

Fabiano Antônio Sena Peres

CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER:
analisando o programa Esporte Esperança

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG
2013

Fabiano Antônio Sena Peres

CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER:

analisando o programa Esporte Esperança

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Lazer, Cultura e Educação

Linha de pesquisa: Lazer, Formação e Atuação Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG

2013

P434c Peres, Fabiano Antônio Sena
2013 Currículo e políticas públicas de esporte e lazer: analisando o programa Esporte Esperança. [manuscrito] / Fabiano Antônio Sena Peres – 2013.
125 f., enc.: il.

Orientador: Hélder Ferreira Isayama

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

Bibliografia: f. 111-119

1. Lazer - Teses. 2. Políticas públicas – Teses. 3. Esportes – Teses. I. Isayama, Helder Ferreira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. 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 68ª DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FABIANO ANTONIO SENA PERES

Às 14h00min do dia 23 de abril de 2013 reuniu-se na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho ***Currículo e políticas públicas de esporte e lazer: analisando o Programa Esporte Esperança*** requisito final para a obtenção do Grau de Mestre 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. Christianne Luce Gomes (UFMG)	X	
Prof. Dr. Edmur Antonio Stoppa (USP)	X	

Após as indicações o candidato foi considerado: Aprovado

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, 23 de abril de 2013.

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama (Orientador) _____

Profa. Dra. Christianne Luce Gomes (UFMG) _____

Prof. Dr. Edmur Antonio Stoppa (USP) _____

COMPARE COM O ORIGINAL

Em: 24/04/14

Programa de pós-Graduação em estudos do lazer/UFMG.
Área interdisciplinar
Escola de Educação Física,
Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Av. Presidente Antônio Carlos 6627
Pampulha - CEP: 31270-901
Belo Horizonte MG

AGRADECIMENTOS

Aos amigos dos grupos de pesquisa *POLIS/CELAR* e *ORICOLE*, pelas inúmeras reuniões, discussões e conversas que, de uma forma ou outra, contribuíram para a construção desse texto.

Aos colegas da SMEL que acreditam numa política pública de esporte e lazer mais democrática para nosso município, meu sincero muito obrigado!

Aos amigos e amigas do programa de mestrado. Essa caminhada não seria a mesma sem vocês. Em especial Marcília, Denise, Iara e Sara.

Aos meus amigos e amigas, “escolhidos pela pupila”, Anselmo, Syl, Geraldo, Frederico, Adrilene, Ana, Sander, Vivian e Tarcila. Tenho a imensa satisfação em dividir este momento com vocês!

Ao professor e amigo Hélder Ferreira Isayama, sempre presente na minha formação acadêmica e também nos momentos de festa.

E finalmente agradeço a minha querida família pela confiança, investimento e acolhimento durante toda a minha história. Vocês são a fonte da minha incansável esperança.

*Alguns homens veem as coisas como são, e dizem
“Por quê?” Eu sonho com as coisas que nunca
foram e digo “Por que não ?”*

George Bernard Shaw

RESUMO

As políticas públicas representam o Estado em ação e visam modificar certas características do tecido social que as autoridades públicas julgam necessário proteger frente a ameaças contra o estado de determinado direito. Nesse contexto, o Programa *Esporte Esperança* configura-se como política pública de esporte e lazer da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer da Prefeitura de Belo Horizonte, direcionada a crianças e adolescentes de 06 a 17 anos, moradores de áreas socialmente vulneráveis, que vivenciam oficinas esportivas desenvolvidas nos princípios do esporte educacional. Em geral, os programas e projetos sociais são propostas permeadas por interesses e apresentam uma conexão com os processos de construção do conhecimento e produção dos sujeitos, se aproximando das questões curriculares. Entendendo o currículo como uma arena de negociações culturais, a intenção dessa pesquisa passa pela análise do currículo do *Esporte Esperança*, com a identificação dos discursos representados nas falas de parte dos profissionais envolvidos no programa, bem como a análise de alguns documentos. A pesquisa foi baseada na abordagem qualitativa e combinou as pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Os termos “currículo” e “políticas públicas de esporte e lazer” foram os temas selecionados para a pesquisa bibliográfica que buscou em obras, periódicos, e sites de busca acadêmica a sua ocorrência. A análise documental selecionou e interpretou os seguintes documentos: a proposta político-pedagógica, o relatório consolidado de gestão 2011/2012, as atribuições dos coordenadores de núcleo e dos monitores de oficina e o portal eletrônico da prefeitura. Por fim, a pesquisa de campo objetivou o levantamento de informações acerca das relações entre o currículo proposto no planejamento do programa em questão e a sua efetivação. Para tanto, foram realizadas onze entrevistas – uma com a coordenação do programa e dez com os professores coordenadores dos núcleos. Assim, destaco que, após esse processo, consegui identificar as categorias que relacionam-se com a organização do currículo do *Esporte Esperança*: estrutura organizacional e operacional; objetivos e metas; conteúdos trabalhados; questão de gênero; planejamento e avaliação; o lazer no currículo do programa; relação do *Esporte Esperança* com o programa *Segundo tempo*; diferenças entre o planejamento e a implementação do programa – limites e desafios. A elaboração do relatório resultou da análise das categorias relacionadas ao referencial teórico elencado pelo pesquisador, junto com trechos dos depoimentos para exemplificar e valorizar as interpretações e compreensões dos sujeitos investigados. Assim, os discursos que constituem o currículo das políticas públicas, sobretudo o programa *Esporte Esperança*, têm relação com a acumulação de conceitos, práticas, declarações e crenças. O trabalho contempla as diferenças entre as possíveis tramas existentes no currículo, que interferem na sua organização, no seu escopo e sobre o que nele deve constar. Ao propor este desafio, consegui vislumbrar a importância de pensar o currículo como texto cultural presente nas diversas esferas educacionais, sobretudo nas políticas públicas de esporte e lazer.

Palavras-chave: Currículo. Políticas públicas. Esporte e lazer.

ABSTRACT

Public policies represent the state in action and seek to modify certain characteristics of the social fabric that public authorities deem necessary to protect against threats to the status of a particular right. In this context, the “Esporte Esperança” program is configured as public policy for sport and leisure of the “Secretaria Municipal de Esporte e Lazer” of the city of Belo Horizonte, targeting children and adolescents 06-17 years, living in socially vulnerable areas, experiencing workshops Sports developed the principles of education sport. In general, social programs and projects are proposed permeated by interests and have a connection with the processes of knowledge construction and production of the subject, approaching the curriculum issues. Understanding the curriculum as an arena of cultural negotiations, the intent of this research is the analysis of the curriculum of “Esporte Esperança”, with the identification of discourses represented in the speeches of the professionals involved in the program as well as the analysis of some documents. The research was based on a qualitative approach and combined the research literature, documentary and field. The terms “curriculum” and "public policy of sport and leisure" were the topics selected for the literature review that looked at works, periodicals, and academic search engines to their occurrence. The selected document analysis and interpreted the following documents: a political-pedagogical proposal, the consolidated annual report 2011/2012, the core duties of coordinators and monitors electronic portal and workshop at City Hall. Finally, the research field aimed to collecting information about the relationship between the proposed curriculum in planning the program in question and its implementation. Therefore, eleven interviews were conducted - one with the coordination of the program with teachers and ten coordinators cores. So, I emphasize that, after this process, I managed to identify the categories that relate to the organization of the curriculum of “Esporte Esperança”: organizational structure and operational; goals and objectives; worked contents; gender issue; planning and evaluation; leisure in curriculum program, relation between the “Esporte Esperança” and “Segundo Tempo” program; differences between planning and program implementation - limitations and challenges. The preparation of the report resulted from the analysis of categories related to the theoretical part listed by the researcher, along with excerpts from interviews to illustrate and enhance the interpretations and understandings of the subjects investigated. Thus, the discourses that constitute the curriculum of public policies, especially the sports program Hope, are related to the accumulation of concepts, practices, beliefs and statements. The work focuses on the differences between the possible plots in existing curriculum, which interfere in your organization, in its scope and what it should contain. In proposing this challenge, I managed to glimpse the importance of thinking about the curriculum as cultural text present in many educational spheres, especially in public policy for sports and leisure.

Keywords: Curriculum. Policies. Sport and leisure.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Estrutura Organizacional da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte ...	53
Figura 2 -	Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer...	57
Figura 3 -	Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal Adjunta de Esporte..	60
Figura 4 -	Mapa Índice de Vulnerabilidade Social.....	69
Quadro 1 -	Padrão de funcionamento dos núcleos.....	65
Quadro 2 -	Lista de núcleos do programa <i>Esporte Esperança</i> por Regional.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGAP -	Associação de Garantia ao Atleta Profissional
CELAR -	Centro de Estudos de Lazer e Recreação
CF/88 -	Constituição Federal de 1988
ECA -	Estatuto da Criança e Adolescente
EEFFTO -	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
FJP -	Fundação João Pinheiro
IQVU -	Índice de Qualidade de Vida Urbana
IVS -	Índice de Vulnerabilidade Social
MEL -	Módulos de Esporte e Lazer
NSE -	Nova Sociologia da Educação
OP -	Orçamento Participativo
ORICOLE -	Laboratório de estudos sobre formação e atuação no lazer
PBH -	Prefeitura de Belo Horizonte
PMMG -	Polícia Militar de Minas Gerais
PSB -	Partido Socialista Brasileiro
PT -	Partido dos Trabalhadores
SMPS -	Secretaria Municipal de Políticas Sociais
TVE -	TV Escola
SMEL -	Secretaria Municipal de Esporte e Lazer
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Processos metodológicos: percursos e percalços.....	12
2	TEORIAS CURRICULARES E OS ESTUDOS CULTURAIS	17
2.1	Teorias sobre currículo	17
3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER	37
3.1	Currículo e políticas públicas de esporte e lazer	42
3.2	Contextualização do objeto de estudo	47
3.2.1	A experiência de Belo Horizonte.....	48
3.2.2	A Secretaria Municipal de Esporte e Lazer	53
3.2.3	O programa Esporte Esperança	60
4	O CURRÍCULO DO PROGRAMA ESPORTE ESPERANÇA: IDENTIFICANDO OS DISCURSOS	71
4.1	Estrutura organizacional e operacional.....	72
4.1.1	Princípios de gestão do programa.....	72
4.1.2	Funções e competências	78
4.2	Objetivos e metas	81
4.3	Conteúdos trabalhados.....	84
4.4	Questão de gênero	87
4.5	Planejamento e avaliação.....	90
4.6	O lazer no currículo do programa <i>Esporte Esperança</i>	92
4.7	Relação entre <i>Esporte Esperança</i> e o programa <i>Segundo Tempo</i>	97
4.8	Diferenças entre o planejamento e a implementação do programa: limites e desafios	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICES	120

1 INTRODUÇÃO

Ficar admirado é ser tomado por um certo tipo de curiosidade. Ao nos admirarmos, conosco e com o que nos cerca, somos conduzidos por ideias imaginativas que favorecem uma melhor compreensão de nós mesmos e do que nos rodeia. (TURNBULL, 2003, p. 5).

A admiração do cotidiano é uma prática essencial para o pesquisador. Nesse sentido, inicio este trabalho ressaltando a minha admiração em debater questões referentes ao campo de estudos do lazer e suas interfaces com a administração pública e com o currículo. O interesse em discutir a temática do lazer orientou toda a minha formação acadêmica, desde a graduação em Educação Física (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG em 1999) - na qual o tema de minha monografia de conclusão abordava a vivência lúdica nas aulas de educação física no ensino médio, passando pelo curso de especialização em Lazer (UFMG em 2001) - em que desenvolvi um trabalho sobre a televisão como possibilidade de lazer, até a especialização em Gestão de Políticas Públicas (Fundação João Pinheiro em 2006) - quando estudei o processo de descentralização, em curso na Secretaria Municipal Adjunta de Esportes da Prefeitura de Belo Horizonte.

A inserção profissional no quadro de funcionários da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), no ano de 2002, também justifica meu envolvimento e interesse pela temática. Ingressei nesse espaço através de um concurso público para o cargo de Analista de Políticas Públicas - Educação Física da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL), órgão responsável pela elaboração, implementação e avaliação da política social de esporte e lazer no município. A partir dessa experiência, tive contato com as diversas ações desenvolvidas por essa instância gestora, dentre elas, o *Esporte Esperança*, programa de esporte e lazer voltado para inclusão e socialização de crianças e adolescentes.

Nessa trajetória destaco, também, a minha participação nos grupos de estudo POLIS¹, que têm como foco a discussão sobre as políticas públicas de esporte e lazer, e o ORICOLE², laboratório de pesquisa sobre formação e atuação profissional em lazer, ambos vinculados ao Centro de Estudos sobre Lazer e Recreação (CELAR) da Escola de Educação Física,

¹ Em 2004, o grupo foi criado pelos professores Hélder F. Isayama e Meily A. Linhales, no diálogo com ex alunos do curso de especialização em Lazer e alguns participantes do quadro de servidores efetivos da SMEL. Representa um espaço privilegiado para o debate e compartilha a necessidade de apropriações teórico conceituais que possibilitem compreender, analisar e avaliar o papel do Estado nos processos de organização de políticas públicas.

² A proposta de trabalho do grupo é centrada na Orientação Coletiva (Oricolé). O grupo surgiu em 2007, junto com a proposta do Curso de Mestrado em Lazer da UFMG e, assim, vem realizando pesquisas individuais e coletivas, possui três linhas de pesquisa, que são: atuação profissional em lazer nos diferentes setores; lazer, formação profissional e currículo e políticas públicas de lazer.

Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da UFMG. Essa incursão possibilitou minha vivência em algumas pesquisas coletivas: uma delas analisou a política de formação profissional em Lazer em secretarias de esporte da região metropolitana de Belo Horizonte e a outra trata do percurso histórico das políticas públicas de esporte em Minas Gerais no período de 1927 a 2006.

O envolvimento na construção de conhecimentos sobre o lazer me deu subsídios para pensar essa pesquisa de mestrado que integra o pensamento curricular e as políticas públicas de esporte e lazer. Além disso, não podemos esquecer que falar em política é pensar em práticas coletivas e cotidianas, articuladas por valores, finalidades, desafios, sonhos individuais e coletivos que variam de acordo com os projetos de sociedade e o momento histórico (PINTO, 2006). Ou seja, as políticas públicas têm uma intencionalidade, são permeadas por diversos interesses e visões de mundo e apresentam uma conexão com os processos de construção do conhecimento e produção dos sujeitos.

Apesar de ser um campo complexo e capaz de exigir uma rede múltipla de referências para sua interpretação, entendo o currículo como construção social do conhecimento; uma arena de negociações culturais que torna possível a produção de verdades e de sujeitos. O currículo é uma esfera disciplinadora por natureza, entretanto, por mais que seja cheio de organizações e de controle, ele também é pleno de possibilidades. Assim, concordo com Paraíso (2010, p. 153) quando afirma que

Dar-se conta de que tudo pode caber em um currículo é uma maravilha, mas também é uma dificuldade. Criar não é fácil; romper com o já conhecido é muito difícil e referências são necessárias em um currículo. Contudo, sem rupturas é impossível explorar novos encontros positivos com nossas forças vitais.

O currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com as diversas esferas da vida. Dessa forma, as questões que orientaram essa investigação são: como as políticas de esporte e lazer podem ser objeto de currículo e como esse processo acontece? Quais valores constituem o currículo dos programas e projetos da área? Quais discursos constituem o currículo dessas atividades políticas?

Nesse contexto, o objetivo desse estudo foi analisar o currículo das práticas desenvolvidas no Programa *Esporte Esperança* da SMEL/PBH, buscando identificar qual o conteúdo trabalhado, a metodologia, os princípios de gestão, a forma de avaliação adotada, a visão de lazer, as metas do programa, as diferenças entre o planejamento e a implementação desta proposta.

Além do meu interesse como pesquisador, o foco na análise do currículo das políticas públicas justifica-se pelo pouco conhecimento acumulado acerca desses processos, ou seja, a escassa produção no campo do lazer que faça relação entre as ações coordenadas pelo Estado com as teorias curriculares, destacando as implicações nos processos de formação dos sujeitos. Portanto, ao trazer ideias, questões e teorias com as quais se tem trabalhado no campo curricular, e que não são usuais no campo de discussão sobre o lazer, podemos contribuir para fazer o pensamento movimentar e, a partir daí, criar outras perguntas, outras explicações e outras problematizações (PARAÍSO, 2010).

Apesar do grande número de grupos³ cadastrados que pesquisam o tema currículo na base de dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), a maior parte que trata sobre a relação com as políticas públicas se preocupa em analisar as políticas educacionais e as reformas curriculares, delimitando assim uma conexão direta entre o currículo e o universo escolar.

Entretanto, ao tratar das políticas públicas de esporte e lazer, poucas publicações fazem referência a essa temática. Numa consulta ao sistema de biblioteca digital da Universidade Federal de Minas Gerais, selecionei as publicações do tipo “artigo”, “capítulo de livro”, “tese”, “dissertação”, “monografia de graduação/pós-graduação” e “livro”. Utilizei os termos “currículo” e “políticas públicas de esporte e lazer” e foram encontrados um livro, uma tese de mestrado e duas dissertações de doutorado⁴. Assim, percebo a necessidade da ampliação da noção de currículo para estabelecer maiores aproximações com o campo do lazer, em especial das políticas públicas, para a constituição de um corpo de conhecimento teórico-prático capaz de abarcar fenômenos tão complexos.

1.1 Processos metodológicos: percursos e percalços

Como forma de prosseguir, uma motivação foi o trabalho de Lopes (2012) que fez uma análise dos princípios do programa BH Cidadania a partir do olhar de profissionais do corpo técnico da então Secretaria Municipal Adjunta de Esportes da Prefeitura de Belo

³ Foram encontrados 650 grupos nesse diretório que têm o currículo como tema de interesse, sendo que a maioria tem a educação como área de predominância. Outras áreas encontradas são a sociologia, a saúde coletiva, a geografia, a educação física, artes, linguística, dentre outras. Ainda sobre esses grupos, 157 relacionam o currículo com as políticas públicas.

⁴ O livro apresenta um panorama das discussões políticas e curriculares na educação brasileira. A dissertação analisou o currículo da proposta de formação profissional em um programa do Ministério do Esporte. Em relação às teses, uma delas trata da política curricular no ensino superior em turismo e a outra, da tendência da política pública de formação para professores.

Horizonte. O contato com esta pesquisa foi fundamental para a definição do percurso metodológico traçado.

Nesse sentido, o estudo aqui apresentado foi baseado nos princípios da abordagem qualitativa e combinou as pesquisas bibliográfica, documental e de campo. A escolha pela abordagem qualitativa é justificada por essa orientação de pesquisa tentar se aproximar das representações e da intencionalidade dos atores engajados nas trocas simbólicas. A definição do termo qualitativo, tal como nos mostra Gomes e Amaral (2005), assinala o caráter de proximidade entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa centrada sobre a construção de sentido.

Essa linha de trabalho defende que a pesquisa não deve desprezar a intencionalidade, a consciência, a paixão e o desejo que move o sujeito. Portanto, a realidade não poderia estar separada da subjetividade e tampouco dos sujeitos pesquisados ou do próprio pesquisador.

Currículo e políticas públicas de esporte e lazer foram os temas selecionados para a pesquisa bibliográfica, que não significa uma repetição do que já foi dito ou escrito, mas sim uma análise de tais temas a partir de um enfoque do pesquisador. O levantamento bibliográfico foi feito no acervo do grupo de pesquisa Oricolé (Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer), no Sistema de Bibliotecas da UFMG, nos sites de busca acadêmica - *Google Acadêmico* e *Scielo* e no Portal de periódicos CAPES. Importante dizer que essa etapa fez parte de todo o período de realização da pesquisa.

Como recorte do estudo, optei por analisar uma ação desenvolvida pela SMEL, órgão responsável pela coordenação das políticas públicas de esporte e lazer no município de Belo Horizonte. O programa escolhido foi o *Esporte Esperança*, criado em agosto de 2011 com a intenção, a priori, de contribuir para a formação da criança e do adolescente, a partir dos benefícios fisiológicos e psicossociais oriundos da prática do esporte e do lazer, melhorando a qualidade de vida e favorecendo o exercício da cidadania.

Com dez núcleos distribuídos pela cidade, a maior parte localizada em espaços e equipamentos públicos, o programa atende crianças e adolescentes de 06 a 17 anos, no contra turno escolar oferecendo oficinas com diversos conteúdos culturais do lazer. O programa ainda envolve a participação direta de 21 profissionais – 1 coordenador, 10 professores coordenadores e 10 monitores.

Apesar da existência de outras ações dentro da SMEL que dialogam com o campo do lazer, a escolha se deu pela acessibilidade e pela estrutura “enxuta” do programa mediante o tempo de realização da pesquisa.

Foi realizada uma análise documental - entendida como um processo de apreciação aprofundada de material - que seleciona, trata e interpreta a informação a fim de extrair-lhe algum sentido e introduzir-lhe algum valor (SILVA; GRIGOLO, 2002). Nesse caso, foram utilizados os seguintes documentos: a proposta político-pedagógica, o relatório consolidado de gestão 2011/2012, as atribuições dos coordenadores de núcleo e dos monitores de oficina e o portal eletrônico da prefeitura. As informações no portal da PBH, como os organogramas e o “mapa” de exclusão social, foram consultadas até fevereiro de 2013.

