poder partidário e de diretrizes educacionais voltadas para índices e controle de aprendizagem.

Os educadores universitários trazem experiências e vivências de diversas fontes, formando as técnicas de si, por meio de práticas familiares e escolares, convivência com vários ambientes, como a rua, o esporte, a música e a igreja (dispositivos pedagógicos e políticos, que ensinam e governam). Os educadores apontaram que a principal dificuldade e barreira em atuar no PEF é a ausência de materiais de qualidade e de processos formativos ligados diretamente às ações que desenvolvem no Programa.

Eles são sujeitos oriundos de comunidades com vulnerabilidade social, selecionados para obter uma bolsa de estudos com vistas a mediar vivências de lazer. Esses bolsistas constroem os modos de ser pelos gostos individuais, habilidades e experiências anteriores e, com a atuação no PEF, afirmam que são educadores e buscam ser exemplos nas suas intervenções junto ao Programa.

Os universitários aprendem sobre disciplina e comportamentos que contribuem para sua vida profissional, tais como regras, horário, organização de tempo e pessoas; bem como aprendizagens pessoais, de autonomia, empatia, responsabilidade e sensibilidades. Desenvolvem habilidades e modos de subjetivação relacionados ao caráter social, afetivo e profissional, pois aprendem a lidar com pessoas, desenvolvem sensibilidade e adquirem a autogestão.

Dessa forma, o PEF fabrica sujeitos educadores universitários que estão comprometidos com as ações do Programa, devido a sua bolsa de estudos e pelo vínculo que possuem ou estabelecem posteriormente com suas intervenções na comunidade. O sujeito fabricado é educador, responsável e acredita que o Programa é uma oportunidade de estudar gratuitamente e uma oportunidade de lazer para as comunidades. O universitário lida diretamente com a comunidade; media as ações; observa e dialoga com as pessoas, principalmente com as crianças e adolescentes, que são o público predominante do PEF. No discurso dos educadores, as ações do Programa têm atingido pessoas, mudado vidas, oportunizado inclusão social e cultural.

A produção do PEF nas redes e movimentos de circularidade do poder são as práticas de lazer. Os micropoderes nesse Programa localizam-se estrategicamente e sem previsibilidade e controle nas práticas e vivências de lazer, provocando resistências, produzindo e gerando saberes e esse diagrama de governo se movimenta e é orquestrado espontaneamente pelo sujeito educador universitário.

A partir desse pressuposto, elaborei um quadro que aponta recomendações e contribuições que essa pesquisa faz na perspectiva do lazer. O quadro reflete de forma resumida um pouco do que ouvi, li e percebi nesses meses de convivência com o Programa e com os educadores universitários e indica elementos que podem qualificar e produzir outros modos de ser. Ele foi organizado a partir de alguns elementos como espaço, adequações e possibilidades para escola; o material, elemento de dificuldade no processo de atuação dos mediadores; o público; os processos formativos, componente que considero central na operação das políticas públicas; e temas de pesquisas que precisam ser desenvolvidas e receberem maiores investimentos e, dessa forma, finalizo esse estudo.

<b>CONTRIBUIÇÕES E RECOMENDAÇÕES A GESTÃO DO PEF</b>	
<b>Espaço</b>	As escolas possuem um padrão de espaço, nas ações do PEF, as quadras e pátios são os locais mais ocupados aos fins de semana, são espaços que precisam de reformas, adequações e manutenção em todas as unidades escolares. Há também a necessidade de desmistificar alguns ambientes e gerar livre acesso aos banheiros, cozinhas e salas de informática, biblioteca e sala de leitura aos fins de semana.
<b>Material</b>	O material é precário. As ações se baseiam em doações e boa vontade dos educadores e gestores. Cabe a coordenação geral otimizar a compra de materiais. Os materiais esportivos, como bolas, mesa de tênis de mesa, e outros de especificidades esportivas, além de som e microfone são itens que carecessem de maior apoio e demanda nas unidades escolares observadas. O acesso ao WI FI de forma gratuita também precisa ser revisto e oferecer um suporte para as escolas e seu entorno, pois existe demanda e procura por parte do público de adolescentes.
<b>Público</b>	O público predominante é de crianças e adolescentes (05 a 18 anos). Nesse sentido as práticas precisam se adequar e se remodelar para esse público. A questão do lanche é um fato que precisa ser rediscutido e que a coordenação geral terá que rever, pois parte desse público passa o dia na escola. Talvez servir a merenda de segunda a sábado seja uma solução para atender a necessidade da comunidade.
<b>Formações</b>	Os educadores universitários têm dúvidas no processo inicial de contratação, portanto, sugiro que a Coordenação Geral forme e estabeleça parcerias com animadores socioculturais, professores, pesquisadores e mediadores que atuem com lazer, que tenham conhecimento e repertório para realizar encontros e trocas de experiências com as coordenações regionais e locais. Qualificar o próprio lazer dos educadores com uma participação ativa em vivências diferenciadas; operacionalizar oportunidades para os educadores terem conhecimento e embasamento de pelo menos um conteúdo cultural, sabendo apreciar, julgar e estabelecer critérios, instruindo-se em torno de sua especificidade e desenvolver aptidão técnica, política e pedagógica. Os estudantes que não são oriundos dos cursos de Educação Física necessitam de processos formativos específicos que apresentem capacitações sobre o campo do lazer. A coordenação Geral, Regional e Local precisam conhecer, vivenciar e experimentar o lazer desde processos formativos até aproximações com lazeres diversos. A participação em cursos, congressos, simpósios, encontros, debates, pode contribuir para atuação e mediação dos educadores universitários, bem como, dos gestores.
<b>Pesquisa</b>	Investigações sobre raça, corpo e gênero que invistam nas diferenças culturais e históricas podem contribuir para andamento, compreensão e qualificação das ações do Programa. Pesquisas avançadas sobre formação, gestão e organização governamental do Programa, bem como, diálogos e aproximações com a comunidade também podem somar e otimizar o papel da gestão.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de F; SANTOS, Marli dos R. O programa escola da família e a educação para cidadania: limites e desafios para seus educadores. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 4, 1, , p. 115-129, 2011.
- ALVES, Cathia e ISAYAMA, Helder F. Considerações sobre o lazer na idade adulta. In: MARCELLINO, N, C. **Repertório de atividades por fases da vida**. Campinas: Papirus, 2006.
- ALVES, Cathia. **O papel do profissional de Educação Física como intermediário entre o adulto e o lúdico**. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências da Saúde, Curso de Educação Física, Unimep, 2007.
- ALVES, Cathia; MARCELLINO, Nelson C. O profissional de Educação Física como animador sociocultural atuando nos clubes da cidade de Americana- SP: contribuições nas relações entre o Lazer e a Idade Adulta. **Licere**, Belo Horizonte, UFMG, v. 11, n. 1, 2008.
- ALVES, Cathia. Propostas de animação para grupos religiosos. In: MARCELLINO, Nelson C. (org). **Lazer e Recreação: repertório de atividades por ambientes vol II**. Campinas: Papirus, 2010.
- ALVES, Cathia; MARCELLINO, Nelson C. Adulto e lúdico: Atuação do profissional de Educação Física no lazer. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.1 p.103-112, jan./mar. 2010.
- ALVES Cathia *et. al.* Lazer e políticas públicas no setor governamental – análise da revista *Licere*. **R. bras. Ci. E Mov.**, v.19, n.2, p.78-89, 2011.
- ALVES, Cathia. SILVA, Débora A, M; SARTO, Karina; MARCELLINO Nelson, C. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 23, n. 2, p. 239-249, 2. trim. 2012.
- ARELARO, Lisete R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. Perspectivas críticas: como pensamos sobre movimentos contra hegemônicos e como participamos deles? In: PEREIRA, Maria C Z; LIMA, Idelsuite S. (org). **Currículo e políticas educacionais em debate**. Campinas: Alinea, 2012.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, jul/dez 2001.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BAPTISTA, Maria M. Estudos de Ócio e Leisure Studies – o atual debate filosófico, político e cultural. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 3, n. 1. p. 20-30, jan./abr. 2016.

BARBOSA, Paulo A. A escola da cidadania. In: COSTA, Adriano (org). **Escola da Família / Fundação para o Desenvolvimento da Educação – Caderno Ideias 32**. Diretoria de Projetos Especiais. São Paulo: FDE, 2004.

BENDRATH, Eduard A. **O programa Escola da Família enquanto política pública: políticas compensatórias e avaliação de rendimento**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010.

BENDRATH, Eduard A. Avaliação do eixo esporte no Programa Escola da Família/UNESCO: uma análise a partir do princípio das políticas públicas. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, n. 154, Marzo de 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> Acesso em: 20 fev. 2012.

BEZERRA NETO, Luiz. FERREIRA, Maria L. ESCOLA DA FAMÍLIA: Um projeto de inclusão? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.23, p. 163 –170, set. 2006.

BONALUME, Claudia R. Programa Esporte e Lazer da cidade: Controle Social no programa Esporte e Lazer na cidade. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho, FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida (org). **Brincar, jogar, viver**. Programa Esporte e Lazer na cidade v. I / janeiro, 2007.