A pesquisa de campo objetivou obter informações acerca das relações entre o currículo proposto no planejamento do programa em questão e a sua efetivação. Para Sacristán e Gomez (1998), o currículo tem sido visto como um instrumento que permite transferir o propósito e os princípios para a prática. Entretanto, também pode ser considerado um campo privilegiado para apreciar essa separação.

Num primeiro momento, foi realizada uma fase exploratória que envolveu a definição do objeto e maior aproximação para conhecimento de suas especificidades. Além da aproximação com o espaço, tive contato, ainda, com o coordenador do programa, que explicitou sua atuação e o funcionamento do *Esporte Esperança*.

Ainda na fase exploratória, defini como sujeitos da pesquisa os professores coordenadores, profissionais contratados da área da Educação Física responsáveis por planejar, desenvolver e avaliar as ações de esporte e lazer nos núcleos do programa. Apesar da equipe de trabalho de cada núcleo ser composta também por um monitor de oficina que auxilia o trabalho, entendi que os professores coordenadores são os atores que têm maior autonomia e ajudam a legitimar o currículo construído pelo programa.

Nesse período, ainda acompanhei uma das reuniões periódicas com toda a equipe de trabalho do programa para a apresentação da proposta da pesquisa e maior acessibilidade aos entrevistados.

Ao término dessa fase, elaborei o roteiro da entrevista embasada na revisão teórica e nos dados de campo (APÊNDICE C). A realização de uma entrevista piloto com um funcionário da SMEL de outro programa foi uma estratégia utilizada para a qualificação do instrumento de coleta de dados.

O contato com os entrevistados foi realizado com alguns dias de antecedência da entrevista, salientando a necessidade de um espaço adequado que garantisse a privacidade e a qualidade da entrevista. Alguns cuidados éticos com os entrevistados foram seguidos, como a pontualidade do horário marcado, a elucidação dos objetivos da pesquisa, o esclarecimento de

possíveis dúvidas, a garantia do anonimato e o sigilo do conteúdo das transcrições das entrevistas gravadas e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que autoriza o uso da entrevista para fins de estudo (APÊNDICE B).

Para Szymanski (2010), a entrevista enquanto instrumento de coleta de dados tem sido empregada em pesquisas qualitativas como solução para o estudo de significados subjetivos e de temas complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados. Conforme a interação que se estabelece entre pesquisador e entrevistado, tem-se um conhecimento organizado de forma específica e com a participação de ambos. Essas ideias estão em consonância com o entendimento de que o significado é construído na interação, sendo que, muitas vezes, esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa.

Assim delineou-se a proposta de entrevista chamada reflexiva: a entrevista considerada como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos envolvidos, podendo se constituir num momento de construção de um “novo conhecimento” nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder.

A reflexividade problematiza a fala do entrevistado ao expressar o entendimento da mesma pelo entrevistador e, submete tal compreensão ao próprio entrevistado para garantir uma fidedignidade (SZYMANSKI, 2010).

Ao entrevistar os professores coordenadores, percebi que haveria necessidade de uma entrevista com a coordenação do programa, visto que a sua percepção sobre alguns elementos, por exemplo, a própria constituição do programa, se relacionava diretamente com o currículo do *Esporte Esperança*. Assim, o roteiro de entrevista foi adaptado, mas de forma que não houvesse uma modificação em sua essência (APÊNDICE D). Essa foi uma resposta que a inserção ao campo trouxe, na medida em que os procedimentos metodológicos da pesquisa não representam um “pacote” pronto e acabado, pois são passíveis de criações e recriações (GOMES; AMARAL, 2005).

Assim, a fase de trabalhos empíricos encerrou-se em dezembro de 2012, com 11 entrevistas e a partir daí, deu-se início à análise e interpretação, já que a transcrição das entrevistas foi um processo em que pude formar as primeiras indagações sobre as falas dos entrevistados.

A perspectiva utilizada para a análise das entrevistas é a de Szymansky (2010), que utiliza um quadro de análise com três colunas: a primeira, dos relatos/depoimentos, consiste numa descrição inicial, “mais ingênua”; a segunda, da unidade de significados, constitui-se numa reescrita da primeira descrição a partir de um procedimento de caracterização dos

elementos constitutivos do fenômeno; a terceira já agrupa as unidades em categorias. A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados, e a sua forma de agrupá-los acontece segundo a sua compreensão. Assim, destaco que após esse processo consegui identificar as seguintes categorias: estrutura organizacional e operacional; objetivos e metas; conteúdos trabalhados; questão de gênero; planejamento e avaliação; o lazer no currículo do programa; relação do *Esporte Esperança* com o programa *Segundo Tempo*; diferenças entre o planejamento e a implementação do programa – limites e desafios.

No processo de análise de dados e categorização, recorri novamente ao trabalho de Lopes (2012, p. 27), conforme exposto abaixo:

Nos depoimentos foram selecionadas falas significativas, nas quais realizei a limpeza textual sem substituição de palavras. E as unidades de significação compreenderam assuntos comuns encontrados nas falas sobre a mesma categoria que irão fomentar as discussões e debates durante a elaboração do texto. Saliento que as unidades de significação buscaram agrupar as falas tanto em concordância como em discordância sobre sua representação da categoria para o entrevistado. O quadro possibilitou melhor interpretação dos dados coletados nas entrevistas e pelo agrupamento e emparelhamento por assuntos de acordo com as categorias decorrentes da sua elaboração orientou o percurso da escrita do relatório final.

A elaboração do relatório resulta da análise das categorias relacionadas ao referencial teórico elencado pelo pesquisador, junto com trechos dos depoimentos para exemplificar e valorizar as interpretações e compreensões dos sujeitos investigados.

Dessa maneira, a estrutura do relatório final ficou organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo é composto pela introdução e os procedimentos metodológicos da pesquisa. O segundo apresenta o referencial teórico que norteia os capítulos seguintes: as teorias curriculares, passando pela teoria tradicional e crítica, com ênfase na abordagem pós-crítica de base pós-estruturalista.

As políticas públicas de esporte e lazer são o tema do terceiro capítulo. Além do entendimento do esporte e lazer como direitos sociais, apresento as possíveis relações dessas políticas com o currículo, e descrevo o objeto do estudo - o programa *Esporte Esperança*.

O quarto capítulo reúne as análises do currículo do programa a partir do trabalho de campo, destacando alguns trechos das falas dos entrevistados. Finalmente, o último capítulo revela minhas considerações finais acerca da análise do currículo dessa proposta política.

2 TEORIAS CURRICULARES E OS ESTUDOS CULTURAIS

O currículo é um tema que merece atenção porque pode ser uma esfera de constituição dos sujeitos. Portanto, ele diz sobre objetivos a serem perseguidos nas relações pedagógicas, sobre os saberes que devem ser ensinados e apreendidos, sobre os valores a serem arquitetados e, principalmente, sobre um determinado tipo de sociedade. Mesmo sendo um artefato disciplinar e classificador por excelência, já que a classificação é uma expressão do poder, muitas possibilidades de diálogos podem acontecer nos percursos de um currículo, constituindo-se em um artefato dinâmico que circula e percorre diferentes espaços. Um currículo é lugar de (re)produção de conhecimentos variados e perspectivas diversas, pois é habitado por pessoas e histórias diferentes.

Contudo, um currículo é sempre um “texto cultural” que produz sentidos e significados sobre o mundo, uma arena de luta política permeada por relações de poder em torno do governo e conduta dos sujeitos na construção de subjetividades.

Entendendo a subjetividade como a forma que nos conectamos com os aspectos sociais, culturais, econômicos, tecnológicos, midiáticos e urbanos, acredito que a opção por uma determinada prática de pesquisa diz respeito à forma como nos relacionamos com o conhecimento científico através de uma visão de mundo. Cito aqui a fundamentação teórica e os conceitos que me subjetivaram para pensar o currículo e suas relações com as políticas públicas de lazer.

No intuito de discutir essas relações, apresento as teorias sobre currículo e a constituição desse como área de estudos, aprofundando em sua vertente pós-estruturalista e nas conexões com o campo teórico dos Estudos Culturais.

2.1 Teorias sobre currículo

Nunca se constatou na história da educação uma tamanha importância às políticas e propostas curriculares, e um empoderamento do currículo como definidor dos processos formativos e suas concepções. (MACEDO, 2011). Percebo, então, o crescimento da temática e a necessidade de um aprofundamento para a melhor compreensão do currículo. Para o entendimento desse campo e das teorias nele presentes, podemos pensar em alguns questionamentos: o que é um currículo? O que ele pretende? Quais os valores e que tipos de sujeitos são objetivados através dele?

Assim, para respondermos a essas questões, faço uma busca à origem etimológica da palavra. Dessa forma, Goodson (1995, p. 31), afirma que:

A palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado.

Nesse mesmo sentido, Silva (2005) informa que currículo deriva do latim *curriculum* e significa pista de corrida, e que, nesse “percurso” que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos. No entanto, é importante perceber que a questão central desse entendimento estabelece a relação entre o conhecimento contido no currículo e a produção da identidade e subjetividade dos sujeitos.

Silva (2005) revela ainda que, possivelmente, o currículo como objeto de estudo específico surge pela primeira vez nos EUA na década de vinte, em conexão com os movimentos imigratórios e o processo de industrialização. Nesse período, houve uma intensa massificação da escolarização por parte das pessoas envolvidas com a gerência da educação norte-americana, preocupadas em consolidar um projeto nacional comum para restaurar a homogeneidade em vias de desaparecimento, uniformizando comportamentos e atitudes. Mas a historicidade da escolarização não é constituída apenas de regras e padrões de cognição. Também é formada de relações de poder entranhadas na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar (POPKEWITZ, 2011).

Portanto, o surgimento dos estudos do currículo tem uma ligação com o contexto educacional escolarizado. Popkewitz (2011, p. 185) menciona também a utilização da epistemologia social⁵ da escolarização para explorar os efeitos do currículo e utiliza o conceito de epistemologia para se referir à maneira como o conhecimento organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do “eu” nos processos de escolarização:

O currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da Modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo. A ideia de currículo corporifica uma organização particular do conhecimento pela qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma comunidade/sociedade.

⁵ O conceito de epistemologia social está relacionado à virada linguística que atinge atualmente as humanidades e as ciências sociais. A epistemologia social fornece um modo de analisar as regras e padrões pelos quais o conhecimento sobre o mundo é formado e as concepções do “eu” são formadas através de nosso conhecimento sobre o mundo. Trata-se de um modo de tornar o conhecimento corporificado no currículo escolar acessível à investigação sociológica (POPKEWITZ, 2011, p. 196).

Ao retratar o surgimento dos estudos sobre currículo no contexto norte-americano e suas semelhanças com a realidade espanhola, Sacristán (2000, p. 32-33) suscita alguns questionamentos sobre um aparente desinteresse por parte da sociedade acadêmica em relação à temática:

Como campo de estudo singularizado, as análises sobre o currículo não surgem como problemas definidos para se resolver, com uma metodologia e algumas derivações práticas, como ocorre com outras áreas do conhecimento e pesquisa sobre a educação, mas como uma tarefa de gestão administrativa, algo que um administrador tem a responsabilidade de organizar e governar. Este comentário referente à origem da teorização sobre o currículo nos EUA pode se aplicar com muito mais propriedade ainda a nosso contexto, com a peculiaridade de que a história do estabelecimento de uma política e de um estilo de administrar o currículo ocorreu, em nosso caso, sob um regime político que mais dificilmente que em outros contextos podia deixar que se discutisse a partir de fora a seleção e a forma de organizar a cultura da escola. Em contraste com a importância deste campo de estudo e de conceitualização, afirmando a prioridade do currículo na compreensão do ensino e da educação, constata-se certa despreocupação de nosso pensamento pedagógico mais próximo, que lhe reserva um lugar mais para o vazio, ao mesmo tempo em que vimos que se reproduziram e se reproduzem modelos e esquemas que provêm de outros contextos, que obedecem a outros pressupostos, necessidades, etc.

A análise feita por Sacristán (2000) destaca dois pontos: o primeiro diz respeito à ação pouco crítica da pedagogia acadêmica em relação ao projeto educativo que as escolas realizavam, e que essas funcionavam em torno de uma concepção de cultura pouco discutida. O segundo afirma que o currículo foi visto como um espaço de decisões do político e do gestor, que raramente necessitava do “técnico” e do discurso teórico. Assim, as decisões sobre o currículo, e até mesmo sua elaboração ou reforma, eram tomadas fora do sistema escolar, à margem dos atores envolvidos no processo, tais como os professores e alunos.

Essa imaturidade inicial e explicável do campo nos sugere uma determinada visão/conceito de currículo que se conecta com objetivos sociais que fizeram parte daquele período de sua criação, mas que perduram até hoje, já que o discurso curricular apresenta uma vertente política que cumpre um papel no próprio contexto dos mecanismos administrativos de regulação. Assim, é necessário extrapolar as teorizações em busca das mudanças no significado do currículo em outros contextos práticos, construídos histórico e socialmente.

Ainda com uma recente historiografia, os estudos sobre o currículo têm nos mostrado a importância de buscar pistas para o entendimento dessa área, seja através da valorização de determinados conhecimentos e culturas ou do silenciamento de outras. Assim, Goodson (1995, p. 10) defende:

Uma história do currículo, que pretenda ser uma história social do currículo, não pode esquecer que o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre as pessoas. As instituições educacionais processam conhecimento, mas também – e em conexão com esses conhecimentos – pessoas. A história do currículo deve incorporar aquelas questões que têm constituído a melhor tradição da sociologia da educação, agora numa perspectiva temporal mais ampla. Assim, é importante prestar atenção às formas pelas quais o processamento diferencial do conhecimento está vinculado ao processamento diferencial das pessoas. Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas às classes, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas.

Uma história curricular precisa ficar atenta às armadilhas de se perceber a seleção e organização do conhecimento escolar como um processo neutro e desinteressado. Uma história do currículo deve ser uma história social, centrada numa epistemologia social, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento, processos esses envolvidos com os jogos do poder e que têm ampla relação com a produção dos sujeitos. Além disso, é preciso reconhecer que o próprio processo de construção social não é consistente e lógico, e sim formado por uma amálgama de expectativas e visões sociais.

Portanto, o currículo não é algo fixo, mas um artefato social e histórico, sujeito a mudanças; é dinâmico e, ao longo dos anos, sofreu diversas transformações, mas que não podem ser confundidas com um crescimento ou aperfeiçoamento. Para Goodson (1995, p. 7), importante perceber que o currículo não é resultado de um processo evolutivo, assim:

O currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. Uma análise histórica do currículo deveria, em vez disso, tentar captar as rupturas e disjunções, surpreendendo na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes discontinuidades e rupturas.

Para pensar esses conceitos, recorro a algumas teorias curriculares. Segundo Silva (2005, p. 21), “a existência das teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo currículo como campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas”. Portanto, sua origem está intimamente ligada a certos processos, como a formação de um corpo de especialistas na área, a valorização no meio acadêmico, os surgimentos de fóruns de discussão e revistas especializadas, a institucionalização de setores sobre currículo na burocracia educacional, dentre outros. O interesse no currículo como objeto de estudos estimula debates, publicações e promove encontros para a discussão da temática e, de acordo

com Carvalho; Grando e Bittar (2008, p. 7), a problematização “do ponto de vista da fundamentação teórica e das práticas curriculares, está no centro das preocupações de estudiosos dessa área”.

As perspectivas epistemológicas com que se investiga ou se pensa o currículo não são teorias por si mesmas, mas enfoques ou paradigmas. Trabalhar sob seus pressupostos dá lugar a uma visão ou outra, produzindo explicações diferentes (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998). Dessa forma, identifica-se na bibliografia três formas de se compreender o currículo. São elas: a tradicional; a crítica e a pós-crítica.

As teorias tradicionais enfatizam o caráter neutro e científico do currículo, se concentrando em questões técnicas de organização. Não estão preocupadas em fazer algum tipo de questionamento e servem para a manutenção do “status quo”. Pensam o currículo como padrão de referência para a transmissão do conhecimento sem uma reflexão que considere as questões sociais e culturais.

O surgimento dessas teorias foi o contexto econômico norte-americano, baseado nas concepções do capital industrial. Naquele momento, a escola era vista como uma possibilidade de adaptar a população a essa nova ordem, bem como de habilitar a sociedade a preencher novas funções no mercado de trabalho. Moreira e Silva (2005, p. 11) destacam as relações entre o currículo das escolas e o sistema econômico em vigência:

Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Nesse mesmo momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência.

A obra escrita por Bobbit em 1918, *The curriculum*, foi a grande referência desse grupo de teorias e pode ser considerada um marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos. O modelo proposto tinha como referência a teoria de administração econômica de Taylor e trazia como palavra-chave a eficiência. A questão central era a organização, que ocorria de forma mecânica e burocrática, e os currículos deviam ser processados como um procedimento fabril. A tarefa dos especialistas consistia em fazer um levantamento das habilidades e assim estabelecer currículos que permitissem que elas fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição para verificar se foram aprendidas.

Essas ideias influenciaram a educação nos EUA até os anos de 1980. Silva (2005, p. 13) explica que essa teoria surge em um momento no qual diversas forças políticas,

econômicas e culturais procuravam envolver a educação de massas para garantir que seu sistema de ideias fosse implementado e que “o efeito final, de uma forma ou outra, é que currículo se torna um processo industrial e administrativo”.

Outra referência dessa corrente de pensamento foi o livro publicado por Ralph Tyler, em 1949, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, obra que daria continuidade ao pensamento de Bobbit, reafirmando a ideia de que os estudos sobre currículo são referenciados pelos princípios de organização e desenvolvimento. Mesmo considerando a filosofia e a sociedade como possíveis objetos de estudo, Tyler reforça o paradigma curricular baseado no modelo técnico e linear, que objetivava preparar os indivíduos para o desempenho de funções em situações definidas socialmente.

Numa linha mais progressista, mas também tradicional, apresenta-se a teoria de Dewey, que enfocava mais a preocupação com a democracia do que com o funcionamento da economia (SILVA, 2005). Essa teoria procurava destacar os interesses e as experiências das crianças e jovens, sendo a escola um local para as vivências de princípios democráticos. Em sua teoria, Dewey não demonstrava tanta preocupação com a preparação para a vida ocupacional adulta, já que entendia a educação para além da reprodução de conhecimentos, incentivando o desejo de desenvolvimento contínuo e transformação da sociedade.

Destaco a influência do humanismo nas visões tradicionais do currículo como parte importante do conjunto de pressupostos, preconceitos e tendências que estruturavam e delimitaram o pensamento da ordem e da representação. O currículo foi uma das condições para essa forma moderna de ser e estar no mundo que se estabeleceu a partir do Humanismo Renascentista (VEIGA NETO, 2008, p. 26). A concepção humanista tradicional centra-se na essência do intelecto, que apresenta o homem constituído por uma essência imutável. Tanto os modelos tecnocráticos quanto os progressistas apresentavam relações com essa concepção filosófica do séc. XIX que atribui importância para as capacidades humanas, particularmente a racionalidade. Assim, Silva (2005, p. 26) ressalta:

É interessante observar que tanto os modelos mais tecnocráticos, como os de Bobbit e Tyler, quanto os modelos mais progressistas de currículo, como o de Dewey, que emergiram no início de séc. XX, nos Estados Unidos, constituíam, de certa forma, uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização. Como se sabe, esse currículo era herdeiro do currículo das chamadas “artes liberais” que, vindo da Antiguidade Clássica, se estabelecera na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética).

Outra característica das teorias tradicionais sobre o currículo diz respeito à ordem estática e cristalizada de cultura, abstraída de seu processo de produção, em que a prática de significação humana fica reduzida ao registro e à transmissão de significados pré-estabelecidos e imóveis (SILVA, 1999). Essa forma de compreensão essencializada deixa de considerar que a cultura, o conhecimento e o currículo são produzidos por relações sociais e, por isso, constituem-se como produtos acabados, finalizados.

Segundo Pavan (2009), a teoria tradicional é produto do entendimento do currículo como uma lista de conteúdos a serem reproduzidos e repassados, vistos de forma neutra e desinteressada. O currículo é fixo e, dessa forma, o conhecimento já está definido e não existe qualquer discussão sobre a organização e a composição curricular, as relações de poder e as intencionalidades.

Nessa perspectiva, ele é visto como um conjunto de fatos, conhecimentos e informações selecionados do estoque cultural da sociedade e segundo Silva (1999, p. 13), supõe-se que há:

- 1) Um consenso em torno do conhecimento selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de graduação e quantidade; 3) uma relação passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento.

Em geral, essa forma tradicional de compreender o currículo considera que o poder está separado do conhecimento e a cultura não depende das relações políticas. Ignora-se, assim, a crítica de como a sociedade funciona a favor de certos interesses, o que contribui para manter as prioridades econômicas e políticas de classes e grupos particulares (ISAYAMA, 2002). Como consequência, tornou-se frequente a utilização do currículo como instrumento para desenvolver e manter os processos de conservação e adequação dos sujeitos aos valores tidos como desejáveis para a manutenção da realidade opressora.