BONALUME, Claudia R. Controle Social das políticas de esporte e lazer. In: **Políticas públicas de lazer**. Campinas: Alínea, 2008.

BONFIN, Agostinho M. MARCELLINO, Nelson C. Lazer e saúde nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física. **RBCM. Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.14, n. 4, p. 87-94, junho, 2006.

BRAMANTE, Antonio C. Lazer: concepções e significados. **Licere**, v.1, n.1, 1998.

BRAMANTE, Antônio C. Recreação e lazer: o futuro em nossas mãos. In: MOREIRA, Vagner W (org). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2003.

BREMBERGER, Maria E. F. KOBAYASHI, Daniele E. A. S. Escola da Família em que a família não está!: Novos projetos, velhos dilemas e duvidosas iniciativas. 7 Encontro **Revista de Psicologia**, v.13, n.19, 2010.

CAMARGO, Luís O. L. **Educação para o Lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

CAMARGO, Luís O. L. **O que é lazer**. 3 Reimpressão, São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAMARGO, Luís O. L. O lazer e a ludicidade do brasileiro. **Revista do centro de pesquisa e formação**, maio, 2016.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

CAPI, André H. C. **Construção de saberes sobre o lazer nas trajetórias de formadores/as do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC)**. (Tese de Doutorado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer. Belo Horizonte: UFMG/EEFTO, 2016.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

COSTA, Adriano (org). **Escola da Família / Fundação para o Desenvolvimento da Educação – Caderno Ideias 32**. Diretoria de Projetos Especiais. São Paulo: FDE, 2004.

CUNHA, Marlécio M. da Silva. O dispositivo pedagógico da nordestinidade no currículo do forró eletrônico. In: PARAÍSO, Marlucey A. **Pesquisas sobre currículos e culturas**. Ed CRV: Curitiba, 2010.

CUNHA, Marlécio M. da Silva. **Currículo, música e gênero: o que ensina o forró eletrônico?** (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2011.

CUNHA, Marlécio M. da Silva. Afinidade e afinações pós-críticas em torno de currículos de gosto duvidoso. In: MEYER, Dagmar E. PARAISO, Marlucey A. (org) **Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DAL'IGNA, Maria C. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DAMICO, José. **Juventudes governadas: dispositivos de segurança e participação no Guajuviras (Canoas-RS) e em Grigny Centre (França)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

DAL'IGNA, Maria C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo. In: MEYER, Dagmar E. PARAISO, Marlucey A. (org) **Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DAMICO, José; KLEIN, Carin. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar E. PARAISO, Marlucey A. (org) **Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DE FILIPPIS, André; MARCELLINO, Nelson C. Formação profissional em lazer, nos cursos de Educação Física, no Estado de São Paulo. **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 31-56, jul/set de 2013.

DUARTE, André. Biopolítica e Resistencia O legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth. VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

- DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.
- FARIA, Carlos A. P. Ideias, conhecimento e políticas públicas um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **RBCS**. v. 18 n. 51 fevereiro, 2003.
- FARIA, Carlos A. P. A política da avaliação de políticas públicas. **RBCS**. v. 20 n. 59 outubro, 2005.
- FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERREIRA, Maria L. **Análise da política de integração escola – comunidade** : um estudo de caso do Programa Escola da Família do Estado de São Paulo. Dissertação (mestrado faculdade de educação). Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, Campinas, 2009.
- FISCHER, Rosa M. B. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação e Realidade**, v.24, n.1, p.39-59, jan/jun, 1999.
- FISCHER, Rosa M. B. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na tv. **Estudos Feministas**. Ano 9, 586, 2º Sem, 2001a.
- FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro, 2001b.
- FISCHER, Rosa M. B. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, n. 20, 2002.
- FISCHER, Rosa M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.
- FRANÇA, Tereza L. Educação para e pelo lazer. In: MARCELLINO, Nelson C. (org). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Unijui, 2009.
- FREITAS, Daniela A. S. O currículo da escola municipal de vila abobrinha: o foco dos procedimentos. In: PARAÍSO, Marlucy A. **Pesquisas sobre currículos e culturas**. Ed CRV: Curitiba, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade v. I. A vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**. n.19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.
- FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits. vol. IV. Technologies of the Self**. Paris: Gallimard, 1994, p. 783 - 813. Disponível em: [www.filoesco.unb.br/foucault](http://www.filoesco.unb.br/foucault) Acesso 20 de mar, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits. vol. IV. Estratégia, poder-saber**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 222 – 305.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade. Curso no College de France (1975-1976)**. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. La gubernamentalidad. In: GIORGI, Gabriel e RODRÍGUEZ, Fermín (comps). **Ensayos sobre biopolítica Excesos de vida**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica. Curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FDE. Fundação para o desenvolvimento da educação. **Comunidade Leitora Ouvir e contar histórias: a história se faz assim...** Governo do Estado de São Paulo, 2014.

GABRIEL, Oldrey P. B. Lazer e Religião: algumas aproximações. In: MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e Sociedade Múltiplas Relações**. Campinas: Alínea, 2008a.

GIROUX, Henry A. **Cultura, política y practica educativa**. Barcelona: Grão, Biblioteca de Aula, 2001.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. (org). **Alienígenas na sala de aula uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013a.

GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz T. (org). **Alienígenas na sala de aula Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013b.

GOMES, Christianne L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 1, n.1, p.3-20, jan./abr. 2014.

GOELLNER, Silvana V. Mulheres em movimento: imagens femininas na Revista Educacao Physica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 77-94, jul./dez. 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, K. **Media and Cultural Regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University: Sage Publications, 1997, cap.5.

HELFENBEIN JUNIOR, Robert J. Economias de identidade: Estudos Culturais e um currículo para a criação do Espaço. In: PARASKEVA, João M. (org). **Estudos Culturais, poder e educação**. Edições Pedagogo: Portugal, 2011.

HÖFLING, Eloisa. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, n. 55, ano XXI, 30-41, 2001.

IANNONE, Leila R. Por uma escola cidadã, democrática e inclusiva. In: COSTA, Adriano (org). **Caderno Ideias 32. Escola da Família / Fundação para o Desenvolvimento da Educação**. Diretoria de Projetos Especiais. São Paulo : FDE, 2004.

ISAYAMA, Helder F. **Recreação e Lazer como integrantes de currículos dos cursos de graduação em Educação Física**. (Tese de Doutorado). Campinas, Unicamp, Departamento de Educação Física, 2002.

ISAYAMA, H, F. O profissional da Educação Física como intelectual: Atuação no âmbito do lazer. In MARCELLINO, N, C. **Formação e Desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte**. Campinas: Papyrus, 2003.

ISAYAMA, Helder F. Educação Física, Recreação e Lazer: considerações a partir dos currículos de formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W, W (org). **Educação Física Intervenção e Conhecimento Científico**, Campinas: Unimep, 2004.

ISAYAMA, Helder F. Reflexões sobre os conteúdos físico-esportivos e as vivências de lazer. In: MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e Cultura**. Campinas: Alínea, 2007.

ISAYAMA, Helder F. Formação profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. In: **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papyrus, 2010.

ISAYAMA, Helder F. O profissional do lazer. **Sinais Sociais**. v. 8, n. 23. Rio de Janeiro, set-dez, 2013.

ISAYAMA, Helder. MOURA, Rodrigo, C. B. Lazer e trabalho: olhar de profissionais de educação física que atuam no âmbito do lazer. **Arquivos em movimento, Revista Eletrônica da escola de Educação Física e Desportos UFRJ**, v.4, n.2 Julho / Dezembro 2008.

LOPES, Tarcila B.; ISAYAMA, Helder F. Sobre o fazer técnico e o fazer político: a atuação do profissional de lazer no serviço público municipal. **R. bras. Ci. e Mov.**, v.19, n.1, p.87-99, 2011.

JARES, Xesús R. Sobre a convivência e os conteúdos de uma “Pedagogia da Convivência”. In: BRASIL. **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

KINGDON, John. Como chega a hora de uma idéia?. In: Enrique SARAVIA e Elisabete FERRAREZI, (orgs). **Políticas Públicas**, v. I. Brasília: ENAP, 2006. p. 219-223.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LEME, Marilda A. **Programa escola da família: gestão democrática nas escolas públicas paulistas?** Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de São Paulo. UNESP, Rio Claro, 2007.

LOPES, Tarcila B. **Sobre o fazer técnico e o fazer político: a atuação do profissional de lazer no serviço público Municipal**. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer. Belo Horizonte: UFMG/EEFTO, 2009.

MACEDO, R, G. GUNSBURGER, Z. S. L. NASCIMENTO, J. M. **O papel dos projetos educacionais para o fortalecimento de uma imagem pública governamental: uma análise do Projeto Escola da Família no estado de São Paulo**. Disponível em: [http://encipecom.metodista.br/mediawiki/index.php/O\\_papel\\_dos\\_projetos\\_educacionais\\_para\\_o\\_fortalecimento\\_de\\_uma\\_imagem\\_p%C3%BAblica\\_governamental:\\_uma\\_an%C3%A1lise\\_e\\_do\\_projeto\\_escola\\_da\\_fam%C3%ADlia\\_no\\_estado\\_de\\_S%C3%A3o\\_Paulo](http://encipecom.metodista.br/mediawiki/index.php/O_papel_dos_projetos_educacionais_para_o_fortalecimento_de_uma_imagem_p%C3%BAblica_governamental:_uma_an%C3%A1lise_e_do_projeto_escola_da_fam%C3%ADlia_no_estado_de_S%C3%A3o_Paulo) Acesso em 24 de set, 2014.