Assim, a discussão sobre o currículo foi ganhando destaque na Pedagogia, tanto com a intenção de conservar a situação atual quanto como possibilidade de transformação e renovação da sociedade. No sentido de “mudanças”, por volta dos anos 70, ainda nos EUA e Europa, surgiram novas perspectivas no campo. Esse foi um período marcado por transformações e agitações no mundo e, não coincidentemente, surgem teorizações que questionavam a estrutura e o pensamento educacional tradicional.

Entender o currículo como algo que vai além de uma grade curricular composta por um rol de disciplinas foi e, ainda tem sido, o desafio para pesquisadores e estudiosos da

temática. Os olhares para as questões curriculares tentam superar as concepções tradicionais e vão em direção a outras duas abordagens, denominadas *Críticas e Pós-críticas*, que apontam uma inversão dos fundamentos da teoria tradicional.

De acordo com Silva (1996), as teorias críticas são teorias de desconfiança e sugerem o questionamento constante de conhecimentos que devem ser sistematizados. Assim, o importante não são as técnicas de como fazer o currículo, mas sim desenvolver reflexões que nos permitam compreender o que o currículo faz. Em oposição às teorias tradicionais, utilizam conceitos como ideologia, poder e reprodução cultural e, por isso, pensam o currículo como mecanismo de domínio simbólico que define a cultura dominante como sendo a “cultura”. As teorias críticas sofrem influências de pensamentos marxistas e neomarxistas⁶ e apresentam uma análise do currículo como espaço possível para a reprodução das estruturas do sistema de produção dominante (MACEDO, 2011).

Na perspectiva crítica, o foco das discussões gira em torno da educação como instrumento de discriminação social, na medida em que reforça e marginaliza a cultura escolar. A escola cumpre, assim, um papel de reprodutora do sistema capitalista, uma vez que imprime, através de suas matérias e costumes, uma determinada dinâmica social considerada como boa e desejável e transmite o código cultural dominante.

Baseadas nas obras de alguns teóricos⁷ de diferentes movimentos e nacionalidades, as teorias críticas do currículo foram guiadas por pressupostos sociológicos, políticos e epistemológicos. Esses textos, em seu conjunto, formaram o alicerce da teoria educacional crítica que iria se desenvolver nos anos 70/80 e, apesar de alguns julgamentos por seu

⁶ Designa-se por marxismo, ou concepção materialista e dialética da história, um conjunto de doutrinas políticas e de teorias sociais, sociológicas, econômicas, políticas, dentre outras, que se encontraram na base ideológica da ação de muitos partidos socialistas e comunistas, e que derivam todas da obra de Karl Marx e Friedrich Engels. Existe uma série de teorias que são diretamente subsidiárias do pensamento de Marx embora, muitas vezes, seguindo orientações muito diversas. Daí falarmos em marxismos e não em marxismo. Após Marx, as teorias marxistas seguiram de perto a convicção determinista economicista do seu inspirador. Esse determinismo econômico é caracterizado pela crença na existência de uma teleonomia na história humana, determinada pela proeminência dos fatores econômicos da vida social. Assim, a economia e as lutas sociais que ela gera, necessariamente, são tidas como o motor da mudança social e da evolução histórica. As outras dimensões da vida humana (a política, a religiosa, etc.) encontram-se subordinadas aos aspectos econômicos. O chamado neomarxismo também se inspira no pensamento de Marx, mas é uma alternativa moderna ao determinismo econômico. Constitui uma crítica sistemática à sociedade gerada pelo sistema capitalista, e ao seu sistema de produção de conhecimentos. Essa teoria crítica continua a afirmar a importância da base econômica de uma sociedade, mas não afirma o seu determinismo, pretendendo antes mostrar que, no capitalismo avançado, a dominação se faz pela esfera cultural e ideológica e não, como no passado, pela esfera econômica (PEIXOTO *et al.*, 2010).

⁷ É preciso distinguir as teorizações críticas mais gerais como o ensaio de Althusser sobre a ideologia ou o livro conjunto de Bourdieu e Passeron, *A reprodução*, daquelas teorizações mais localizadas sobre o currículo como a nova sociologia da educação de Michael Young. É importante, ainda, revisar aquelas teorias críticas mais gerais sobre educação, pela influência que teriam sobre o desenvolvimento das teorias curriculares como as do brasileiro Paulo Freire e a dos americanos Henry Giroux e Michael Apple (SILVA, 2005).

hipotético determinismo econômico, depois deles a teorização curricular foi modificada radicalmente (SILVA, 2005).

Ainda que rejeitassem os parâmetros da concepção técnica do currículo, os diversos movimentos que fizeram parte dessa crítica apontavam caminhos diferentes. Um exemplo disso ocorreu nos EUA, em relação ao antagonismo entre os dois campos nos quais dividiu-se a crítica ao modelo tradicional. De um lado estava um grupo de pessoas que, utilizando de uma base marxista, enfatizava o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo e, por outro lado, assentavam as críticas de base fenomenológica, inspiradas em estratégias interpretativas e nos significados subjetivos que os indivíduos dão as suas experiências pedagógicas e curriculares. Embora tenham tentado identificar tanto as teorias marxistas como as ligadas à fenomenologia com o movimento reconceptualista⁸, os pensadores ligados às ideias marxistas não queriam essa identificação em virtude do aspecto estritamente subjetivo de sua teoria.

Assim, quando penso no entendimento da cultura numa perspectiva crítica de currículo, fica claro que não se pode concebê-la como prática de significação sem destacá-la de seu caráter produtivo, criativo. Silva (1999, p. 21) afirma que em contraste às concepções conservadoras de currículo, a cultura numa abordagem crítica não é vista como produto final, é, sobretudo, prática de produção e criação. Entretanto, para a teorização educacional, crítica de base marxista, é comum a seguinte análise:

Dentro da tradição marxista da teorização educacional crítica, estamos acostumados a ver como relações sociais apenas as relações de produção. Nessa perspectiva, a cultura e o currículo são fenômenos derivados, determinados por aquelas relações sociais, mas não são vistos explicitamente como sendo também relações sociais. Numa perspectiva menos topológica, menos segmentada da dinâmica social, poderemos, quem sabe, ver também a cultura e o currículo como relações sociais.

De tal modo, tanto a cultura como o currículo, se vistos como práticas de significação, não podem ser desconsiderados enquanto práticas de relações sociais. O currículo, mesmo visto como produto acabado, não deixa de revelar as marcas das relações sociais de sua produção, ficando armazenados os traços das disputas por predomínios culturais, das

⁸ Fora do contexto marxista, que toma categorias objetivas de classe como forma de compreender a dinâmica reprodutivista da educação pelas relações de produção e culturais, surgem os ditos reconceptualistas. No EUA, William Pinar acompanhado principalmente de Joel Martins no Brasil que, utilizando da fenomenologia e dos instrumentos de uma hermenêutica crítica, passam a denunciar o aspecto burocrático-administrativo do currículo como meio de controle pelas noções de eficiência e controle. Os reconceptualistas reivindicam, por via das influências de filósofos como Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, uma visão de currículo pautada no reconhecimento de que somos seres de subjetividade, trazendo para a cena a compreensão do currículo, a importância da linguagem e da intersubjetividade (MACEDO, 2011).

barganhas entre os diferentes atores sociais e das diferentes tradições culturais. Esses registros nos fazem lembrar que o currículo é, também, uma relação social.

Macedo (2011) cita outra crítica em relação às teorias de currículo ocorrida na Inglaterra, com o pensamento de Michael Young, que era baseada na sociologia e passou a ser conhecida como “Nova Sociologia da Educação” (NSE). Diferentemente das outras teorias que tinham como base as críticas sobre as teorias tradicionais de educação, essa apresentava como referência a antiga sociologia da educação, que seguia uma tradição de pesquisa empírica sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, preocupada principalmente com o fracasso escolar de crianças das classes operárias. Porém, essas pesquisas fundamentavam-se nas variáveis de entrada, classe social, renda e situação familiar, e nas variáveis de saída, resultado dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar, deixando de verificar o que acontecia entre esses dois pontos.

Assim, a NSE enfatizava os contextos interacionais e seus conteúdos, com a discussão do que era transmitido nas escolas e a verificação da base social do conhecimento escolar. Para os novos sociólogos, a análise das questões de acesso e distribuição da educação não podia ser separada da análise da forma e do conteúdo do currículo. A crença da sociologia tradicional de que a simples expansão do sistema educacional contribuía para sua maior eficiência foi duramente criticada por essa nova corrente. O que se pretendia era uma Sociologia da Educação que fosse relevante para o professor e que o tornasse mais consciente dos pressupostos éticos e epistemológicos de suas práticas educacionais.

Para Goodson (1995), o interesse na história do currículo remonta à Nova Sociologia da Educação, que usava a historização como uma estratégia central, na medida em que podia expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional. Mas essa proposta de utilizar a história para revelar alguns aspectos dos currículos educacionais, apesar de se constituir na primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo, também sofre uma série de questionamentos. Moreira (1990, p. 75) apresenta algumas afirmações sobre a produção de Michel Young e a NSE:

Julgamos que o pensamento de Young em seus primeiros estágios apresenta aspectos contraditórios. Podemos identificar certo toque de determinismo na afirmativa de que os poderosos definem o que é conhecimento válido. Ao mesmo tempo, um considerável grau de ingenuidade é visível na crença de que os professores transformam facilmente sua atuação, trazendo, como consequência, a redução de desigualdades na educação e na sociedade. Ainda de modo ingênuo, Young parece acreditar que mudanças na organização e na hierarquização do conhecimento podem provocar mudanças significativas na sociedade mais ampla. O poder dos educadores radicais, bem como do currículo é, então, supervalorizado. Mas fica-nos claro que, em sua visão, o currículo acadêmico é permeado pelos interesses e pela ideologia dos que detêm o poder, não sendo, portanto, adequado para uma prática pedagógica radical.

Young deseja um currículo não hierárquico com maior colaboração entre professor e aluno na intenção de valorizar a cultura das camadas “subordinadas”, bem como uma avaliação democrática do processo educacional. Porém, ao menos nas fases iniciais, além de diretriz central, faltam indicações mais precisas de como se engajar na construção de uma sociedade mais justa.

Outro ponto da análise de Moreira (1990) em relação à NSE diz respeito à noção “simplificada” de ideologia, limitada a ideias, valores e crenças que um grupo tenta impor para preservar seus interesses. No entanto, ressalto que tal conceito não abarca o caráter dinâmico da ideologia e de sua relação dialética com a realidade.

Assim, outra forma de compreensão de ideologia nos é apresentado em Silva (1999) que consiste em vê-la como ponto no qual o processo de significação está contido e se torna ideológico quando tenta esconder as marcas do processo social de sua construção. Ainda sobre o entendimento de ideologia, Apple (2006, p. 54) destaca as distinções sobre a sua função:

Essas distinções sobre a função da ideologia são, é claro, não mais do que tipos ideais, polos entre os quais recai a maior parte das opiniões sobre a questão do que a ideologia é e sobre o que faz. Essas duas posições ideais típicas derivam da tradição e têm seus proponentes modernos. A primeira, que tem sido chamada de “teoria do interesse” da ideologia, enraizada como está na tradição marxista, percebe o papel principal da ideologia como a justificação de interesses nos quais estão investidos os grupos econômicos ou políticos (outros grupos) existentes ou em luta. O último polo, a tradição da teoria da anomia (“teoria da tensão social”), com Durkheim e Parsons como seus proponentes mais conhecidos, mais frequentemente considera a função mais importante da ideologia o seu papel de dar significado às situações problemáticas, como dar uma “definição da situação” que seja utilizável, fazendo, dessa forma, que seja possível aos indivíduos e aos grupos agirem.

O autor, além de identificar as suas funções, aponta três características distintas, que são a legitimação, o conflito de poder e um estilo especial de argumentação. Essas características têm implicações para a análise tanto da teoria liberal quanto da educação,

apresentando a ideologia como um dos conceitos fundamentais para os estudos das teorias críticas do currículo.

A perspectiva crítica leva em consideração as formas pelas quais estudantes e docentes desenvolvem, por meio de processos de negociação, seus próprios significados sobre o conhecimento. A ênfase está no significado subjetivo dado às experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo e isso significa observar as vivências cotidianas sob um aspecto pessoal e subjetivo. Esses apontamentos têm relação com os processos de formação dos sujeitos e, como sugere Isayama (2002), com as questões de identidade e de subjetividade.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o currículo envolve os planos e propostas chamados de currículo prescrito, bem como as ações que acontecem de uma forma implícita por todos os aspectos do ambiente educativo, chamadas de currículo oculto. O aspecto oculto é mais um dos conceitos utilizados pelas teorias críticas para destacar o currículo como um elemento historicamente condicionado, selecionado com certos propósitos, e não apenas com a capacidade de reproduzir, mas também de transformar a sociedade. Sacristán e Gomez (1998, p. 132) defende as relações do currículo oculto com as questões político-sociais no processo de formação de sujeitos:

Esta análise do que se depreende de forma oculta da experiência nas escolas é, por sua vez, parcial se não observamos que seu significado vai além dessa experiência. As normas de comportamento escolar não foram geradas como algo autônomo, ainda que a escola elabore seus próprios ritos, mas têm relação com valores sociais e com formas de aprender o papel dos indivíduos nos processos sociais. O currículo oculto das práticas escolares tem uma dimensão sócio-política inegável que se relaciona com as funções de socialização que a escola tem dentro da sociedade. Realmente as análises mais objetivas sobre o currículo oculto provêm do estudo social e político dos conteúdos e das experiências escolares. Hábitos de ordem, pontualidade, correção, respeito, competição-colaboração, docilidade e conformidade são, entre outros, aspectos inculcados consciente ou inconscientemente pela escola que denotam um modelo de cidadão.

A ideia de que o currículo oculto está relacionado ao conformismo e à obediência é marcante em estudos sobre a escola. No entanto, para além do controle social, esse conceito vem sendo ampliado, já que representa um espaço no qual se travam embates ideológicos e políticos (SILVA, 2005).

Portanto, na perspectiva crítica, o currículo não pode focar apenas a construção e organização de conhecimento escolar, pois conhecimento e poder não estão separados. Para Moreira e Silva (2005), o currículo é uma arena política, uma área contestada. A educação e o currículo estão intrinsecamente implicados com as relações de poder, o que lhes compete um caráter fundamentalmente político. Quando se discute os conceitos de ideologia e cultura, o

conhecimento materializado no currículo é tanto fruto de relações de poder quanto seu constituidor.

Um dos teóricos que traz a “política” para a discussão curricular é Michael Apple e, para Isayama (2002) o que torna a análise desse autor política é justamente essa centralidade atribuída às relações de poder. Portanto, currículo e poder formam o binômio que estrutura a crítica sobre currículo. Na obra *Ideologia e Currículo*, originalmente publicada em 1979, Apple coloca a escola no centro de suas análises para acusar a disseminação do conhecimento hegemônico e oficial. Ao contrário da teoria tradicional, em que o conhecimento é tido como dado, Apple (2006) sustenta a ideia de que as instituições não apenas transmitem saberes como também os constroem.

Dessa forma, é possível compreender que os estudos críticos sobre currículo buscam superar as teorias tradicionais e reprodutivistas da educação, percebendo o processo escolar como via de emancipação e transformação humana das bases sociais. Nessa abordagem, o ato pedagógico pressupõe articulação com o ato político, assim, o currículo não é neutro e nem desinteressado, e está conexo a relações sociais de produção e poder.

Por fim, surgiu na década de 1990 uma terceira corrente denominada de pós-crítica que seguiu o movimento de valorização da diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. É nesse contexto multicultural que os currículos e diferenças não podem ser concebidos separadamente das relações de poder.

Importante destacar que esse movimento intelectual não representa uma teoria coerente e unificada, mas sim um conjunto de perspectivas que abrange uma diversidade de campos políticos, estéticos e epistemológicos. Em termos sociais, tem como referência uma oposição entre modernidade e a pós-modernidade. Em termos estéticos, tem como referência o movimento modernista⁹ iniciado em meados do séc. XIX, de ruptura às regras do classicismo na literatura e nas artes. Na sua vertente epistemológica, questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo¹⁰.

⁹ “Modernismo (ou movimento modernista) é o conjunto de movimentos culturais que permearam as artes e o design da primeira metade do século XX. Encaixam-se nesta classificação a literatura, a arquitetura, design, pintura, escultura, teatro e a música modernas. Este baseou-se na ideia de que as formas ‘tradicionais’ das artes plásticas, literatura, design, organização social e da vida cotidiana tornaram-se ultrapassadas, e que se fazia fundamental deixá-las de lado e criar no lugar uma nova cultura. Essa constatação apoiou a ideia de reexaminar cada aspecto da existência, do comércio à filosofia, com o objetivo de achar o que seriam as ‘marcas antigas’ e substituí-las por novas formas, e possivelmente melhores, de se chegar ao ‘progresso’”.

¹⁰ Período na história europeia no qual os filósofos pensavam que a reflexão racional permitia que nos conhecêssemos de fato, levando assim os seres humanos a serem transparentes para si mesmos no puro reflexo

Silva (2005, p. 87) explora o processo de construção dessas visões contrárias às tradicionais, que se dividiam em uma concepção pós-estruturalista e uma concepção materialista:

Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente o processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a 'diferença' se dá em conexão com relações de poder. Essa visão pós-estruturalista da diferença pode ser criticada, entretanto, por seu excessivo textualismo, por sua ênfase em processos discursivos de produção de diferença. Uma perspectiva mais materialista, em geral inspirada no marxismo, enfatiza, em troca, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdades baseados na diferença cultural.

Ao distinguir essas concepções que contradizem a tradicional (uma visão crítica pautada no materialismo econômico e uma pós-crítica com base nos processos linguísticos e no discurso) trago o questionamento levantado por Santos (2011, p. 39) “mas, afinal, a perspectiva pós-crítica estabelece uma ruptura ou não com a perspectiva crítica?” E concordo com a autora ao identificar a mudança de ênfase que o currículo na vertente pós-crítica traz, considerando novos elementos que até então não haviam sido avaliados nas análises críticas. O fato é que, a partir das análises feitas pelas teorias críticas e pós-críticas, um elemento de tensão é introduzido na forma de pensar o currículo e sua discussão tornou-se muito densa.

As teorias pós-críticas desconfiam dos impulsos emancipatórios e libertadores de outras teorias que se fundamentam na vontade de controle e domínio da epistemologia moderna. Nesse sentido, há uma grande referência ao pós-estruturalismo, movimento que, segundo Silva (2005), se define como uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo.

O estruturalismo foi o movimento teórico que, com base no estruturalismo linguístico de Ferdinand de Saussure¹¹, dominou a cena intelectual nos anos 50 e 60. Limita-se a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação. O pós-estruturalismo, entretanto, instaura uma teoria da desconstrução na análise literária, com a liberação do texto para uma pluralidade de sentidos e a percepção da realidade como uma construção social e subjetiva. A

do espelho da razão (TURNBULL, 2003, p. 123). Os pensadores iluministas tinham como ideal a extensão dos princípios do conhecimento crítico a todos os campos do mundo humano e supunham poder contribuir para o progresso da humanidade e para a superação dos resíduos de tirania e superstição que creditavam ao legado da Idade Média. A maior parte dos iluministas associava ainda o ideal de conhecimento crítico à tarefa do melhoramento do estado e da sociedade.

¹¹ Linguista e filósofo suíço cujas elaborações teóricas propiciaram o desenvolvimento da linguística enquanto ciência autônoma. Seu pensamento exerceu grande influência sobre o campo da teoria da literatura e dos estudos culturais. Saussure entendia a linguística como um ramo da ciência mais geral dos signos, que ele propôs fosse chamada de Semiologia.

abordagem é mais aberta no que diz respeito à diversidade de métodos e, em contraste com o estruturalismo, que afirma a independência e superioridade do significante em relação ao significado, os pós-estruturalistas veem o significante e o significado como inseparáveis. Alguns dos autores que fazem parte dessa abordagem são Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean François Lyotard e Michel Foucault.

Sem desconsiderar a importância dos outros autores, destaco a obra de Foucault por algumas razões. Embora o filósofo tenha rejeitado, de forma explícita, o rótulo pós-estruturalista, existe uma aproximação no sentido de identificar o indivíduo como produto do poder. A atitude pós-estruturalista da teorização foucaultiana enfatiza a incerteza e a indeterminação nas questões do conhecimento, por isso, o significado é cultural e caminha junto a relações de poder envolvidas. Ao colocar o poder no centro das significações e identidades culturais, as teorias pós-críticas constroem uma ponte com o pensamento de Foucault.

Sua obra tem influenciado o conhecimento em muitos campos da teoria social, incluindo a educação e, nesse mesmo sentido, Gore (2011, p.13) destaca que apesar de Foucault não fazer uma análise detalhada dos processos da educação formal, é possível identificar seu papel no crescimento do poder disciplinar. Assim, o processo pedagógico corporifica relações de poder entre os sujeitos com respeito às questões de saber: “qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem”? A pedagogia se fundamenta em técnicas particulares de governo que se desenvolveram historicamente/arqueologicamente, e produz e reproduz (em diferentes momentos) regras e práticas particulares.