MARCELLINO, Nelson C. Políticas de lazer: mercadores ou educadores? Os cínicos bobos da corte. In: MARCELLINO, Nelson C. (Org.). **Lazer e esporte: políticas públicas**. Campinas: Autores associados, 2001a.

MARCELLINO, Nelson C. A ação profissional no lazer, sua especificidade e seu caráter interdisciplinar. In: MARCELLINO, Nelson C. (Org.) **Lazer: formação e atuação profissional**. Campinas: Papyrus, 2001b.

MARCELLINO, Nelson C. (org.) **Formação e Desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte**. Campinas: Papyrus, 2003

MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e Educação**. 11.ed. Campinas: Papyrus, 2004.

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da Animação**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e Cultura**. Campinas: Alínea, 2007.

MARCELLINO, Nelson C. Lazer e Sociedade: algumas aproximações. In: **Lazer e Sociedade Múltiplas Relações**. Campinas: Alínea, 2008a.

MARCELLINO, Nelson C. **Políticas públicas de lazer**. Campinas: Alínea, 2008b.

MARCELLINO, Nelson C. CAPI, André, C. SILVA, Debora A. M. Lazer no município: formação e desenvolvimento de quadros – os casos de Campinas e Piracicaba - SP. In: ISAYAMA, Helder. F. ; PINTO, Leila, M. S. M. UVINHA, Ricardo, R. STOPPA, Edmur, A. **Gestão de políticas de esporte e lazer experiências, inovações, potencialidades e desafios**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2011.

MARIANO, Stephanie H. **Políticas Públicas de lazer em cidades de pequeno porte de regiões metropolitanas**. 2008. 300f. Dissertação (Programa de pós Graduação em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

MARTINELLI, Antonio C. Parcerias na Educação: um exercício de responsabilidade social. In: COSTA, Adriano (org). **Escola da Família / Fundação para o Desenvolvimento da Educação – Caderno Ideias 32**. Diretoria de Projetos Especiais. São Paulo: FDE, 2004.

MARTINS, Rodolpho.; GRILO, Luiz. F. B. A pedagogia da cooperação no desenvolvimento de uma cultura de paz. In: COSTA, Adriano (org). **Escola da Família / Fundação para o Desenvolvimento da Educação – Caderno Ideias 32**. Diretoria de Projetos Especiais. São Paulo: FDE, 2004.

MELO, Victor A. A formação cultural do animador cultural: antigas reflexões, persistências, continuidades. In: **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papyrus, 2010.

MELO, Victor A. O lazer (ou a diversão) e os estudos históricos. In: ISAYAMA, Helder F. SILVA, Silvio R. **Estudos do lazer: um panorama**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011a.

MELO, Victor A. Sobre lazer, recreação e animação cultural: apontamentos (ou à busca de um espírito). **Revista Norte Mineira de Educação Física**, v.1, n.1, 2011b. Disponível em: <file:///C:/Users/Catia/Downloads/22-63-1-PB.pdf> Acesso 26 jun.2016.

MELO, Victor A de; ALVES JUNIOR, Edmundo de D. **Introdução ao lazer**. 2. ed. Barueri: Manole, 2012.

MELO, Victor A. Sobre o conceito de lazer. **Sinais Sociais**, v.8, n. 23. Rio de Janeiro, set-dez, 2013.

MELO, Victor A. **A animação cultural, os estudos do lazer e os estudos culturais: diálogos**. s/d. Disponível em: [http://www.lazer.eefd.ufrj.br/producoes/animacao\\_cultural\\_estudos\\_culturais.pdf](http://www.lazer.eefd.ufrj.br/producoes/animacao_cultural_estudos_culturais.pdf) Acesso em 12 de fev. 2014.

MENDES, Claudio L. **Controla-me que te governo: os jogos para computador como formas de subjetivação e administração do eu**. Tese (Doutorado Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

MENDES, Claudio L. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 167-181, abril de 2006.

MENICUCCI, Telma M. G. Gestão de políticas públicas: estratégias para construção de uma agenda. **IX Congresso Nacional de Recreación Coldeportes / FUNLIBRE** 14 al 17 de Septiembre. Bogotá, D.C., COLOMBIA, 2006.