Foucault contribuiu tanto para a crítica pós-moderna da educação, voltada para outras práticas de ensinar e de aprender, que possibilitem a construção de outra escola, quanto para pensar as possibilidades de processos educativos singulares ou mesmo a prática de ações pedagógicas para além do espaço escolar. Segundo Veiga Neto (2004, p. 40-41), ao contrário de nos sentirmos desencorajados frente às dificuldades da “dispersão” da teorização do filósofo, é preciso ter em conta o seu lado positivo:

O que por um lado dificulta, por outro lado pode facilitar. Se a própria ausência de um sistema unificador significa uma abertura de pensamento, nesses casos teremos então, a nosso favor, a possibilidade de usar parcialmente as “porções” de pensamento que nos forem, digamos, úteis, sem comprometer muito as demais “porções”. De modo inverso, é fácil entender que quanto mais estruturado e amarrado um conjunto de conceitos e relações, mais difícil será mexer em algum ponto sem comprometer os demais, sem desorganizar o conjunto. De um modo geral, então, quanto mais estruturado e coeso é um pensamento, mais ele tem de ser tomado no seu todo; quanto mais fragmentário ele for, mais ele pode ser tomado de modo parcial.

Apesar de afirmar que as tentativas de conexão entre a perspectiva foucaultiana com qualquer outra são sempre problemáticas, Veiga Neto (2004) afasta o filósofo de uma tradição sistemática e o identifica mais com uma postura edificante¹², podendo fazer de sua obra um uso mais livre e principalmente parcial, sem comprometer o restante. Ainda reforça que tais liberdade e parcialidade não significam dar um tratamento menos rigoroso a seu pensamento, e acredita na utilização da teorização de Foucault como ferramenta útil, pois permite estabelecer uma distinção entre usos que parecem apropriados e outros mais problemáticos.

Dentre as noções fundamentais que podemos encontrar em sua perspectiva, o entendimento de “episteme” está relacionado ao conjunto de pressupostos, preconceitos e tendências que estruturavam e delimitaram o pensamento de qualquer época delimitada, ou seja, é vista como a reunião das tendências particulares de um período que subsidiam a formação do pensamento científico.

Outros elementos importantes são os entendimentos de linguagem e discurso. A linguagem não é só um instrumento que liga o pensamento à coisa pensada, mas faz parte do processo constitutivo do pensamento, do sentido das coisas, e o “discurso” tem relação com a acumulação de conceitos, práticas, declarações e crenças que são produzidos por uma determinada episteme. Não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo o que se luta, é o poder que queremos apoderar. Sobre a linguagem e o discurso, Paraíso (2007, p. 53) comenta:

Se, lembrando Foucault, considero que a linguagem e os discursos são instâncias que nos permitem nomear e dar sentido ao mundo e às coisas do mundo; se o discurso, no jogo delimitado de seus enunciados, modela a realidade – já que ele mostra, torna visível, hierarquiza e cria objetos.

Aqui, o discurso é uma prática, é o espaço que torna possível a produção de verdades e de sujeitos. Na concepção de Foucault, o sujeito não constrói sentidos de maneira livre, mas sim por meio de diversos sistemas de restrições e incitações, e o poder facilita, da mesma maneira que dificulta, uma ação do discurso. Paraíso (2007) ainda entende que é do discurso que vem a articulação entre poder e saber.

Para Foucault (1982, p. 180), “somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade.” Assim, o poder não para de nos indagar, interrogar e institucionalizar em busca de sistemas de verdade.

Paraíso (2007, p. 55) ainda destaca o poder como conjunto de relações:

¹² Rorty (1988) denomina “edificante” uma postura que quer manter o espaço aberto para a sensação de admiração que os poetas podem por vezes causar.

O poder é aquilo que produz, que divide, que inclui e exclui, que é propriedade das relações e não das pessoas ou de grupos, que é instável e despolarizado. O poder é positivo porque produz coisas, pessoas, práticas, objetos e instituições. Ao produzir diferentes versões sobre a realidade, o poder também produz essa realidade. Em síntese, as relações de poder em Foucault não possuem um centro, não são fixas e são exercidas entre os mais variados grupos e das mais variadas formas. O poder é uma estratégia. Entendo estratégia aqui como uma arte de explorar condições favoráveis para alcançar objetivos específicos.

Assim, o poder não é um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras. Pelo contrário, o poder é difuso, descentralizado, está presente nas diversas esferas sociais. Cada sujeito é um centro de poder. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Mas também o poder implica o saber. O poder é uma estratégia, uma tecnologia pela qual a sociedade regula seus membros, e seus efeitos de dominação se devem a disposições, a manobras, a táticas e técnicas, a funcionamentos.

Em vez do conceito de ideologia, a teoria pós-crítica enfatiza o conceito do discurso. Nesse ponto, concordo com Paraíso (2010), que o entende como uma instância que nos permite nomear e dar sentido ao mundo e às coisas do mundo, modelando a realidade. A importância do discurso está no papel produtivo que ele exerce sobre as práticas sociais, na produção de verdades, nas formas que os enunciados institucionalizados funcionam como práticas discursivas que induzam efeitos regulares de poder, constituindo os sujeitos.

É importante ressaltar que as teorias pós-críticas também acreditam que existem relações de poder ao se tratar da temática curricular. No entanto, não são fundamentadas pelas teorias marxistas, segundo as divisões de classes, e sim norteadas pelos fundamentos da diversidade cultural. As análises sobre o currículo se tornaram mais complexas, pois, além da ênfase nas questões de classes sociais, introduziram o discurso dos diferentes grupos e das relações de gênero, raça, etnia e sexualidade. Se, por um lado, a teoria crítica nos alertou para as determinações de classe dos currículos, a diversidade cultural, por outro, nos mostrou as desigualdades nas abordagens de gênero, raça e sexualidade presentes nos currículos (SILVA, 2005).

Nesse sentido, um dos campos de conhecimento que referencia uma abordagem curricular pós-crítica são os chamados estudos culturais, abordagem teórica que emerge na Inglaterra no final dos anos 1950. Os estudos culturais rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas.

Ao problematizar diversos artefatos culturais, esses estudos não se preocupam apenas em analisar o que seria considerado por alguns como “boa cultura”. Pelo contrário, há uma preocupação em tomar como objeto de estudo prioritariamente aqueles artefatos que atingem um maior número de pessoas, pois eles, “sob a rubrica da diversão, do entretenimento e da fuga” (GIROUX, 1995, p. 136), colocam em circulação sentidos que atingem um contingente considerável de pessoas.

Os Estudos Culturais são um campo de difícil definição, já que não existe um objeto, uma metodologia ou um léxico particular às investigações realizadas com base neles. Institucionalizados em 1964, com a criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, os estudos culturais têm procurado problematizar a distinção entre alta e baixa cultura (MATTELART; NEVEU, 2004; SILVA *et al.*, 2010). Para essa problematização não basta, no entanto, tomar como objeto de pesquisa materiais da chamada baixa cultura. É preciso identificar como práticas específicas de distinção entre as diferentes culturas são operadas, como elas continuamente reinscrevem a linha entre a cultura popular e a cultura legítima, e o que elas conseguem fazer em contextos específicos. Nesse sentido, as pesquisas feitas com base nos estudos culturais compartilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com as relações de poder.

Para Giroux (2003), os estudos culturais são mais do que um simples discurso acadêmico, pois oferecem um vocabulário crítico para moldar a vida pública como uma forma de política prática. A pedagogia é um elemento constitutivo de uma política democrática que articula a luta pela identidade dos sujeitos com as lutas mais gerais pela relação de poder e, segundo Silva (2005), as implicações dos estudos culturais para a análise do currículo nos permitem idealizá-lo como um campo de luta em torno de significação e da identidade.

A partir dos estudos culturais, podemos conceber o conhecimento e o currículo como arenas culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Assim, como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder envolvidas que nos fazem escolher determinados caminhos e não outros.

Assim, quando pensamos nos estudos culturais como um campo preocupado com as questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder é impossível negar suas relações com a educação. O seu objeto é qualquer artefato que possa ser considerado cultural, não fazendo qualquer distinção entre “alta” e “baixa” cultura, embora problematizem as relações de poder e os processos de significação que permitem essa

polarização. Os estudos culturais concebem, pois, a cultura como campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam por espaços (SILVA, 2005).

Dessa forma, esse campo teórico torna-se o alicerce do multiculturalismo, movimento que diz respeito a uma ação política de desconstrução de uma visão monocultural. Segundo Candau e Moreira (2008, p. 19-20), uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e pelo social, pela produção de conhecimentos, pela militância e políticas públicas. E, apesar de descrever inúmeras vertentes multiculturais, os autores explicitam a concepção utilizada por eles:

Um primeiro passo nesta direção é distinguir duas abordagens fundamentais: uma descritiva e outra propositiva. A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. O multiculturalismo, na sociedade brasileira, como já foi destacado, é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense. Nesta concepção se enfatizam a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico. A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo a se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva.

O multiculturalismo revela que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra e, em relação ao campo curricular, aparece como movimento contra o currículo universitário tradicional, que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante. A partir dessa análise, houve a proposição de que o currículo também incluísse aspectos de formas mais representativas das diversas culturas dominadas, na tentativa de superação das verdades absolutas. O multiculturalismo mostra que as desigualdades criadas dentro do processo escolar não aparecem apenas nas relações de poder entre grupos dominantes a partir de questões econômicas, mas também nas diferenças raciais, de sexo e gênero, quando são colocados como valores dominantes, como a superioridade masculina e a branca.

No contexto brasileiro, a introdução das discussões culturais no campo curricular ocorreu nos anos 1990 e afetou radicalmente as suas estruturas a partir da concepção de várias políticas educacionais com foco no currículo (PARAÍSO, 2004). As preocupações com as questões curriculares no Brasil, segundo Lopes e Macedo (2010), datam da década de 20 e, desde então, até a década de 80, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas. Atualmente, existe uma multiplicidade de tendências e orientações

teórico-metodológicas relacionadas ao hibridismo cultural, que garante uma maior vigor ao campo de estudos do currículo, mas, ao mesmo tempo, provoca uma dificuldade de definição do que vem a ser um currículo.

Essa pluralidade de temáticas dentro da conjuntura brasileira exige que a definição do campo do currículo supere determinadas questões de natureza epistemológica. Com base nesse entendimento, o currículo se caracteriza como campo intelectual por ser um espaço de diferentes atores sociais, detentores de determinado capital social e cultural na área, que legitimam determinadas concepções sobre a teoria do currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem autoridade na área. Assim, a análise da produção social do campo feito por Lopes e Macedo (2010) entende que não é a utilização de determinados aportes teórico-metodológicos que o definem. As relações de poder dominantes nesse campo é que fazem prevalecer determinados aportes em função de interesses específicos.

Percebo, ao longo de sua constituição como campo de estudos, a existência de diversas perspectivas sobre currículo e sua marcante relação com os processos educativos formais. No entanto, o currículo tem uma relação direta com a educação e, nesse sentido, todo artefato ou contexto que apresenta uma relação de ensino e aprendizagem apresenta um currículo. Dessa forma, vislumbro as possibilidades de aproximação entre o currículo e os estudos do lazer a partir da discussão sobre cultura e o multiculturalismo, destacando as imagináveis conexões entre os temas, fundamentalmente no setor das políticas públicas.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER

A sociedade atual é marcada por diferentes ideias, valores, interesses, aspirações e papéis desempenhados, e essa diversidade social faz com que a convivência seja complexa e, frequentemente, envolva conflitos. Para a que a sociedade possa progredir, o conflito deve ser mantido dentro de limites administráveis. Dessa forma, a política surge como o conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos (RUA, 1997). Nessa perspectiva, a política está mais presente em nossas vidas do que podemos imaginar, já que a todo momento nos utilizamos desses “acordos” para a resolução de determinadas situações e questões.

As políticas públicas, por sua vez, são necessárias, pois se destinam a modificar certas características do tecido social que as autoridades públicas julgam necessário proteger frente a ameaças ou frente ao risco de alteração do estado de determinado direito, em prol do acesso a bens e serviços públicos de forma democrática (MUNHOZ, 2008). As políticas públicas são resultantes da atividade política e compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperiosa de valores. Representam a atuação do Estado e são revestidas pelo caráter soberano do poder público. E, por mais óbvio que possa parecer, as políticas públicas são “públicas” - e não privadas ou apenas coletivas, e sua esfera “pública” não é produzida pelo tamanho do agregado social sobre o qual sucedem, mas pelo seu caráter imperativo (RUA, 1997).

Munhoz (2008) afirma que uma possibilidade para a compreensão da política pública seria considerá-la a partir dos direitos de cidadania, pela concepção de T.H. Marshall¹³. Para o autor, a cidadania seria, essencialmente, um conjunto de direitos que podem ser divididos em três blocos: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais.

Nessa concepção, os direitos sociais possibilitam uma redução dos excessos de desigualdade gerados pelo mercado e a garantia de um “mínimo de bem-estar” para os cidadãos. Para Menicucci (2006, p. 139), “dada a sua natureza, diferentemente dos direitos civis e políticos, a viabilização dos direitos sociais se faz pela intervenção ativa do Estado de

¹³ T. H. Marshall é um autor referência na ciência política e, segundo sua classificação, o elemento civil da cidadania seria composto pelos direitos necessários à liberdade individual e à igualdade perante a lei. A cidadania política, por sua vez, diz respeito aos direitos de votar e de ser votado, participando direta ou indiretamente de instituições políticas. Já a cidadania social incluiria desde o direito a um mínimo de bem estar econômico e segurança, ao direito de participar na herança social e levar a vida de um ser civilizado (MUNHOZ, 2008).

forma positiva, ou seja, por meio das políticas sociais”. Ao passo que existe uma clareza sobre o escopo dos direitos civis e políticos, o mesmo não acontece com os direitos sociais, que é alvo de controvérsias em relação à natureza da intervenção governamental. Assim, a demarcação dos direitos sociais é um processo dotado de um certo grau de flexibilidade e depende da noção de cidadania social, que varia de acordo com a conjunção histórica e política vivenciada. Em termos gerais, a emergência dos direitos sociais tem uma vinculação direta com a atuação do poder público pela garantia e provisão de políticas sociais, entendidas como aquelas responsáveis por uma sociedade mais justa e igualitária.

As políticas sociais podem ser entendidas como uma forma de equilibrar as forças entre os interesses econômicos do mercado e a exclusão social. Para Lopes (2012, p. 43), “as políticas sociais são instrumentos de extensão da cidadania e devem tratar os direitos sociais mediante o processo democrático de articulação dos diversos interesses” presentes em nossa sociedade.

Entendendo o esporte e lazer como parte integrante desses direitos sociais presentes no texto constitucional brasileiro, faz-se necessário a atuação do Estado na busca de uma organização desses setores da vida social. Nesse sentido, podemos identificar propostas que tratam do esporte e lazer em diferentes níveis de atuação de governo (federal, estadual e municipal) e com diferentes enfoques.

Em uma conjuntura na qual se busca especificar o conteúdo de uma política pública voltada para o lazer ou, ainda mais, em que se discute como efetivar o direito constitucional ao lazer, torna-se necessário refletir sobre o processo de constituição dessa política (MENICUCCI, 2006). Assim, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), no artigo 6º, define o lazer como um dos direitos sociais junto a outros direitos como a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

Sobre o processo de constituição do lazer enquanto direito social no Brasil, Santos (2011) procurou analisar em sua pesquisa o que os documentos produzidos pela Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 diziam dessa trajetória. Quais os atores políticos e interesses envolvidos, e quais os significados e compreensões de lazer presentes no processo de construção de tal Constituição. Apesar de questionamentos que se mantêm “no escuro”, no que tange à composição do direito ao lazer, a autora destaca

Assim, a presença do lazer nos documentos revelou que ele foi reconhecido pelos três diferentes atores políticos envolvidos no processo de construção da Constituição de 1988 – constituintes, população e entidades –, como relevante para todo cidadão brasileiro, como “direito fundamental”, o que nos indica que apesar da ausência de *lobbys* e de organização popular em torno do lazer nesse processo, ele ocupava um lugar de reconhecido destaque na sociedade brasileira, principalmente se nos ativermos ao *status* de direito a ele conferido. Temos, desse modo, indícios para questionar a ideia da existência de um todo contraditório em torno da construção do lazer como direito social no Brasil, o que nos permite perceber as singularidades da história do lazer no Brasil (SANTOS, 2011, p. 112).

A identificação do lazer enquanto direito fundamental reconhecido durante a formulação da Constituição nos diz da sua importância na vida das pessoas. O tempo de lazer, pelo menos potencialmente, é um tempo para que os cidadãos possam contemplar e usufruir do que já foi criado pelo coletivo. A vivência do lazer se inclui como condição de uma vida de qualidade, ao lado de outras esferas importantes. No entanto, algumas impressões apontam para o seu tratamento como tema periférico. Em função da situação de pobreza, e muitas vezes de miséria de parte significativa da população brasileira, a lógica adotada é a da sobrevivência e não da vida de qualidade, o que gera uma “escolha” entre os direitos que são considerados como mais essenciais. Embora o lazer tenha um registro formal como direito, isso ainda não parece suficiente para que o Estado formule políticas públicas dedicadas a sua concretização de fato (MUNHOZ, 2008).

A CF/88 define, ainda, no parágrafo 3º. do artigo 217, destinado ao “desporto”, que “o poder público incentivará o lazer, como forma de promoção social”. Santos (2012, p. 78) também discorre sobre a conexão entre o lazer e o esporte

O lazer também aparece atrelado ao esporte nas sugestões enviadas pela população, pelas instituições e pelos constituintes. Ele aparece como uma forma de lazer. Mas ora o lazer é central nas sugestões, ora o esporte o é, sendo o lazer apenas citado. O deputado Florestan Fernandes, em sugestão, nos diz que “o esporte possui uma dimensão educativa e, por sua natureza, abrange várias modalidades de lazer” e, por isso, “sugere que só o esporte amador constitui um serviço social de responsabilidade direta do Estado e só a ele devem ser assegurados recursos e garantias públicos”. Em seu parecer, o relator dessa subcomissão, João Calmon, nos diz que o esporte é “divertimento para os que o praticam como lazer”, evidenciando uma compreensão distinta entre lazer e divertimento.

A emenda que reivindicou o lazer “como forma de promoção social” foi incluída, inicialmente, na “Seção III - Da Assistência Social”, mas esse dispositivo mudou de lugar. No projeto da Constituição, ele passou a figurar na “Seção III - Do Desporto”, no artigo que trata das “práticas desportivas formais e não-formais”. Essa alteração de lugar indica as conexões construídas entre o lazer e o esporte (SANTOS, 2012). Dessa forma, diferentes relações foram configuradas em torno do lazer, evidenciando formas de concebê-lo e significados não homogêneos a ele atribuídos.

Reforço, como sendo de natureza histórica e social, a construção do binômio esporte e lazer no que se refere às políticas públicas. Além do registro no texto constitucional, muitas iniciativas governamentais são pensadas a partir dessa ligação, como é o caso do programa aqui analisado. Vale ressaltar que não é minha intenção limitar as intervenções do poder público no campo do lazer àquelas com características esportivas, mas sim enfatizar uma particularidade das propostas políticas em vigor no Brasil.

Apesar da importância que a temática do lazer vem adquirindo, nas últimas décadas, como fenômeno social e objeto de intervenção do Estado, por outro lado, percebo movimentos políticos que sustentam ações governamentais baseadas no controle social, na promoção do esporte seletivo e no investimento no terceiro setor como alternativa à ineficiência da administração pública.

Ressaltando o crescimento do interesse, pelo poder público, na organização do lazer enquanto possibilidade democrática, destaco as ideias de Isayama e Linhales (2006, p. 7):

No transcorrer das últimas décadas, as discussões sobre as políticas públicas de lazer vêm se destacando como temática ligada à cidadania, participação popular, reivindicações sociais e como uma forma de contribuição na superação das desigualdades sociais.

Entretanto, para Marcellino (2007), é preciso considerar que essas propostas de trabalho não podem ficar restritas à elaboração de documentos com “boas intenções”, que visam a construção de princípios de gestão que acabam se transformando em discursos vazios por não levarem em consideração a realidade dos Executivos municipais em nosso país.

O fato é que as experiências brasileiras com políticas de esporte e lazer desafiam-nos a estudar essas práticas considerando que muito temos a fazer para que esse direito seja garantido a todos os cidadãos, a despeito de idade, gênero, etnia, grupo social, condições econômicas e culturais, de uma forma democrática e que atinja a plenitude desse fenômeno social.

Enfatizo a existência de pesquisas que abordam as ações governamentais no setor esportivo e destaco alguns trabalhos que discutem essa questão, como o de Linhales (1996), que analisou os interesses que permearam a trajetória política do esporte no Brasil. O estudo buscou considerar o esporte enquanto fenômeno constitutivo das relações políticas que se estabeleceram entre o Estado e a sociedade. Apesar de não tratar especificamente do lazer, a autora utiliza como cenário mais de cem anos (1846 – 1993) de trajetória política do esporte no Brasil, priorizando o desvelamento da multiplicidade de atores e interesses que, no processo de realização de suas metas, interferiram na construção do esporte, como setor de

políticas públicas. Tendo como referência analítica as perspectivas que se apresentaram para a democratização da ação estatal no setor, a autora constatou a constante ausência de propostas políticas igualitárias e redistributivas, o que favoreceu o trânsito daqueles interesses orientados pela exclusão e pelos particularismos.