MENICUCCI, Telma M. G. Políticas de esporte e lazer: o estado da arte e um objeto em construção. In: ISAYAMA, Helder F. LINHALES, Meily A. **Avaliação de políticas e**

**políticas de avaliação:** questões para o esporte e o lazer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MENICUCCI, Telma M. G. e BRASIL, Flávia de P. D. Construção de agendas e inovações institucionais: análise comparativa da reforma sanitária e da reforma urbana. Textos para discussão. Escola de Governo/FJP. **Estud. sociol.**, Araraquara, v.15, n.29, p.369-396, 2010. Disponível em: [http://www.eg.fjp.mg.gov.br/publicacoes/ver\\_textos.php?categoria=3&subcategoria=20](http://www.eg.fjp.mg.gov.br/publicacoes/ver_textos.php?categoria=3&subcategoria=20)

MOREIRA, Antonio F. B. SILVA, Tomas T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NAPOLITANO, Marcos. Cultura como instrumento de transformação social: limites e possibilidades. In: COSTA, Adriano (org). **Caderno Ideias 32**. Escola da Família / Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. São Paulo : FDE, 2004.

NEIRA, Marcos. O currículo multicultural da educação física: uma alternativa ao neoliberalismo: “o currículo multicultural da educação física” **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.5, n. 2, 2006.

NOLETO, Marlova J. A construção da cultura de paz. In: COSTA, Adriano (org). **Caderno Ideias 32**. Escola da Família / Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos Especiais. São Paulo : FDE, 2004a.

NOLETO, Marlova J. (org). **Abrindo espaços:** educação e cultura para a paz. 3.ed. – Brasília: UNESCO, 2004b.

NOLETO, Marlova J. A construção da cultura de paz: dez anos de história. In: BRASIL. **Cultura de paz:** da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

NUNES, Siliane V. M. R. **Programa Escola da Família : privatização do ensino superior?** Dissertação (mestrado educação). Universidade de Sorocaba, UNISO, Sorocaba, SP, 2007.

OLIVEIRA, Dalila A. DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.** Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila A. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, Dalila A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

ORTIZ, Renato. Estudos Culturais. **Tempo Social**, USP, junho, 2004.

PACHECO, Reinaldo T. B. **A escola pública e o lazer**: um estudo de caso do Programa Parceiros do Futuro - SEE/SP. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP, 2004.

PACHECO, Reinaldo T. B. A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas. In: PADILHA, Valquíria(org). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

PARAISO, Marlucy A. Contribuições dos Estudos Culturais para a Educação. **Presença Pedagógica**, v.10, n. 55, jan/fev, 2004.

PARAISO, Marlucy A. Currículo – Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação e Realidade**, v.30, n.1, p.67-82, jan-jun, 2005.

PARAISO, Marlucy A. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, v.34, n.2, p.277-293, mai/ago, 2009.

PARAISO, Marlucy A. Currículo e Diferença. In: PARAÍSO, Marlucy A. **Pesquisas sobre currículos e culturas**. Ed CRV: Curitiba, 2010a.

PARAISO, Marlucy A. É possível um currículo fazer desejar?. In: PARAÍSO, Marlucy A. **Pesquisas sobre currículos e culturas**. Ed CRV: Curitiba, 2010b.

PARAISO, Marlucy A. Currículo e formação profissional em lazer. ISAYAMA, Helder F. (org). **Lazer em estudo**: Currículo e formação profissional. Campinas: Papirus, 2010c.

PARAISO, Marlucy A. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010d.

PARAISO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E. PARAISO, Marlucy A. (org) **Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARASKEVA, João M. (org). **Discursos Curriculares Contemporâneos**. Edições Pedagogo: Portugal, 2007.

PARASKEVA, João M. (org). **Estudos Culturais, poder e educação**. Edições Pedagogo: Portugal, 2011.

PARKER, Stanley. **A sociologia do lazer**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 125-138.

PINAR, Willian F. A Reconceptualização dos Estudos Curriculares. In: PARASKEVA, João M. (org). **Discursos Curriculares Contemporâneos**. Edições Pedagogo: Portugal, 2007.

PINAR, Willian F. Recolocar os estudos culturais nos estudos curriculares. In: PARASKEVA, João M. (org). **Estudos Culturais, poder e educação**. Portugal: Edições Pedago, 2011.

PINHEIRO, Marcos F. G. GOMES, Christianne L. A temática do lazer em cursos de graduação da área da saúde. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.4, p.579-590,out./dez. 2011.

PINTO, Leila M. S. M. Inovação e Avaliação: desafio para as políticas públicas de esporte e Lazer. In: WERNECK, C. L. G. & ISAYAMA, H. F. **Lazer recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINTO, Leila M. S. M. Lazer e educação: desafios da atualidade. In: MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e Sociedade**. Campinas: Alinea, 2008.