Nesse mesmo viés, Veronez (2005) avaliou as transformações nas políticas de esporte após a constituição de 1988, destacando o complexo processo de “evolução” histórica e de desenvolvimento econômico e social no Brasil. O objeto de estudo deste trabalho são as relações que se estabelecem entre esfera esportiva (sociedade) e Estado através das ações governamentais – as políticas públicas sociais – formuladas e implementadas pelo governo no nível federal, que visam responder às demandas sociais dos diferentes “interesses” e têm como referência temporal a “constitucionalização” do esporte. Durante o período analisado pelo estudo, o esporte, enquanto direito social, permaneceu como uma questão em aberto, o que comprova a principal hipótese elaborada: as mudanças ocorridas no setor esportivo, depois de promulgada a CF de 1988, ficaram muito aquém do esperado pelos segmentos que vislumbravam a possibilidade de que parcelas maiores da população pudessem ampliar sua participação no esporte, tendo em vista sua universalização como direito social.

Marcellino (2008), a fim de contribuir na complexa tarefa de formulação das políticas setoriais de lazer, enfatiza o papel das administrações municipais no que se refere à organização dessas políticas. O autor mostra os limites da administração pública e aponta que a questão do lazer não pode ser tratada de maneira isolada da questão sociocultural na sua totalidade.

A gestão pública e as políticas de lazer com ênfase na formação de agentes sociais é o foco da obra de Castelani Filho (2007). O autor compartilha as dificuldades e características do projeto social *Esporte e Lazer da Cidade - PELC*¹⁴, desde sua construção conceitual até a sua execução, inclusive suas questões orçamentárias. Dentre as distintas ações programáticas do projeto, uma delas mereceu tratamento especial: a proposta de formação dos agentes sociais, figura central do processo de mobilização, organização e articulação dos interesses socioculturais da comunidade em torno da ocupação do seu tempo de lazer.

¹⁴ Proposta de política pública e social que visa contribuir com a democratização do acesso ao esporte recreativo e ao lazer, por meio da promoção de ações educativas. Foi criada pelo Ministério do Esporte e desenvolvida pelo intermédio da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social. O PELC, na sua essência, além de proporcionar a prática de atividades físicas, culturais e de lazer, que envolvam todas as faixas etárias e as pessoas portadoras de deficiência, estimula a convivência social, a formação de gestores e lideranças comunitárias, fomenta a pesquisa e a socialização do conhecimento, contribuindo para que o esporte e o lazer sejam tratados como políticas públicas e direitos de todos. É implementado através de parcerias com entidades públicas federais e municipais (BRASIL. Ministério do Esporte, 2012).

Apesar de reconhecer o ganho qualitativo no debate sobre as políticas públicas de esporte e lazer desses trabalhos, percebo a necessidade de uma maior quantidade de estudos que busquem um olhar diferenciado sobre a organização das políticas do setor, com uma análise teórica aprofundada, para que avancemos em relação ao incremento de experiências com pressupostos mais delineados. Gomes e Pinto (2009, p. 103) reforçam essa ideia quando afirmam que:

Reconhecemos que vivemos, hoje, a necessidade do crescimento da produção e socialização de conhecimentos sobre o lazer, sendo nosso maior desejo a interação das teorias com as práticas vividas, destacando-se, entre elas, as políticas públicas de lazer. Dos anos de 1990 aos 2000, tal desafio tem requerido novas reflexões, ações, consciência, ética dos envolvidos, bem como clareza e coerência dos fins e meios de implementação política e, particularmente seus pressupostos e diretrizes, formas integradas de gestão e de avaliação das ações realizadas, fato que gerou mudanças nas políticas de lazer dos últimos anos.

A busca por avanços teórico-práticos mais sólidos, que apontem caminhos para promover ganhos qualitativos nas intervenções, nos levam a pensar em articulações com outros conhecimentos, como a possibilidade que aponto a seguir.

3.1 Currículo e políticas públicas de esporte e lazer

Os artifícios que nos fazem pensar e agir de forma diferenciada e que determinam uma mudança em relação a um tema podem vir da vinculação com os mais diversos saberes e pensamentos. Dessa forma, Marcellino (2003) aponta as possíveis contribuições das várias ciências sociais para uma compreensão abrangente de questões relativas ao lazer e seu significado na sociedade, ressaltando a importância do encaminhamento de propostas de intervenção e sistematização de experiências multidisciplinares nos estudos desse campo.

Entretanto, Popkewitz (2011, p. 187) nos alerta sobre como “as ciências sociais representam práticas importantes na arte de governar”. O autor identifica a ciência como parte da herança iluminista pela qual a sociedade pode progredir e mostra que os sistemas teóricos nas Ciências Sociais não são meras ideias para pensarmos como interpretar a vida social. Esses sistemas foram constituídos em contextos específicos e, à medida que os conceitos foram recursivamente trazidos para as práticas sociais, essas também os modificavam.

De toda forma, uma dessas possibilidades de interlocução nos é apresentada por Paraíso (2010, p. 29-30), quando discorre sobre a aproximação entre o lazer e as teorias do currículo a partir dos aportes culturais:

Se considerarmos que as práticas de lazer, assim como um currículo (qualquer que seja ele), são textos culturais, são textos que produzem sentidos e significados sobre o mundo, e que suas narrativas e seus significados nos ensinam, nos formam e nos constituem como sujeitos de determinados tipos, teremos que lutar muito para fazer o currículo – esse que forma os profissionais em lazer, por exemplo -, contar outras histórias, incorporar outros saberes, outras narrativas, produzir outros significados e estabelecer outros problemas. Saberes e significados que permitam aos seus futuros profissionais olhar o lazer como “prática cultural” que possui uma política e uma pedagogia; uma prática cultural que ensina e forma; uma prática cultural que governa condutas e produz sujeitos de determinados tipos.

Desse modo, percebo que essa ligação pode ser muito produtiva, já que tanto o lazer quanto o currículo se deparam com questionamentos sobre o que denotam e para o que devem convir. É necessário destacar que apesar de tangencial, já existe uma discussão sobre o lazer no campo curricular porque há uma série de investigações sobre currículo que têm pesquisado alguns artefatos culturais usualmente considerados como objetos ou práticas de lazer.

Como exemplos, cito o texto de Paraíso (2010) que apresenta as relações entre o currículo e a formação profissional em lazer. No artigo, a autora nos mostra a gama de possibilidades quando o lazer e o currículo se conectam. De forma didática, apresenta alguns conceitos no campo do currículo e nos mostra como a cultura se caracteriza num espaço de interseção para o binômio lazer/currículo.

A relação entre o governo e a produção de subjetividades no discurso do forró-eletrônico é o tema da obra de Cunha (2011). Fundamentado nas teorias pós-críticas, esse trabalho parte do entendimento que o forró-eletrônico consiste num artefato cultural cujas músicas são problematizadas como textos culturais que produzem e incorporam significados, saberes e valores e que, assim, concorrem para processos de significação. Existe um dispositivo pedagógico relacionado à produção de um sentimento de nordestinidade inseparável dos processos de subjetivação contidos nas letras desse gênero musical.

Paraíso (2007), em sua obra, empregou o pensamento de Foucault para problematizar e analisar discursos da mídia educativa brasileira sobre a escola, o currículo e o professor. A autora esforçou-se para mostrar como a mídia, por meio dos discursos veiculados na TVE Escola e no canal Futura, durante os anos de 1999 e 2000, construiu e utilizou conceitos pedagógicos, bem como inventou e propagou práticas com o propósito de intervir nos sujeitos, nos currículos e nas escolas, para que, assim, exercessem o governo de si, o governo dos outros e o governo do Estado. As análises elaboradas permitem identificar os mecanismos e estratégias de subjetivação que a mídia emprega e perceber o que pode emergir de tais práticas. O trabalho questiona a política da verdade, instituída por discursos da mídia sobre educação, que tenta seduzir o público a se comprometer com os problemas da educação

brasileira. Em suas reflexões, a pesquisadora concebe o discurso como prática objetivadora e produtora dos sujeitos, disposta por técnicas de poder, modos de saber e efeitos de verdade. O discurso em questão é mobilizado, como um programa de governo, para regular a vida dos indivíduos e tornar possível o alcance de determinadas metas.

O currículo, em todas essas amostras, é visto como um conjunto de práticas culturais produtivas que participam das disputas culturais contemporâneas para a produção de determinados discursos. E, ao imaginarmos um currículo como texto ou discurso, identificamos nele enunciações, conceitos, posições de sujeito, relações de poder e seus significados.

É na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dominantes. Nesse sentido, os textos culturais são muito importantes, pois eles são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada (COSTA, 2010). Os textos culturais — como filmes, livros, quadros, leis, manuais, instruções — são artefatos que nos revelam coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e em que foram produzidos.

A partir desse entendimento, o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. Segundo Silva (2005), o currículo é uma construção social fruto de um processo histórico e não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Está presente em diferentes esferas que vão além dos muros das escolas e das políticas educacionais e apresenta um importante papel formativo na construção dos sujeitos.

De acordo com Paraíso (2010, p. 23):

Diferentes autores do campo dos estudos culturais têm argumentado sobre a necessidade de ampliação das noções de currículo e de pedagogia para que sejam incorporadas nas pesquisas educacionais estudos de outros ambientes educativos que não o escolar.

A autora aponta uma tendência de reconhecer a importância das relações pedagógicas e de poder existentes em outras esferas educativas, como é o caso de algumas políticas públicas de esporte e lazer. Esse movimento se dá a partir da chamada virada pós-moderna e da necessidade de se repensar as questões curriculares na contemporaneidade.

Giroux (1995) utiliza o termo “currículo cultural” para diferenciá-lo do currículo escolar. Ainda que o currículo da escola seja também cultural, essa expressão destaca a preocupação de pesquisadores com as questões educacionais em estudar “outros currículos”

que contribuem igualmente para a formação dos sujeitos e que disputam espaço na produção de sentidos. Muitas vezes, essas pedagogias culturais nos chegam com ares de inocência e pureza, que consumimos em nossos momentos de lazer, e têm divulgado uma variedade de saberes sobre nós mesmos, sobre os outros e o mundo com uma grande capacidade de sedução.

O entendimento de pedagogia cultural de Giroux (1995) passa pela ideia de que a coordenação e a regulação das pessoas não acontecem exclusivamente pelos discursos em movimento nos espaços pedagógicos institucionalizados, como as escolas e seus similares. Todos os espaços de vivência cultural em que o poder se organiza e se exercita (filmes, jornais, shoppings, esportes, dentre outros) educam e moldam nossa conduta. Isso significa que há pedagogias culturais e currículos culturais em andamento dentro e fora das instituições educacionais, estruturados de acordo com as forças que regem a dinâmica comercial, política e cultural predominante no mundo. Paraíso (2010) reforça esse entendimento quando aborda os “currículos escolares e não escolares”, já que ambos são considerados artefatos culturais importantes na produção e na divulgação de significados sobre o mundo.

Acredito que, ao implementar qualquer política, o poder público utiliza um determinado currículo para formar um determinado tipo de sujeito a partir de suas decisões e de uma pedagogia. Uma dessas possibilidades de materialização da atividade política são os programas e projetos de esporte e lazer que, de forma geral, são propostas que carregam diretrizes reveladoras de certas intenções.

Essas questões nos fazem pensar que, por trás dos programas e projetos desenvolvidos pelo Estado, existe um currículo. Partindo do entendimento de currículo como um texto cultural de ordenação simbólica do mundo, um artefato sempre envolvido com relações de poder, é fundamental compreender as relações entre currículo e políticas públicas, com a intenção de compreender que tipo de conhecimento se ensina e que sujeitos pretende-se formar.

Segundo Corazza (2010, p. 103), um currículo que pensa e age inspirado pelas teorias pós-críticas em educação é um “pós-curriculum”. Influenciado pelos estudos culturais, esse currículo atua de diversas formas:

Age por meio das temáticas, estudando e debatendo questões de classe e gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, comunidades e imigrações, xenofobia e integrismo, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. É desse modo que um pós-curriculo curriculariza as diversas formas contemporâneas de luta social.

Nesse sentido, um pós-curriculo está sempre comprometido com a produção de muitos currículos culturais e assinala a necessidade de discutir e produzir políticas e práticas curriculares. Os conceitos e critérios de um pós-curriculo possuem potencial e carga política, significando tanto uma estratégia, quanto uma arma de combate contra as práticas curriculares oficiais e cristalizadas pela tradição, e que possuem vigor em algumas escolas e/ou em outros lugares pedagógicos, como é o caso das políticas públicas de esporte e lazer.

De toda forma, é importante ressaltar a pequena quantidade de estudos que façam uma análise dos currículos presentes em diversas políticas públicas, sobretudo, nas relativas ao esporte e lazer. Ribeiro (2012, p. 10), ao analisar quais são as concepções de lazer presentes no currículo da formação profissional do Programa *Segundo Tempo*¹⁵, aponta que “embora existam muitos trabalhos sobre o currículo, esses frequentemente têm a escola como foco. Portanto, a análise do lazer no currículo de uma política pública supõe desvendar novas formas de organização e funcionamento do lazer, do currículo e das políticas públicas”.

Outros estudos que apresentam uma conexão entre os temas versam sobre o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado, nas reformas educacionais e nas políticas curriculares de Estado (LOPES, 2002; MACEDO, 2006), a despeito de toda política curricular ser constituída de propostas e práticas curriculares que expressam certos valores.

O currículo tem uma ligação histórica com o desenvolvimento da instituição escola. No entanto, a centralidade da educação dos sujeitos no ensino escolarizado traz problemas para o desenvolvimento do campo curricular face a sua diversidade. A recuperação da distinção entre educação (que pode estar presente em diversos espaços e esferas) e o ensino

¹⁵ Considerado programa estratégico do governo federal, o *Segundo Tempo* é destinado a democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional. O objetivo é promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social e regularmente matriculados na rede pública de ensino. Tem como estratégia a implantação de núcleos, por meio do estabelecimento de alianças e parcerias institucionais com entidades públicas e privadas sem fins lucrativos que tenham, comprovadamente, mais de três anos de atuação na área de abrangência do programa e que disponham de condições técnicas para executá-lo. Os núcleos de esporte educacional visam ocupar o tempo ocioso dos beneficiados e oferecem, no contraturno escolar, atividades esportivas sob orientação de coordenadores e monitores, prioritariamente, de educação física e/ou esporte (BRASIL. Ministério do Esporte, 2012).

escolarizado é necessária para redimensionar o próprio conceito de currículo, as possibilidades de pesquisa e as propostas de intervenção do poder público.

Acreditando na indissociabilidade do político e do pedagógico, destaco o pensamento de Paraíso (2010, p. 38), quando a autora fala da importância de pesquisas nesse âmbito:

Há pedagogia e há currículo, portanto, em diferentes instâncias culturais, e não somente nos espaços pedagógicos institucionalizados, como as escolas, as universidades e seus similares. Assim, é de grande importância que os campos do currículo e do lazer investiguem o funcionamento dessas inúmeras pedagogias culturais e desses diferentes currículos culturais, destacando seus ensinamentos e seus efeitos na formação das pessoas ou na produção de subjetividades.

A potencialidade política desse tipo de investigação, apesar de ainda pouco utilizada, considera a análise dos textos culturais como forma de expor mecanismos de subordinação, de controle e de exclusão, que produzem efeitos cruéis nas arenas políticas do mundo social. A partir das considerações expressas nesse capítulo, passo a discutir a proposta política do setor de esporte e lazer, que pretendo analisar.

3.2 Contextualização do objeto de estudo

Um programa ou projeto social pode ser entendido como um conjunto de promessas e compromissos de ações orientados para um fim específico, que tem o propósito de gerar impactos sobre indivíduos ou grupos. Não existe um padrão para essas propostas e cada uma irá diferir entre o grau de mobilização de valores, atitudes e comportamentos, tanto dos seus idealizadores como dos próprios beneficiários (NOGUEIRA, 1998).

De tal modo, os programas e projetos sociais de esporte e lazer, como formas de concretização das políticas públicas, estão impregnados de intenções e carregam as diretrizes que os governos imprimem em suas gestões. Todas as decisões que condicionam essas políticas também dizem da forma como os currículos são instituídos e apresentados. O fato é que essa ordenação genérica presente nas políticas públicas apresenta implicações no plano geral do currículo, já que essa série de variáveis e princípios políticos são reguladores da prática, ou seja, as orientam.

Percebo, então, a necessidade de uma análise do “todo” para a seleção do currículo. Segundo Sacristán e Gomez (1998, p. 126), “não se entenderia concepção alguma do currículo sem apelar para os contextos nos quais se elabora”. Dessa maneira, para pensar a proposta curricular de qualquer política, é necessário pensar o “lugar” que ela se encontra.

Assim, apresento o programa *Esporte Esperança*, passando pela estrutura política e de gestão da Prefeitura de Belo Horizonte, e destaco o órgão responsável por desenvolver a política de esporte e lazer no município; a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL). Nessa descrição do “todo” e do “lugar” onde o programa se localiza, identifico os objetivos, as metas, os conteúdos trabalhados e a relação com o lazer a partir de alguns documentos, a saber: a proposta político-pedagógica, o relatório consolidado de gestão 2011/2012, as atribuições dos coordenadores de núcleo e dos monitores de oficina e o portal eletrônico da Prefeitura. Esses são alguns elementos elencados que nos possibilitam pensar na análise do currículo dessa proposta política.

3.2.1 A experiência de Belo Horizonte

A Prefeitura de Belo Horizonte introduziu (PBH), a partir de 2001, um modelo de gestão pautado na descentralização política-administrativa no intuito de modernizar seu aparato institucional, após a identificação de problemas recorrentes no âmbito da administração pública, que dificultavam a efetivação de políticas abrangentes junto à população mais vulnerável. Segundo Mourão; Passos e Faria (2011), os principais problemas identificados consistiam na segmentação das políticas; na justaposição de ações; no mau uso dos recursos; na dificuldade de identificação de demandas e de atendimento satisfatório as necessidades dos sujeitos moradores em áreas de risco. Com a identificação e compreensão de tais circunstâncias, procurou-se consolidar um paradigma integrado de atuação na área social.

Diferente de outras experiências, no processo de reforma administrativa em Belo Horizonte, não houve a adaptação de um modelo teórico de reforma pré-existente ou mesmo um plano de estudos para a sua implantação. De acordo com Araújo; Corrêa e Rocha (2003, p. 12), “o que ocorreu foi uma justificativa *ad hoc* do processo, através de um embasamento teórico que veio complementar as demandas reais existentes, o que levou ao estabelecimento da legislação supramencionada.”

Vale ressaltar ainda que essa mudança estrutural na administração em Belo Horizonte é fruto de um processo histórico que teve seu início em 1993, com o Governo do prefeito Patrus Ananias, marcado por seguidas administrações de tendência política caracterizada por ideais democráticos de participação popular, com vistas à inversão de prioridades do

executivo municipal¹⁶. Um exemplo dessa lógica é a implantação, desde 1993, do Orçamento Participativo (OP), política que envolve os cidadãos no processo decisório do orçamento do município, o que imprime maior transparência e legitimidade à administração. O OP é uma forma de promoção da participação popular institucionalizada que apresenta relações com os princípios da reforma estatal e, por conseguinte, com a descentralização.

Nessa perspectiva, a PBH desenvolveu, ao longo dos anos, um paradigma comprometido com a ampliação da participação cidadã, compreendido como elemento fundamental na condução, definição e implementação de políticas públicas e oferta de serviços públicos municipais.

Diante desse panorama de exigências impostas pela complexidade dos processos participativos, a reforma administrativa em Belo Horizonte, instituída pela Lei Municipal n. 8.146 de 29/12/2000, consolidou estratégias condicionantes para a descentralização intramunicipal através da determinação de competências entre os diversos atores envolvidos, superando uma visão dos processos de descentralização que tem enfoque apenas no espectro administrativo.

Em análise sobre a formalização legal da reforma da PBH, Araújo; Corrêa e Rocha (2003, p. 12) apresentam argumentos sobre o funcionamento das estruturas territoriais e setoriais envolvidas, além do equilíbrio dinâmico existente na lógica centralizada/descentralizada:

A institucionalização da reforma em Belo Horizonte visa conciliar estruturas territoriais e setoriais de planejamento, constituindo uma estrutura de ação matricial através de uma lógica de centralização-descentralização onde se combinam a centralização de informações e do processo de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas com a descentralização das responsabilidades de execução, gestão e implementação das mesmas, sendo as Administrações Regionais (AR), agora chamadas Secretarias Municipais da Coordenação da Gestão Regional, em número de nove, responsáveis pelas atribuições que foram descentralizadas, enquanto as Secretarias de Coordenação ficariam responsáveis pelas atribuições que foram centralizadas.