RECHIA, Simone. O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 91-104, jan. 2006.

RECHIA, Simone; FONSECA, Fernando R.; SANTOS, Karine do Rocio V.; VIEIRA, Flavia G. L.; TSCHOKE, Aline; SILVA, Emília A. P. Costa. Os espaços retratados no colégio estadual do Paraná: diferentes olhares, uma mesma realidade. **Licere**, Belo Horizonte, v.16, n.4, dez/2013.

RIBEIRO, Vândiner. Os sem terra no currículo da mídia. In: PARAÍSO, Marlucy A. **Pesquisas sobre currículos e culturas**. Ed CRV: Curitiba, 2010.

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

RIBEIRO, Vândiner. PARAISO, Marlucy A. Currículo e MST: conflitos de saberes e estratégias na produção de sujeitos. **Educ. Real**. v.40 n.3. Porto Alegre July/Sept. 2015.

ROSSI, Vera L, S. HOFLING, Eloísa M. Qualidade da política de integração escola-comunidade: educação para a paz? **Cad. CEDES**. Campinas, May/Aug. vol.29 no.78, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622009000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622009000200009&script=sci_arttext) Acesso em 22/01/2016.

RUA, Maria das G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das G. CARVALHO, Maria I. **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo, 15, 1998.

SÁ, Eduardo P.; BARBOSA, Allan C. Q. Lazer e Gestão: Competências necessárias às práticas de recursos humanos nas organizações contemporâneas. IN: ISAYAMA, Helder F. (org). **Lazer em Estudo: Currículo e Formação Profissional**. Campinas: Papirus, 2010.

SALES, Shirlei R. **Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, UFMG/FaE, 2010a.

SALES, Shirlei R. Interface entre currículo escolar e currículo do Orkut: ciborguização da juventude contemporânea. In: PARAÍSO, Marlucy A. **Pesquisas sobre currículos e culturas**. Ed CRV: Curitiba, 2010b.

SALES, Shirlei R. Etnografia + Netnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar E. PARAÍSO, Marlucy A. (org). **Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SAMPAIO, Tânia M. V. Gênero e Lazer: Um binômio instigante. In: MARCELLINO, Nelson C. (Org.). **Lazer e Sociedade, múltiplas relações**. Campinas: Alínea, 2008.

SANTOS, Carla A. N. L.; ISAYAMA, Helder F. O currículo de cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 276-303, maio/ago. 2014.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acesso em: 18/10/2010.

SANTOS, Fabiola G. **O programa escola da família e a preparação do gestor, do educador profissional e do educador universitário em duas escolas da diretoria de ensino de Jau: Formação ou Capacitação?** Dissertação (Mestrado em educação), Pontifícia Universidade Católica. PUC, São Paulo, 2008.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Ideias nº 32**. Serie Ideias edição comemorativa. FDE, Diretoria de projetos especiais, São Paulo, 2004a.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 48.781**, de 07 de julho. Institui o programa Escola da Família. São Paulo, 2004b. Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/Legislacao.html>. Acesso: 01.09.2011.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 24**, de 05 de abril. Dispõe sobre o Escola em Parceria. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/Legislacao.html> Acesso: 01.09.2011.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 18**, de 05 de fevereiro. Dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá providências correlatas. São Paulo, 2010a. Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/Legislacao.html> Acesso: 01.09.2011.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Manual operativo do Programa Escola da Família**. São Paulo, 2010b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos> Acesso, 10 de out, 2013.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Manual operativo do Programa Escola da Família**. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos> Acesso, 10 de out, 2013.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Manual operativo do Programa Escola da Família**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos> Acesso, 20 de nov, 2014.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Comunicado SE-1**. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/87148275/dou-secao-2-05-03-2015-pg-19> Acesso 04 de maio, 2016.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Manual operativo do Programa Escola da Família**. São Paulo, 2016a. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos> Acesso, 10 de mar, 2016.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Regulamento Bolsa Universidade**. São Paulo, 2016b. Disponível em: [http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/REGULAMENTO\\_2016.pdf](http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/REGULAMENTO_2016.pdf) Acesso, 10 de mar, 2016.

SENNE, Marina N. DAVID, Celia M. Uma proposta e outros olhares: um estudo do programa escola da família. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v.17, n. 2, p.281-319, 2008.

SENE, Marta R. ZANIOLO, Leandro O. Democratização da escola: reflexões sobre o programa Escola da Família. **ORG & DEMO**, Marília, v.10, n.1/2, p. 123-140, jan./dez., 2009.