Nesse sentido, a definição das relações formais entre o núcleo central e as Secretarias Regionais é um ponto fundamental para o entendimento do novo modelo de atuação da prefeitura. Vários são os motivos para a consolidação do processo de descentralização que a reforma administrativa pretendia. Destacam-se: a superação dos comportamentos fortemente arraigados a uma cultura política centralizadora; a busca por maior eficácia e equidade na

¹⁶ De 1993 a 1996, BH foi governada por Patrus Ananias (PT); de 1997 a 2000, por Célio de Castro (PSB); de 2001 a 2002, por Célio de Castro (PT); de 2002 a 2004, por Fernando Pimentel (PT); de 2005 a 2008, por Fernando Pimentel (PT); de 2009 a 2012, por Marcio Lacerda (PSB). O prefeito Marcio Lacerda está em seu segundo mandato consecutivo (2013 a 2016).

formulação e implementação de políticas públicas; a reestruturação dos mecanismos de participação popular, no sentido de inculcar um caráter decisório nessa participação; a necessidade de maior agilidade do aparato estatal, o que viabilizaria respostas rápidas às demandas locais; e a garantia de um enfoque intersetorial aos serviços públicos prestados, superando uma prática fragmentada e corporativista dos setores.

Para o enfrentamento desse conjunto de desafios, Santa Rosa (2001, p. 11) aponta alguns princípios fundamentais relativos à descentralização intramunicipal, identificados na proposta da reforma política-administrativa de Belo Horizonte.

A descentralização deve ser comprometida com um projeto político e de gestão, condicionado por proposições jurídicas, reorganização de estruturas administrativas, recrutamento e qualificação de recursos humanos. A proposta de descentralização busca definir a direcionalidade de funcionamento da máquina política administrativa no sentido de fazê-la funcionar a partir da ponta onde se dá a interface com o cidadão. A descentralização não se confunde com um processo de esvaziamento das funções do nível central de governo. Ao contrário, supõe uma expansão seletiva das funções da área central, mais especificamente, o fortalecimento de suas capacidades administrativas e institucionais na coordenação e regulação de políticas setoriais a serem implantadas pelo nível regional.

O processo de descentralização pressupõe um investimento na inovação e no fortalecimento dos processos de informatização para garantir o fluxo de informação entre núcleo central e os níveis regionais e entre eles e a população. A descentralização política-institucional depende de capacitação de pessoal e revisão de processos de trabalho para garantir maior desempenho à estrutura administrativa.

Apesar de se tratar de uma reforma relativamente recente, algumas considerações são necessárias, pois pretende romper com características tradicionais da administração pública brasileira, à medida que tenta articular o modelo administrativo em conjunto com o aspecto político, reorganizando as relações entre os processos de descentralização, democratização e participação popular. Além disso, é inovadora quando associa centralização/descentralização numa lógica de atuação matricial, em que as instâncias centrais e regionais podem ser fortalecidas e, portanto, consolidadas. Nesse sentido, Santa Rosa (2001, p. 8) ressalta

O eixo de descentralização é a dimensão executiva do processo de implementação de políticas setoriais que garante a equidade e a redistribuição de bens e serviços. A descentralização envolve o deslocamento de poder, de responsabilidades e de funções. O primeiro pode ser entendido como a redefinição de centros de poder, assegurando a permeabilidade à participação cidadã. O segundo como a definição de responsabilidades executivas pelas ações do governo territorial. O terceiro como um desenho de distribuição no campo das competências que garanta a eficiência e a eficácia.

Com o fortalecimento do núcleo central, o que se busca é garantir que as políticas, baseadas nos princípios de multidisciplinaridade e intersetorialidade, tenham uma uniformidade e possibilitem a minimização das diferenças sociais e sua equalização no território municipal. Para Mourão *et al.* (2011), a intersetorialidade tem como objetivo a integração das políticas urbanas e sociais, a superação da fragmentação que demarca o planejamento e a implementação das políticas setoriais ou temáticas, proporcionando sinergia para o rompimento da superposição de várias ações municipais. Daí a importância de um núcleo central organizado, pois acredita-se que uma das principais funções desse nível central seja determinar as diretrizes para a construção de uma política pública municipal.

Já com o fortalecimento das instâncias regionais, assegura-se maior aproximação das necessidades dos cidadãos, assim como sua participação efetiva, respeitando a heterogeneidade e a diversidade das realidades urbanas e sociais de cada região de cidade. Numa cidade tão grande e tão diversa quanto Belo Horizonte, a aproximação dos bens e serviços públicos oferecidos pela prefeitura, através do fortalecimento das Secretarias Regionais¹⁷, torna-se uma estratégia de gestão indispensável para uma administração mais democrática e participativa.

Entretanto, não faltam críticas em relação à adoção de modelos gerenciais na administração pública como forma de mudanças na natureza do papel do Estado em prol da manutenção do Estado neoliberal. Melo (2005, p. 14) aponta que “o Estado capitalista passa a ter nova função: nem um Estado amplo, nem mínimo, mas sim um Estado eficaz, com capacidade gerencial”. A tese da diminuição do tamanho do Estado, que segundo os neoliberais seria uma das saídas para a crise, na verdade se aplica à implementação de políticas públicas, assim como à atuação reguladora das intervenções do capital, por intermédio de múltiplas reformas na legislação e na aparelhagem estatal.

De toda forma, no ano de 2005, a prefeitura aprovou uma reforma administrativa inscrita na Lei n. 9.011, de 1º de janeiro de 2005, e apesar de alterações — como a extinção de algumas secretarias e a substituição por um modelo também hierárquico, mas sem os mecanismos de controle orçamentário apresentados em 2000 — as principais características deflagradas anteriormente foram mantidas. Em 2009, a PBH passa a ser administrada pelo Prefeito Márcio Araújo Lacerda e, mesmo sem apresentar uma reforma, essa transição foi

¹⁷ Belo Horizonte é dividida geograficamente em nove regiões. São elas: Barreiro, Oeste, Noroeste, Centro-Sul, Nordeste, Leste, Pampulha, Venda-Nova e Norte. Cada uma possui uma Secretaria de Administração Regional Municipal.

marcada por uma reorganização interna, orientada para uma administração voltada para a gestão por resultados¹⁸ (MOURÃO, 2011).

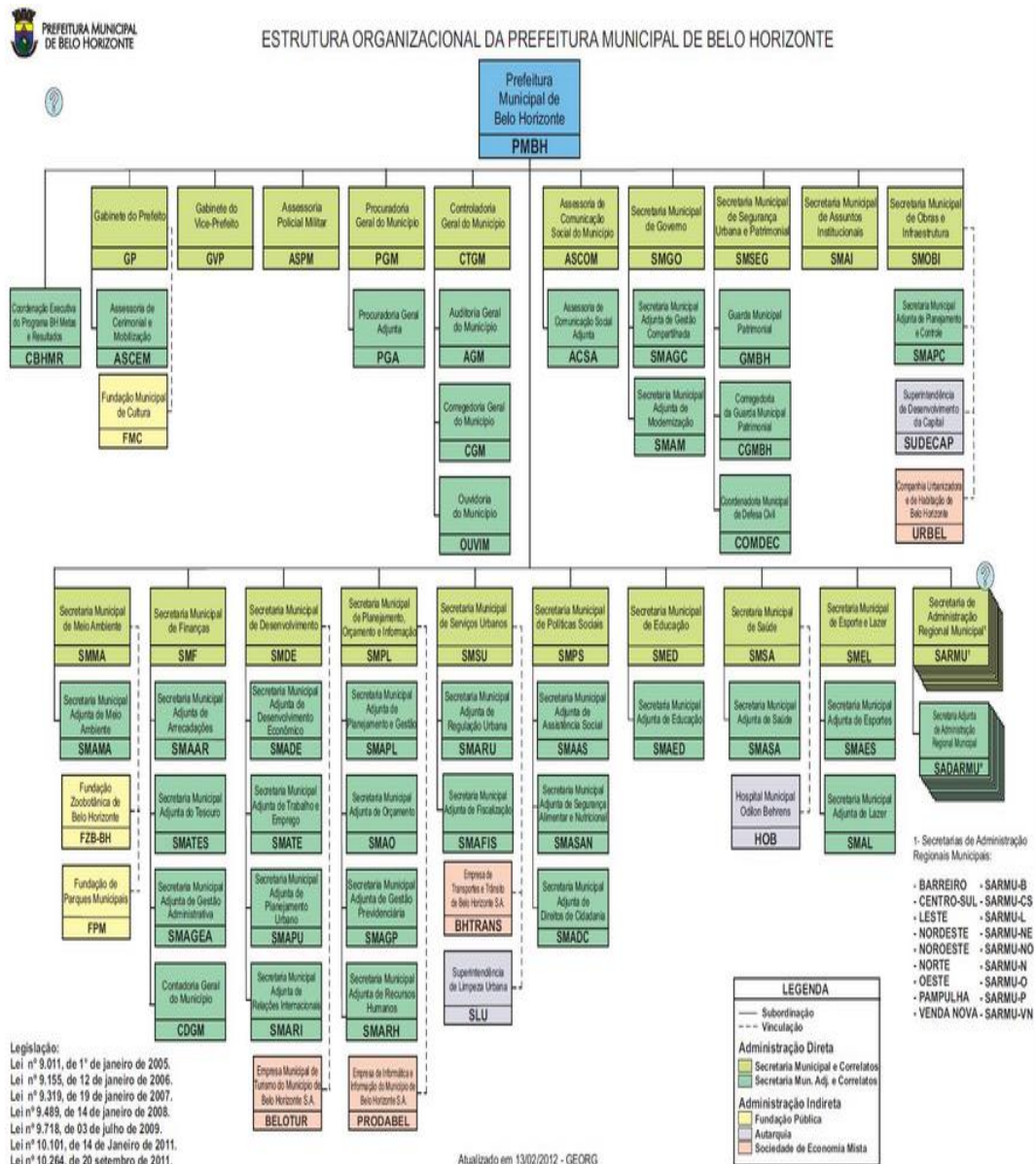
A última reforma administrativa, aprovada pela Lei n. 10.101, de 14 de janeiro de 2011, também estabelece mudanças nas estratégias de governo que visa a melhoria da organização estrutural da PBH, ampliando ainda a eficiência das políticas públicas (MOURÃO, 2011). Na verdade, constata-se uma preocupação em institucionalizar o processo de caráter gerencial na administração municipal, implementado a partir do mandato iniciado em 2009.

De maneira geral, apesar de mudanças na estrutura organizacional da Prefeitura de Belo Horizonte, nenhuma dessas reformas foi tão contundente como aquela realizada em 2000, porque após 12 anos do início desse processo, ainda podemos observar no organograma da PBH a presença dos princípios estruturantes propostos naquele período.

Dessa forma, a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer de Belo Horizonte (SMEL), assim como as outras secretarias temáticas, participa desse modelo de atuação proposto pela PBH, que tem como princípios condicionantes a descentralização, a intersetorialidade, a territorialidade e a participação popular.

¹⁸ A gestão por resultados é um amplo mecanismo de controle, um ciclo que começa com o estabelecimento dos resultados desejados, a partir da tradução dos objetivos de governo; prescreve o monitoramento e a avaliação do desempenho da organização ou da política pública a partir do alcance desses resultados; e retroalimenta o sistema de gestão, propiciando ações corretivas decorrentes dessa avaliação (GOMES, 2009).

Figura 1 - Estrutura organizacional da Prefeitura de Belo Horizonte (Atualizada em 13/02/2012)¹⁹



3.2.2 A Secretaria Municipal de Esporte e Lazer

Historicamente, a instância responsável pela gestão da política municipal de esporte e lazer foi criada em 1982 e passou por diferentes etapas até a consolidação do modelo de atuação. Naquele período, segundo Peres *et al.* (2011, p. 86), “centrava suas ações basicamente na realização de eventos esportivos. Em caráter permanente eram oferecidas à

¹⁹ Dados retirados do site da PBH.

população do município atividades físicas e esportivas para adultos, idosos e pessoas portadoras de deficiência, além de escolinhas de esportes para crianças e adolescentes”.

Não foram encontradas referências nas obras pesquisadas e nos documentos analisados de uma política municipal de esporte e lazer anterior à criação dessa instância gestora, contudo podemos supor que a demarcação do setor enquanto problema político e a consequente intervenção do Estado em Belo Horizonte remontam a outras épocas.

Ao pensarmos no Brasil, em qual momento as questões referentes ao esporte e ao lazer passam a ser de interesse da atuação governamental? Alguns estudos, como o de Linhales (1996), demarcam a década de 30 como o período de entrada desses interesses e aponta uma frágil condição do esporte como direito social no Brasil e a ausência de projetos igualitários e redistributivos, destacando o “Serviço de Recreação Operário” e o programa “Esporte para Todos” como importantes programas públicos que representaram o caráter tutelar da ação do Estado nesse setor.

Especificamente em Minas Gerais, o estudo de Rodrigues *et al.* (2011, p. 3) nos revela que foi durante a década de 20 que surgiram as primeiras aproximações entre Estado e o esporte:

Pudemos observar que nos diferentes momentos vividos pelas políticas públicas de esportes em Minas, o seu foco não esteve ligado somente a práticas especificamente esportivas, mas a um conjunto de ações voltadas para a educação do corpo, representado pela cultura física, a educação física, a recreação, o lazer e o esporte. As fontes nos dão pistas que remetem a um período anterior ao marco inicial da pesquisa, sugerindo que uma primeira intervenção do Estado em prol da prática de exercícios físicos e esportivos de forma sistematizada foi destacada em Minas em 1927, com instituição da Inspeção de Educação Física pela Reforma do Ensino Primário, que previa não só programas de atividades para as crianças, como também a criação de espaços específicos para suas práticas e a formação de pessoal especializado para nelas atuar.

Com os argumentos apresentados nas pesquisas de Linhales (1996) e Rodrigues *et al.* (2011) a respeito da intervenção do Estado no esporte e lazer na década de 30 numa esfera nacional e na década de 20, em Minas Gerais, respectivamente, reforço a suposição de uma intervenção no setor por parte da administração pública em Belo Horizonte anterior ao período de criação da instância gestora responsável.

Mesmo diante dessa construção histórica, identifico que o marco que diz respeito à efetivação do direito social do setor foi a CF/88 já que, até então, não havia um registro na lei que deixava claro o entendimento do esporte e lazer como direito social. Além disso, cito os princípios de organização política introduzidos que possibilitaram avanços em direção a um modelo mais universalista e igualitário, o que fortaleceu o caráter redistributivo das políticas

sociais. As mudanças contidas na CF/88 também apontam para uma maior responsabilidade dos municípios ou governos locais quanto à formulação e execução das políticas sociais. Contudo, no que tange ao esporte e lazer, não anunciam de forma clara quais seriam os mecanismos para a efetivação desses direitos. Assim, Menicucci (2008, p. 179-180) destaca:

O próprio objeto de estudo é bastante novo, dado que, exceto no campo do esporte, políticas públicas de lazer são iniciativas relativamente recentes e que começam a ganhar importância a partir da Constituição de 1988. Decorre dessa “juventude” do campo de estudo, quando se desenvolvem ainda apenas de forma incipiente políticas públicas voltadas para a efetivação do direito ao lazer, o caráter também recente da produção teórica, e também prática, que tenha essas políticas como objeto. Considerando que a definição do direito não foi acompanhada ainda por um arcabouço legal que defina tanto os princípios, diretrizes, objetivos quanto os mecanismos e regras institucionais para a efetivação do direito ao lazer, as práticas são levadas a cabo a partir das iniciativas e escolhas quase que autônomas dos gestores públicos.

Diferente de outros direitos, na CF/88 não foram definidos princípios, diretrizes, objetivos e regras institucionais que deveriam orientar a concretização do direito ao esporte e lazer, evidenciando que não existe uma definição dos papéis dos estados e da união nesse processo. Mas é fundamental o reconhecimento do esporte e do lazer como manifestações socioculturais historicamente construídas e elementos que compõem os direitos sociais. Desse modo, na presença de uma política nacional do setor pouco abrangente²⁰, Menicucci (2008, p. 180.) ressalta que “as políticas locais seguem diretrizes próprias e, na maioria das vezes, há uma percepção de que isso se faz de forma frágil no contexto dos governos locais”.

Assim, a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, instaurada pela Lei n. 10.264, de 20 de setembro de 2011, em seu Art. 80-ABUSO, dispõe que o referido órgão “tem por finalidade planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as atividades setoriais a cargo do município que visem ao desenvolvimento social, por meio de ações relacionadas ao esporte e ao lazer” (Belo Horizonte, 2011). Ainda segundo a Lei n. 10.264, as outras competências são assim descritas no Art. 80-AC:

²⁰ O Ministério do Esporte, criado em 2003, vem ao longo dos anos implementando esforços para a criação desse sistema com programas nacionais e conferências que tratem dessa temática.

- I - coordenar as atividades de práticas de esportes, atividades físicas e de lazer para a população;
- II - planejar as atividades de implantação e controle de equipamentos esportivos no Município;
- III - definir diretrizes e coordenar a celebração de convênios e parcerias com associações e entidades públicas e privadas para a implantação de programas e para a realização de atividades esportivas e de lazer;
- IV - articular-se com o Governo Federal, o Governo do Estado, o terceiro setor e o setor privado, com a finalidade de promover a intersetorialidade das ações voltadas para o incremento das atividades físicas, da prática esportiva e do lazer;
- V - coordenar a execução de suas atividades administrativas e financeiras;
- VI - executar outras atividades destinadas à consecução de seus objetivos.

Ao analisar o que compete a SMEL, destaco a autonomia do órgão em relação à definição de suas políticas, apesar de existir uma possibilidade de articulação com outras instâncias como os governos federal e estadual, o terceiro setor, a iniciativa privada e os outros setores da própria PBH. A responsabilização da secretaria pela coordenação dos seus recursos administrativos e financeiros também denota essa liberdade de atuação, mesmo que os orçamentos de todos os setores necessitem de uma aprovação do prefeito. Outro ponto de destaque se refere a uma questão conceitual de distanciamento entre os termos esporte e lazer na medida em que são colocados separadamente, não explicitando suas conexões. A estrutura organizacional também apresenta uma diferenciação entre as ações políticas de esporte daquelas destinadas ao lazer, apesar do discurso de que a execução das políticas públicas em ambos os segmentos aconteça de forma harmônica e complementar.

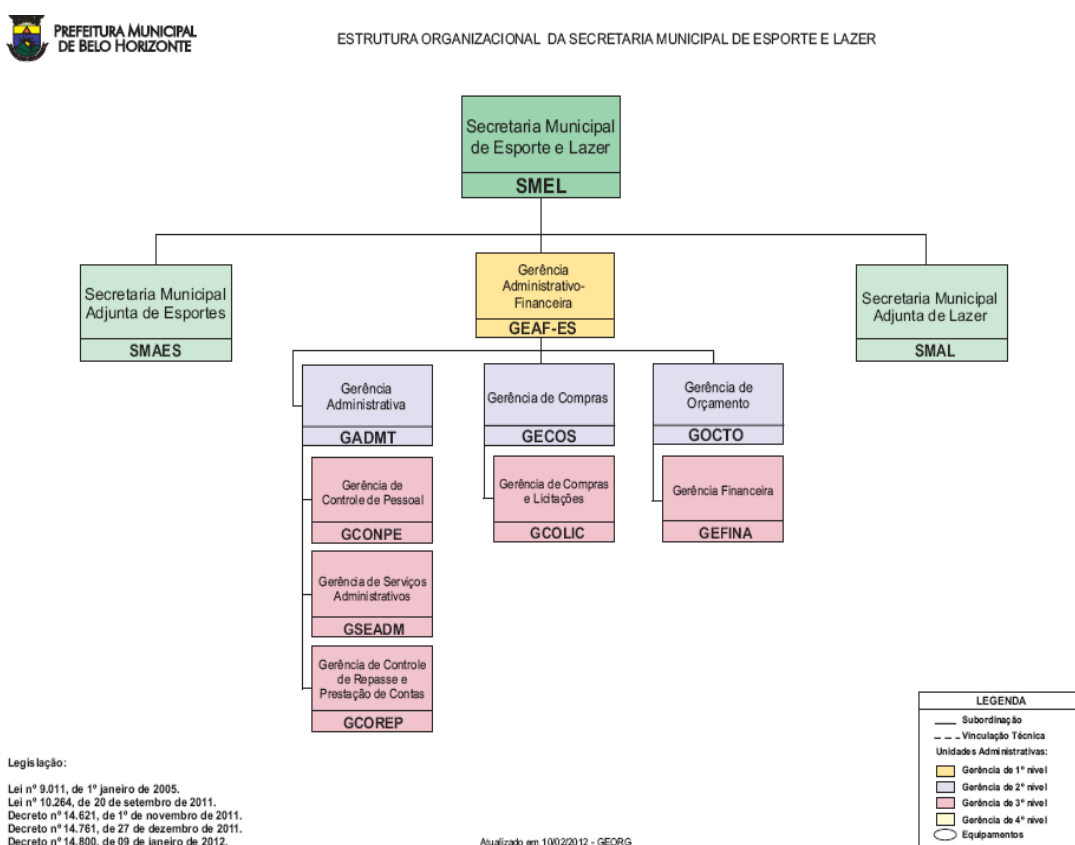
Partindo do pressuposto de que todo cidadão tem direito ao esporte e ao lazer, as ações da SMEL são construídas com a perspectiva da participação coletiva e são planejadas e executadas com a expectativa de promover o desenvolvimento humano e a inclusão social por meio do esporte e do lazer, sob os princípios da democracia, transparência e qualidade (PBH/SMEL, 2012). Sua política de atuação segue os princípios democráticos da atual proposta de governo em exercício no município, preocupando-se com o estímulo à prática esportiva e com o acesso ao lazer. A SMEL busca integrar suas ações com as áreas de cultura, saúde, educação, abastecimento e assistência social, garantindo o acesso da população aos bens e serviços, em especial, das comunidades vulneráveis socialmente.

Ressalto que a proposta política da SMEL apresenta algumas inovações no que tange à gestão pública das políticas de esporte e lazer, pois enfatiza as dimensões da justiça social e da cidadania, buscando superar algumas barreiras postas ao processo democrático. Entretanto, concordo com Pinto (2008) quando destaca as condições e ambiente favoráveis para a inovação e aponta uma relação entre a tensão existente entre o discurso racional, a realidade que se quer mudar, e a realidade institucional que se produz. Assim, entendo que as políticas

públicas de esporte e lazer, muitas vezes, apresentam propostas qualificadas, mas que não dão conta da realidade dos Executivos municipais e do sistema de produção vigente, além de não estabelecerem mudanças efetivas nos processos e resultados das intervenções políticas em exercício.

Atualmente, a SMEL é conduzida por um secretário e possui duas secretarias adjuntas, cada uma com um secretário. São elas: Secretaria Municipal Adjunta de Esporte e Secretaria Municipal Adjunta de Lazer. Ainda possui uma Gerência Administrativo Financeira responsável pela gestão de toda a unidade administrativa, pelas compras, pagamentos, convênios e orçamentos, como podemos observar na Figura 2.

Figura 2 - Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (Atualizada em 10/02/2012)²¹



Esse desenho institucional foi pensado pelo Projeto de Lei 1.657/2011, com vistas ao aumento da capacidade de gestão da política municipal de esporte e lazer, na tentativa de conferir maior visibilidade às ações desenvolvidas no setor. Anteriormente, a instância gestora

²¹ Dados retirados do site da PBH.

das políticas do setor estava localizada dentro do escopo da Secretaria Municipal de Políticas Sociais (SMPS), sendo menos independente. Mas destaco que essa mudança tem uma ampla relação com os mega eventos esportivos que o Brasil sediará (Copa das Confederações, Copa do Mundo de Futebol de 2014 e Olimpíada de 2016), pois Belo Horizonte faz parte das cidades envolvidas. A justificativa de que é essencial a preparação da cidade para esses eventos foi um dos argumentos utilizados para a implantação, o que nos remete a um questionamento: quais as funções e objetivos da SMEL nesse momento?

Apesar dos documentos afirmarem que a PBH realiza um trabalho de valorização do esporte e lazer como possibilidade democrática no que tange às políticas públicas, Gomes e Pinto (2009) alertam que o crescimento do lazer como campo de ações governamentais apresenta tanto políticas que o reconhecem como direitos quanto políticas de controle social. O que verifico é o reforço de duas visões antagônicas: uma que entende o lazer como uma mercadoria, como mero consumo ajudando a suportar e conviver com uma sociedade desigual; e outra que vê o lazer como possibilidade de vivência e construção de valores questionadores da própria ordem social estabelecida, sobretudo no plano cultural. Marcellino (2008), ao identificar os fatores que influenciam a exacerbação dessas tendências, detecta de um lado o crescimento das possibilidades de consumo de bens e serviços e de outro a organização da sociedade civil e do poder público, que passam a reconhecer a necessidade de assegurar o direito constitucional ao lazer e suas possibilidades de intervenção.

Com base nesses questionamentos acerca do papel desenvolvido pela SMEL, continuo apresentando o seu desenho institucional. A Secretaria Municipal Adjunta de Esporte possui três gerências de primeiro nível: de Planejamento e Controle de Equipamentos Esportivos, responsável pela administração dos equipamentos esportivos municipais; de Esporte de Rendimento, responsável por desenvolver as ações municipais referentes ao esporte de rendimento; de Esporte Educacional, responsável por planejar, coordenar, monitorar e avaliar a execução da política municipal para o esporte educacional.

Dentro das suas competências, também descritas na Lei nº 10.264, destaco a definição das diretrizes e desenvolvimento das políticas públicas para o incremento do esporte em todas as suas dimensões: educacional, participação e rendimento, contribuindo para o acesso da população à prática esportiva. Além disso, a Secretaria Municipal Adjunta de Esporte é responsável pela proposição e execução dos programas, projetos, eventos e ações esportivas, considerando os interesses, a cultura local e a diversidade cultural das comunidades; a coordenação das atividades de planejamento, implantação e controle de equipamentos

esportivos no município; e a realização de estudos e pesquisas com vistas ao desenvolvimento do esporte como fator de reintegração social em conjunto com a promoção de ações que visem à preservação e à recuperação da memória esportiva (BELO HORIZONTE, 2011).

Já a Secretaria Municipal Adjunta de Lazer possui duas gerências de primeiro nível: de Eventos Promocionais de Lazer e Atividade Física; e do Desenvolvimento do Lazer. Em relação as suas competências previstas na Lei nº 10.264, ressalto a definição de diretrizes e incremento dos programas e atividades de lazer, atividade física e qualidade de vida para a população, contribuindo para a produção de indicadores sociais favoráveis em espaços urbanos. Outras funções que merecem atenção são o planejamento, organização e acompanhamento dos programas e projetos multiculturais de lazer, observando os interesses e demandas da população e a cultura local, com vistas à democratização do acesso ao lazer; à documentação dessas ações e eventos e a coordenação e execução de suas atividades administrativas e financeiras, já que em sua estrutura não existe uma gerência específica (BELO HORIZONTE, 2011).

A política de esporte e lazer adotada pela Prefeitura de Belo Horizonte, através da SMEL, se baseia em quatro vertentes de trabalho: implementação e gestão de programas esportivos e de lazer; apoio, organização e realização de eventos esportivos e de lazer; implementação e gestão de equipamentos esportivos; e o apoio a entidades do esporte amador²². Dentre as ações dessa secretaria, destaco os programas²³, por serem ações diversificadas, de caráter permanente, que priorizam a democratização de atividades voltadas à socialização, à educação e à saúde de pessoas, sem distinção de idade e sexo, com atenção especial aos cidadãos portadores de deficiências e à população vulnerável de Belo Horizonte. Além disso, também ressalto os eventos²⁴ que são realizados ou apoiados pela SMEL, com foco na promoção e democratização das práticas esportivas e de lazer pela população.

Diante dessas ações da SMEL, várias são as questões que mereceriam aprofundamento e reflexão e aqui ressalto as que se referem a uma ação específica, o *Esporte Esperança*, programa analisado nesta pesquisa. Assim, destaco: Como o *Esporte Esperança* se integra ao paradigma de atuação da PBH? Como o esporte e lazer são tratados dentro do programa?

²² Dados retirados do site da PBH.

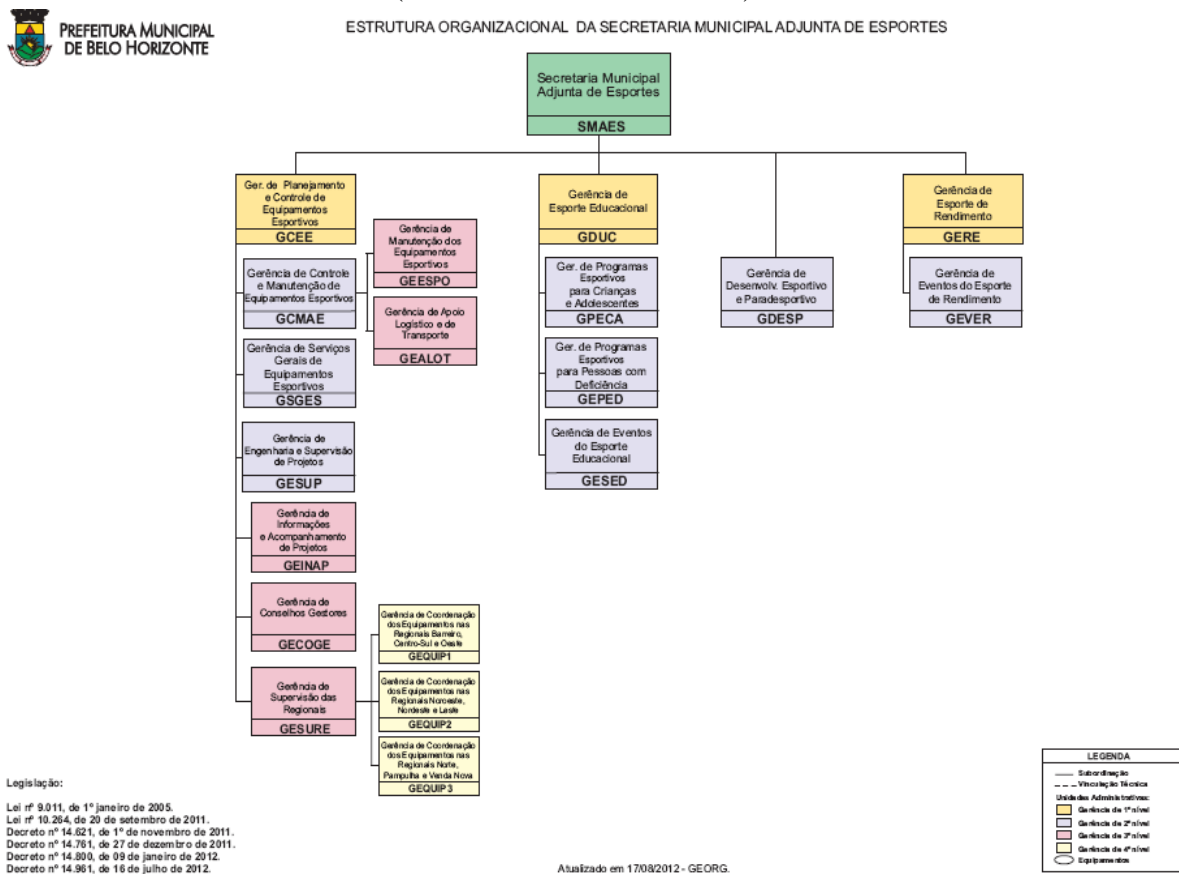
²³ Os programas desenvolvidos pela SMEL são: *BH Cidadania, Vida Ativa, Segundo Tempo, Caminhar, Superar, Recrear e BH descobrindo talentos no Futebol*. Ressalto que o *Esporte Esperança*, programa analisado neste trabalho, não se encontra dentre as ações realizadas pela SMEL no portal da PBH.

²⁴ Os eventos desenvolvidos pela SMEL são: *Corrida Rústica para Pessoas com deficiência, Caminhada pelo Envelhecimento Saudável, No domingo a Rua é nossa, BH em Férias, Tetratlo de Atletismo, Encontro Vida Ativa, Copa Centenário de Futebol Amador Wadson Lima, Circuito BH de Corrida de Rua Geraldo Profeta da Luz, os Jogos Estudantis, o Festival Segundo Tempo, o Festival Superar, a Olimpíada dos Servidores e a Jornada Paraolímpica*.

3.2.3 O programa Esporte Esperança

O programa *Esporte Esperança* é desenvolvido pela Secretaria Municipal Adjunta de Esportes, pela Gerência de Esporte Educacional, mais precisamente na Gerência de Programas Esportivos para Crianças e Adolescente, conforme nos mostra a Figura 3.

Figura 3 - Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal Adjunta de Esporte (Atualizada em 17/08/2012)²⁵



Apesar dessa divisão, é importante compreender que o programa apresenta estreitas relações com as questões do lazer, mesmo fazendo parte da Gerência de Esporte Educacional. O próprio termo lazer aparece em vários momentos na proposta político pedagógica do programa, como na descrição, objetivos, missão, filosofia e princípios, justificativa, objetivos geral e específicos. Além disso, o *Esporte Esperança* dialoga com a temática, já que ambos, tanto o lazer como o esporte educacional, apresentam um enfoque social e educativo, centrado

²⁵ Dados retirados do site da PBH.

na vivência do lúdico e da diversidade de práticas corporais. Como política pública de esporte e lazer da SMEL/PBH, o programa é assim descrito:

Compõe-se de ações de esporte de participação e lazer destinadas ao atendimento direto e/ou indireto de crianças e adolescentes de 06 a 18 anos, conforme o Plano de Ação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente CMDCA/BH para o biênio 2010/2011 publicado na Resolução Nº 78/2010 (BELO HORIZONTE, 2012, p. 4).

A utilização dos termos “esporte de participação e lazer”, na descrição do programa, nos remete a uma aproximação de conceitos empregados pelo Ministério do Esporte. Segundo Ribeiro (2012, p. 37)

Os termos utilizados para a estruturação do Ministério do Esporte foram baseados em documentos que, segundo Linhales (1996), originaram o decreto nº 91.452/85 que assim dividia o esporte: alto rendimento, participação e educação. O mesmo decreto instituiu uma comissão de reformulação do desporto que deveria apontar caminhos para reestruturação de políticas para o setor. Dessa comissão formou-se a Constituinte que deu origem ao texto da Constituição de 1988 e viabilizou a criação da Lei Zico (Lei nº 8672 de 1993) e da Lei Pelé (Lei nº 9675 de 1998). O texto, apresentado na Constituição, enunciava as nomenclaturas e conceitos pelos quais o esporte passaria a ser tratado para promover o “esporte como direito de todos”.

Assim, os programas ministeriais vêm se disseminando por todo o Brasil, construindo convênios na tentativa de gerir políticas públicas de esporte e lazer, utilizando a divisão Esporte Educacional, Esporte de Alto Rendimento e Esporte de Participação ou Lazer. Para Tubino (2010), cada manifestação esportiva está diretamente relacionada a um ou mais princípios, a seguir descritos.

O Esporte Educação, voltado para a formação da cidadania, é dividido em: Esporte Educacional e Esporte Escolar. O Esporte Educacional, também chamado de Esporte na Escola, pode ser oferecido também para crianças e adolescentes fora da escola, nas comunidades socialmente vulneráveis. O Esporte Educacional deve estar referenciado nos princípios da inclusão, participação, cooperação, coeducação e corresponsabilidade. Já o Esporte Escolar, praticado por jovens com algum talento para a prática esportiva, é referenciado no princípio do desenvolvimento do espírito esportivo.

O Esporte Lazer é praticado de forma espontânea e tem relações com a saúde e as regras, que podem ser oficiais, adaptadas ou até criadas, pois são estabelecidas entre os participantes. O Esporte Lazer tem como princípios a participação, o prazer e a inclusão.

O Esporte de Desempenho, conhecido também como Esporte de Competição, Esporte-Performance, é aquele praticado obedecendo a códigos e regras estabelecidos por entidades internacionais e objetiva resultados, vitórias, recordes, títulos esportivos, projeções na mídia e

prêmios financeiros. Os princípios do Esporte de Desempenho são a superação e o desenvolvimento esportivo.

Tubino (2010) ainda compreende esses elementos como distintos e aponta algumas diferenças, por exemplo, entre o esporte educacional que forma para a cidadania e o esporte de lazer que pensa no bem-estar-social. Embora ambos possam ser praticados com regras e regulamentos adaptados, no Esporte Educação essas devem ser estabelecidas pelos educadores, enquanto no esporte lazer, as convenções das regras são estipuladas pelos próprios praticantes.

Outro ponto se refere ao público alvo das ações. Enquanto o esporte educação é destinado principalmente a crianças, adolescentes e jovens em período de formação, no esporte lazer, todas as pessoas, independentemente da faixa etária, têm direito de participar. Por fim, destaca que no esporte educação, na manifestação esporte educacional, os princípios são socioeducativos. Já o esporte escolar, também voltado para a cidadania, é referenciado em princípios comprometidos com os desenvolvimentos esportivos, sem abandonar a busca da cidadania. O esporte lazer, por sua vez, por ser voluntário e eleito pelos praticantes, tem no prazer o seu princípio fundamental.

Assim, concordo com Ribeiro (2012) ao apontar que essas definições não são estanques, e que não se enquadrariam em uma realidade na qual os profissionais mediadores dessas práticas dessem autonomia aos participantes para decidir as regras, por exemplo. Tal concepção de esporte dificulta entendê-lo como uma produção humana que pode ser apropriada de diferentes formas pelas comunidades.

O fato é que essa classificação, pensada para estruturar as políticas de esporte e lazer em nosso país, vem sendo difundida nos órgãos públicos, mas não dão conta da diversidade de situações que podemos encontrar. Dessa forma, percebo uma dificuldade conceitual na proposta do *Esporte Esperança* por não deixar claro como utiliza os conceitos relacionados ao esporte educacional e ao esporte de participação e lazer.

O programa pretende, como objetivo central, contribuir com o processo intersetorial, complementando políticas de Educação, Saúde, Cultura e Assistência Social e visa à formação da criança e do adolescente a partir da democratização do direito à prática do esporte e lazer e dos respectivos benefícios fisiológicos e psicossociais, melhorando a qualidade de vida e favorecendo o exercício da cidadania dos beneficiários do Programa (PBH/SMEL, 2011). Fica evidente a preocupação do programa *Esporte Esperança* (pelo

menos em sua proposta político pedagógica) com a aproximação de um trabalho pautado pelo princípio intersetorial, em consonância com o modelo político da PBH.

Outros objetivos específicos elencados são assim detalhados:

Difundir o gosto e o hábito da prática regular e educativa do esporte e lazer; Implementar, ampliar e democratizar oportunidades de práticas esportivas para crianças e adolescentes de 06 a 18 anos (de ambos os sexos); Potencializar e otimizar o uso dos espaços e equipamentos públicos disponíveis para prática do esporte; Incentivar a prática regular de esportes na comunidade, facilitando a integração do aluno em seu ambiente familiar e comunitário; Priorizar o caráter social e o trabalho coletivo, evitando-se assim a seletividade habitual existente no esporte de rendimento, ou seja, a participação é aberta a todos, independente da condição técnica e física do aluno; Desenvolver as capacidades físicas e motoras; Educar a criança e o adolescente para a vivência dos diversos conteúdos culturais do movimento corporal; Contribuir para a formação integral do aluno (BELO HORIZONTE, 2011, p. 6-7).

Chama a atenção, além da valorização e tratamento do esporte e lazer enquanto necessidades humanas e direitos sociais historicamente constituídos, a importância dada à democratização dos espaços e equipamentos públicos como forma do exercício da cidadania. Ainda ressalta os benefícios físicos e sociais da vivência dos conteúdos culturais de maneira não excludente.

As aulas são ministradas por um profissional de Educação Física - coordenador de núcleo contratado para trabalhar por 20 horas semanais. Seu trabalho é auxiliado por um monitor de oficina (sem exigência de formação acadêmica), que seja residente na comunidade ou próximo a ela, preferencialmente, e que tenha conhecimento expressivo da realidade local. Esse profissional é contratado para trabalhar por 40 horas/semanais (BELO HORIZONTE, 2012). As atribuições de cada cargo foram determinadas e estão registradas em um documento que serve de diretriz para o trabalho dos profissionais. Assim, compete aos coordenadores de núcleo as seguintes atribuições gerais:

1) Coordenar o núcleo esportivo, buscando uma excelência no atendimento aos usuários e no relacionamento com a comunidade e órgãos/entidades locais de forma a contribuir para a melhoria da qualidade de vida da região através do esporte; 2) Propor e desenvolver ações que visem melhorias no núcleo, com o apoio do monitor de oficina e da coordenação geral, aplicando uma metodologia científica e pedagógica coerente ao esporte educacional; 3) Zelar sempre pela segurança dos alunos, durante o período de permanência no núcleo (BELO HORIZONTE, 2012, p. 1).

De forma abrangente, os coordenadores de núcleo são encarregados pelo planejamento pedagógico, por ministrarem as aulas, pelo acompanhamento do trabalho do monitor e pela

avaliação do trabalho desenvolvido, sendo os responsáveis diretos por tudo que acontece no núcleo.

Assim como acontece com o coordenador de núcleo, os monitores de oficina também têm suas atribuições registradas em documento oficial. Muitas dessas obrigações são comuns, já que o trabalho entre ambos os profissionais apresentam relações bastante próximas. Contudo, fica evidente que o monitor de oficina tem a responsabilidade de ser o maior contato com a comunidade e instituições parceiras, além de divulgar as ações do núcleo e garantir a participação dos alunos.

Buscar ser o elo de ligação entre o programa e a comunidade do entorno (instituições públicas, privadas, religiosas, ONGs e famílias); Planejar, organizar e realizar a divulgação das atividades na comunidade, especialmente nas escolas próximas ao núcleo; Garantir maior número de usuários de acordo com os critérios de atendimento de cada ação/serviço mantendo a meta de atendimento estipulada pelo programa (BELO HORIZONTE, 2012, p. 1).

O programa tem o formato de organização, que destaca: a inclusão e socialização de crianças e adolescentes do município, oferecendo uma diversidade de modalidades esportivas presentes na cultura corporal de movimentos; a equidade de oferta para ambos os gêneros, através da prática de múltiplas modalidades esportivas; a prioridade de atendimento em áreas de alto índice de vulnerabilidade social (IVS)²⁶ e baixo índice de qualidade de vida urbana (IQVU)²⁷; a valorização das demandas e da cultura local, respeitando as características dos territórios em que estão localizados os seus núcleos.