SILVA, Maria C. Currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetividade dos/as infantis. In: PARAÍSO, Marlucy A. **Pesquisas sobre currículos e culturas**. Ed CRV: Curitiba, 2010.

SILVA, Marcília de S. **Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Estudos do lazer). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Tomaz T. (org). **Documentos de identidade uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, Tomaz T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SILVA, Tomaz T. **Teoria cultural e educação — um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz T Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. (org). **Alienígenas na sala de aula Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

SIMON, Roger J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz T. (org). **Alienígenas na sala de aula Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

SOUSA, Francisco. Tazos e Barbies: quando o currículo paralelo se cruza com o formal na educação de infância. *Infância e educação: investigação e práticas*, **Revista do GEDEI**. Porto: Porto Editora, 2004, p. 73-88.

SOUZA, Alessandro de O. **Programa Escola da Família: é possível educar para a cidadania?** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo. USP, São Paulo, 2009.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **RBCS** v. 18 n. 51 fevereiro/2003.

SOUZA, Celina. Políticas públicas uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez, 2006.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas Públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (orgs.) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2007.

STIGGER, Marco P. Lazer, cultura e educação: possíveis articulações. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 73-88, jan. 2009.

TEIXEIRA, Sergio. O esporte para todos: “popularização” do lazer e da recreação. **Recorde: Revista de História do Esporte**, v. 2, n. 2, dezembro de 2009.

TSCHOKE, Aline; TARDIVO, Thais G; RECHIA, Simone. Como a escola se tornou também espaço de lazer da comunidade: os programas inseridos a escola Maria Marly Piovezan. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-11, jan./abr. 2011.

UNGHERI, Bruno O. **A atuação profissional em políticas de esporte e lazer: saberes e competências**. Dissertação (Mestrado). 132f. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna; VEIGA NETO, Alfredo. **Estudos culturais ciência e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ZINGONI, Patrícia. Política Pública participativa de esporte e lazer: da congestão à co-gestão. **Revista Motrivivência**. ano X n. 11 Julho, 1998.

ZINGONI, Patrícia. Descentralização e Participação em Gestões Municipais de Esporte e Lazer. In: WERNECK, C. L. G & ISAYAMA, H. F. **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

**APÊNDICE:  
ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS  
EDUCADORES UNIVERSITÁRIOS**

1. Como você conheceu o programa escola da família? O que te trouxe até aqui? Há quanto tempo atua no programa?
2. Você já teve experiências anteriores com esporte, lazer, cultura ou algo parecido com o que desenvolve aqui no PEF?
3. O que é o Programa Escola da Família pra você? Quais objetivos e valores do Programa na sua visão? O que você acha que ele representa para a comunidade?
4. Com quais oficinas você atua? Como você desenvolve a sua organização pessoal para atuar aqui? (Planejamento das atividades, os recursos financeiros, as parcerias, materiais). O que você faz para se preparar para as oficinas? Você já tinha alguma experiência nessas atividades?
5. E a relação com a Escola, você já conhecia essa escola? Conhece a comunidade? A escola é preparada para oferecer um programa como esse?
6. Aplica conhecimentos de seu curso de graduação aqui? Quem escolheu essas oficinas/atividades para você atuar? Você já pensou em propor alguma oficina da sua área de estudo ou de alguma habilidade sua?
7. Quais são as facilidades para atuar aqui no Programa? E quais são as dificuldades?
8. O programa te oferece ou ofereceu algum processo de formação para aplicação das oficinas, das atividades? Relate como foram esses processos.
9. O que você acha que o programa te ensina? O que você aprende trabalhando aqui no PEF em termos pessoais? E profissionais?
10. A gestão do programa faz algum tipo de acompanhamento do seu trabalho? E para a sua faculdade você tem que prestar alguma conta? Você se sente avaliado durante sua atuação?
11. Quais regras e normas que você tem que seguir para atuar no Programa? Você concorda ou discorda de algumas dessas regras?
12. Em sua opinião, o que é ser educador universitário? O que você tem a dizer sobre seu papel no Programa?
13. Relate-me um pouco sobre o cotidiano aqui, desde seu horário de chegada até a hora de ir embora. Como é o seu dia no Programa? Tem alguma coisa que você mudaria? Alguma coisa que faria diferente?
14. Para finalizar, quais são as experiências e práticas de lazer, esporte e cultura aqui no programa, como essas manifestações ocorrem? Como você vê a relação lazer, esporte e cultura no PEF?
15. Para encerrar nossa conversa, o que você acha importante dizer sobre o Programa? O que as pessoas precisam saber sobre esse Programa?
16. Há algo mais que você gostaria de dizer?