A metodologia é baseada no desenvolvimento de pelo menos três modalidades esportivas e/ou complementares (no período de 12 meses), sendo duas coletivas e uma individual, a serem realizadas de duas a três vezes semanais com duração de 01h15min por atendimento. Além disso, existe uma proposta de divisão de turmas por faixa etária organizada da seguinte forma: turma A - 6 a 9 anos; B - 10 a 13 anos e C - 14 a 17 anos. Para

²⁶ IVS é um indicador utilizado nas políticas sociais da PBH, um índice que procura caracterizar sob vários aspectos a população do lugar, apresentando-se como um índice essencialmente populacional. Tendo sido calculado a partir de indicadores que visam determinar o acesso da população a determinadas "Dimensões de Cidadania" - ambiental, cultural, econômica, jurídica e de sobrevivência - esse índice busca dimensionar a qualidade de vida em cada lugar da cidade, a partir da sua expressão nos moradores do lugar. Por isso, está composto por indicadores elaborados com informações populacionais ou, quando isso não foi possível, com informações domiciliares (NAHAS *et al.*, 1999).

²⁷ O Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU) é um dos instrumentos de planejamento da Prefeitura de Belo Horizonte, utilizado como critério para distribuição dos recursos do Orçamento Participativo. O IQVU é um índice multidimensional intraurbano (composto por 38 indicadores) que quantifica a desigualdade espacial no interior do tecido urbano da cidade em termos do acesso e disponibilidade dos bens e serviços, apontando as áreas mais carentes de investimentos públicos e expressando, em números, a complexidade de fatores que interferem na qualidade de vida dos diversos espaços de Belo Horizonte.

garantir uma reunião semanal da equipe do núcleo (professor coordenador e monitor), os horários da sexta-feira foram redimensionados. No Quadro 1, podemos observar um modelo de organização que contempla duas aulas pela manhã e três à tarde, o que pode se inverter de acordo com as necessidades locais.

Quadro 1 - Horário Padrão de Funcionamento dos núcleos.

Tuíno	aula	horário	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
manhã	1ª	07h30min 08h45min		A		A	
	2ª	08h50min 10h05min		B		B	
	3ª	10h10min 11h25min		C		C	
tarde	1ª	13h30min 14h45min	A		A		A 13h30min 14h25min
	2ª	14h50min 16h05min	B		B		B 14h30min 15h25min
	3ª	16h10min 17h25min	C		C		C 15h30min 16h25min
							Reunião Semanal 16h30min 17h30min

Fonte: PBH/SMEL, 2012

Os processos de planejamento e avaliação do programa são constantes e têm como instrumentos reuniões periódicas da equipe operacional do núcleo – semanalmente – da equipe operacional da regional – mensalmente – e de toda a equipe de trabalho – quinzenalmente. Além disso, aplicam-se questionários de avaliação dos usuários/responsáveis uma vez a cada semestre ou anualmente, há uma folha de frequência e uma análise realizada com a tabela de infrequência²⁸ e relatórios mensais dos coordenadores de núcleo. Além desses, outros mecanismos de acompanhamento foram criados, a saber: os planos diários de aula; o plano mensal de curso; o plano pedagógico, que favorece o diagnóstico do local para um planejamento mais direcionado das ações; e o relatório do monitor da oficina, que informa as ações desse profissional fora dos horários das oficinas (BELO HORIZONTE, 2012).

²⁸ O modelo deste instrumento foi anexado no fim do trabalho para melhor visualização (APÊNDICE E).

No intuito de analisar as informações repassadas pelos documentos apresentados, a coordenação do programa prepara periodicamente um relatório de avaliação por núcleo, no qual os dados são analisados (BELO HORIZONTE, 2012). Esse relatório é divulgado para a gerência direta na SMEL, para a equipe de trabalho do núcleo, e para outros profissionais envolvidos nas ações, como os parceiros institucionais. Em princípio, tais procedimentos dariam conta dos aspectos quantitativos, e também qualitativos.

Embora funcione nesse formato desde setembro de 2011, o programa tem um histórico na SMEL, criado em 2002, para substituir e unificar as ações do setor que eram direcionadas ao público de crianças e adolescentes. Anteriormente, tratava-se de três projetos: *Dente de Leite* - voltado para a prática do futebol nos campos de várzea, funcionando em parceria com a Associação de Garantia ao Atleta Profissional (AGAP-MG); o *MEL (Módulos de Esportes e Lazer)* - destinado à prática de modalidades de quadra e esportes individuais praticados em praças de esportes, parques e dentre outros equipamentos públicos e o *Bom de Bola, Bom de Escola* - com atividades esportivas praticadas em quadras localizadas em quartéis com acompanhamento da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais (PMMG).

Segundo Peres *et al.* (2011) a PBH, desde a criação de sua secretaria responsável pelas questões relativas ao esporte e lazer, apresentou uma preocupação com o público infante juvenil e, a partir de 1993, desenvolve projetos comunitários voltados para públicos específicos. Em 1999, os projetos destinados às crianças e adolescentes se fundiram no Programa Criança e Adolescente que, em 2002, passa a ser nomeado como Programa *Esporte Esperança*.

Ao criar o Programa *Esporte Esperança*, a SMEL visava instituir uma política unificada com o intuito de atender o público de crianças e adolescentes, independente de especificidades como o tipo de equipamento público ou a modalidade praticada.

Outro fato relevante ocorreu no ano de 2007, quando aconteceu uma junção do *Esporte Esperança* com o programa *Segundo Tempo*. Nesse período, a secretaria, após avaliação da parceria com o Ministério do Esporte, optou por fazer uma fusão dessas ações com o intuito de dinamizar as atividades realizadas em núcleos comunitários, aderindo a diretrizes, oportunidades de capacitação profissional e o acompanhamento pedagógico²⁹ oferecidos pelo *Segundo Tempo* (BELO HORIZONTE, 2012).

²⁹ O crescimento do número de convênios foi um dos fatores que auxiliou o Ministério do Esporte, junto ao Instituto Ayrton Senna, a formatar uma experiência da capacitação criando um grupo de trabalho denominado Equipes Colaboradoras. A capacitação, anteriormente pensada somente para funcionários do Ministério do Esporte e para os profissionais que atuavam nos núcleos, começa a ser oferecida para as entidades fiscalizadoras

Em relação à aproximação das prefeituras aos programas de esporte e lazer desenvolvidos pelo Ministério do Esporte e outras instâncias gestoras, Isayama *et al.* (2011) destaca que alguns municípios dependem praticamente de programas financiados pelos governos federal e estadual. Essa aproximação com o *Segundo Tempo* influenciou a forma de organização e funcionamento do *Esporte Esperança*. Até mesmo na formação do corpo técnico do programa, o material didático produzido naquele período é utilizado ainda hoje. Para a formação e capacitação da equipe de trabalho, foram organizados alguns encontros para discutir temas do material (DVD), sobre a temática do esporte educacional, produzido pelo Ministério do Esporte para a capacitação da equipe do programa *Segundo Tempo*.

Ambos os programas tratam o esporte educacional numa perspectiva consonante ao paradigma do direito e da inclusão social ao proporcionar, através da prática esportiva, a formação e o desenvolvimento humano. Porém, a despeito disso, algumas diferenças foram percebidas. As diretrizes dos convênios do *Segundo Tempo* são formatadas de modo rígido e normativo para o universo escolar. A vivência esportiva e de lazer oferecida em núcleos comunitários, como os do *Esporte Esperança*, necessita no entanto de uma intervenção diferenciada, que respeite a identidade local de cada território. Desse modo, a importância da flexibilização das diretrizes e dos procedimentos pedagógicos que demandam um plano de ação específico desvinculado do Programa *Segundo Tempo* culminou na separação das ações.

Assim, ao término do convênio em dezembro de 2010, os núcleos comunitários não foram contemplados na renovação com o Ministério do Esporte, e a análise realizada confirmou que esses apresentavam especificidades, diferentes dos núcleos escolares. Além disso, alguns problemas relacionados à prestação de contas de instituições envolvidas nessa política nacional reforçaram a escolha do núcleo escolar como foco exclusivo do *Segundo Tempo* atualmente. Ribeiro (2012) aponta que o *Segundo Tempo*, mesmo com questões administrativas que comprovam as dificuldades de gestão, a partir de 2009, passa por um processo de crescimento desordenado e ampliação, atendendo outras modalidades de convênios³⁰.

Com a não renovação do convênio, houve uma interrupção no funcionamento do *Esporte Esperança* de dezembro de 2010 a meados de 2011, enquanto eram aguardados recursos municipais para a sua reimplantação. Em agosto de 2011, a coordenação atual foi

e também seguia um processo descentralizado, contando com o trabalho das Equipes Colaboradoras, as quais ministraram cursos de capacitação em vários locais no Brasil (RIBEIRO, 2012).

³⁰ Além do programa padrão, acontece uma profusão de programas: indígena, socioeducativo, deficiente e o de instituições de ensino superior (RIBEIRO, 2012, p. 83).

constituída com a definição de um analista de políticas pública³¹ responsável pela reorganização do programa. A partir daí deu-se início à definição dos dez núcleos iniciais a serem abertos e à contratação dos coordenadores de núcleo e monitores de oficina. Importante destacar que os dez núcleos estão espalhados em oito das nove regionais de Belo Horizonte, segundo o Quadro 2.

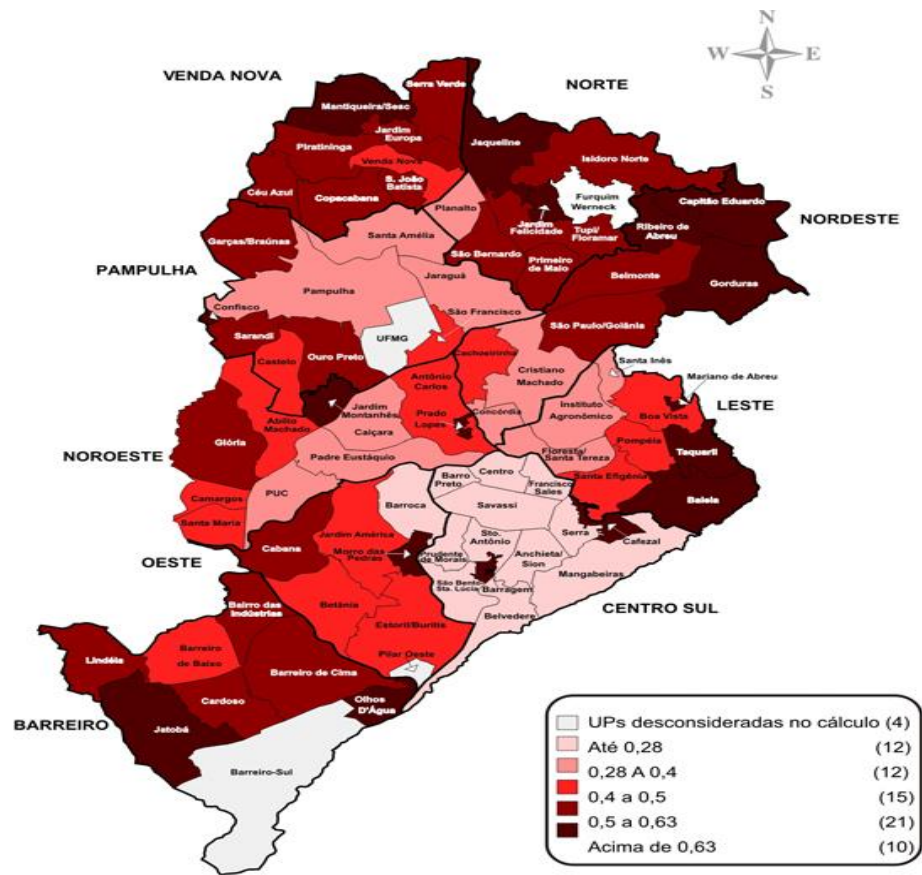
Quadro 2 - Lista de núcleos do programa *Esporte Esperança* por Regional

REGIONAL	NÚCLEO
Barreiro	Centro Esportivo Milionários
Centro Sul	Vila Fátima / Santa Lúcia
Oeste	CRAS Havaí
Noroeste	Dom Bosco
Leste	Santa Tereza
Nordeste	São Marcos
Pampulha	ACODEST / Correios
Norte	São Bernardo

Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2012.

A única regional que não foi contemplada é Venda Nova por problemas de estrutura física e cabe ressaltar que, mesmo com a justificativa da falta de espaço para a realização das ações, a não implantação de um núcleo do programa nessa regional fere um dos princípios orientadores (tanto da política de atuação da PBH, quanto da SMEL e do *Esporte Esperança*) de atendimento prioritário a áreas socialmente vulneráveis, visto que Venda Nova é uma regional de grande vulnerabilidade social, conforme demonstrado na Figura 4.

³¹ São profissionais concursados da PBH, com formação em Educação Física que têm as funções de planejamento, implementação e avaliação dos programas e projetos de esporte e lazer no município.

Figura 4 - Índice de Vulnerabilidade Social de Belo Horizonte ³²

Ainda sobre a especificidade dos núcleos, os conteúdos têm uma vinculação com as características do espaço físico, do público e da formação dos professores coordenadores de cada local, responsáveis pelo planejamento das ações. Podemos destacar que as modalidades mais desenvolvidas são: futebol, futsal, basquete, vôlei, handebol, queimada, badminton, tênis, atletismo, judô, ginástica rítmica, balé e jogos e brincadeiras.

Outra questão a ser mencionada é que a PBH tem investido numa política de educação em tempo integral, por meio do programa *Escola Integrada*, que tem como objetivo a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação da jornada educativa nas escolas municipais. Dessa forma, os alunos são atendidos em tempo integral, em diferentes espaços e equipamentos públicos (tanto dentro quanto fora da escola), durante o período de nove horas diárias. Podemos pensar que o programa caminha na contramão da proposta política educacional da PBH, quando propõe ações esportivas e de lazer para crianças e adolescentes no contraturno escolar, sobrepondo as ações.

³² Dados retirados do site da PBH

A justificativa utilizada está relacionada a um período de transição na implementação e expansão dessa proposta educacional, pois a *Escola Integrada* ainda não alcança cem por cento do universo da rede municipal e, nas escolas que o programa já está implantado, não atinge todo o contingente de alunos.

Embora com o advento da política de educação de ensino integral, que busca estabelecer o atendimento de crianças e adolescentes em dois turnos, sendo que num deles serão realizadas atividades de formação complementar, esporte, lazer, cultura, dentre outras, entende-se que há um período transitório neste processo de adesão das escolas, onde determinadas políticas sociais deverão se adequar gradativamente para atender em parceria direta a esta nova política educacional sem precedentes (BELO HORIZONTE, 2012, p. 5).

Entendo, então, que a tendência a médio e longo prazo é que as políticas de esporte e lazer sejam vinculadas a propostas de ação em parceria com as políticas de educação, em função da efetivação de propostas de educação integral (Programa *Escola Integrada*/municipal e Programa *Escola Integral*/estadual), que limitarão o número de sujeitos em ações esportivas fora da escola. Como exemplo, cito o caso do convênio atual do programa *Segundo Tempo*, que já existe nessa lógica de atuação dentro das escolas municipais de Belo Horizonte que aderem ao programa de educação integral.

Nesse sentido, o *Esporte Esperança* é um programa de transição, na medida em que atende a demanda comunitária ainda não englobada por outros programas no processo descrito e reconhece que em breve necessitará passar por uma reformulação, conforme os projetos de educação integral se expandirem.

A partir da apresentação do *Esporte Esperança e do contexto no qual se localiza*, busquei nesse capítulo reunir informações para a realização da análise curricular desta proposta que, apesar do “recente” recomeço, tem uma relação histórica com as políticas públicas de esporte e lazer na PBH.

4 O CURRÍCULO DO PROGRAMA *ESPORTE ESPERANÇA*: IDENTIFICANDO OS DISCURSOS

Até o momento, busquei discutir as possíveis conexões entre o campo do currículo e as políticas públicas de esporte e lazer, entendidas como esferas que relacionam o “político e o pedagógico”. A partir de um recorte metodológico, fiz uma opção pela análise do Programa *Esporte Esperança*, política municipal de lazer que trata o esporte numa perspectiva educacional. Após apresentar uma descrição do programa e do contexto em que está localizado, dialogo com o(s) olhar(es) de sujeitos integrantes do corpo de profissionais atuantes no *Esporte Esperança*. Tal diálogo apresenta-se sobre categorias delineadas pela aproximação com as fontes teóricas e empíricas, a fim de identificar e analisar seu currículo.

O intuito desse trabalho de campo passa pela lógica apresentada por Ude (2012, p. 7), qual seja, “buscar questionar a teoria, por meio do contexto investigado, para a teoria questionar o campo”. Dessa forma, o pesquisador que vai a campo realiza um diálogo que lhe é peculiar, construindo um conhecimento na “conversa” que se dá entre o sujeito pesquisado, a teoria e a própria construção do pesquisador.

O programa *Esporte Esperança* é composto de dez núcleos distribuídos pela cidade e tem vinte e um profissionais diretamente envolvidos. Além do coordenador, servidor concursado com graduação em educação física e responsável pela construção do escopo do programa, cada núcleo tem uma equipe composta por um professor coordenador e um monitor de oficina. Ambos são funcionários contratados, mas com funções e perfis diferenciados: o professor coordenador tem formação em educação física, sendo o responsável direto pelo núcleo e por planejar e ministrar as aulas/encontros; já o monitor, geralmente um morador da região, tem como principal função a articulação com a comunidade e, para sua função, não há uma exigência de formação acadêmica.

A despeito do trabalho desenvolvido pelos monitores, os sujeitos da pesquisa, de fato, são a coordenação do programa e os professores coordenadores de núcleo, profissionais esses selecionados pelo envolvimento nos processos de planejamento, implementação e avaliação do *Esporte Esperança*. Desse modo, são apontados como atores importantes na constituição do currículo dessa política.

A partir dessa escolha, foram realizadas entrevistas, semiestruturadas na perspectiva reflexiva de Szymanski (2010), que abordaram questões relativas ao programa, tais como: a concepção de lazer dos sujeitos e como esta temática se relaciona com o programa; os

princípios de gestão; os objetivos e metas; processos de formação utilizados; conteúdos trabalhados; planejamento e avaliação empregados e as diferenças entre o “desenho” do programa e sua prática.

Os documentos também foram necessários para a identificação dos discursos presentes no currículo do *Esporte Esperança*. São eles: a proposta político-pedagógica, o relatório consolidado de gestão 2011/2012, as atribuições dos coordenadores de núcleo e dos monitores de oficina e o portal eletrônico da prefeitura.

Dessa forma, as entrevistas com os sujeitos da pesquisa e a análise dos documentos foram as principais fontes de dados que me direcionaram para a definição das seguintes categorias: a estrutura organizacional e operacional; os objetivos e metas; os conteúdos trabalhados; a questão de gênero; o planejamento e a avaliação; a concepção de lazer do *Esporte Esperança*, a relação do *Esporte Esperança* com o programa *Segundo tempo*; e as diferenças entre o planejamento e a implementação do programa (limites e dificuldades).

4.1 Estrutura organizacional e operacional

Para Corraza (2001, p. 10), conceber o currículo como linguagem é entendê-lo como uma prática social “que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito”.

Todas as decisões que condicionam a forma como a cultura é apresentada, distribuída e controlada compõem o plano curricular das políticas públicas. Compreendo que se as opções políticas da gestão regulam a prática dos atores envolvidos, também regulam o currículo do programa *Esporte Esperança*.

Assim, uma das categorias pensadas diz respeito à estrutura organizacional e operacional do programa. A maneira como se constituem os princípios de gestão e as competências dos atores envolvidos diz muito acerca dos valores e do currículo do que se pretende com o proposta política.

4.1.1 Princípios de gestão do programa

Dentro da estrutura de organização do programa, os princípios de gestão são parte fundamental para entendermos o conjunto de estratégias consideradas adequadas para o funcionamento das ações do *Esporte Esperança*. Esses princípios são diretrizes que divulgam

formas de ser e agir responsáveis por sustentar a produção e circulação de determinados discursos, constituindo-se numa tecnologia de governo da população.

Esses princípios são utilizados por uma secretaria municipal que deve seguir os preceitos políticos e administrativos da prefeitura em que se encontra. Por isso, quando se questionam os princípios específicos do *Esporte Esperança*, busca-se compreender se esses estão de acordo com a proposta política vigente no município de Belo Horizonte.

O primeiro princípio trata da formulação de políticas que priorizam o atendimento à criança e ao adolescente conforme os fundamentos presentes em algumas de nossas leis. Algumas delas são citadas no próprio projeto político pedagógico do programa como a CF/88 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8069, de 13 de junho de 1990. Essa preocupação foi constatada na fala de um dos sujeitos entrevistados

É verdade. Por lei, tanto pela constituição, quanto pelo ECA, quanto por leis municipais, criança e adolescente são considerados prioridade máxima, absoluta prioridade. O programa *Esporte Esperança* vem a preencher, então, um princípio legal, trabalhar o esporte, no nosso caso, na nossa temática, trabalhar o esporte, dar a oportunidade no mundo de tentar que ela alcance sua potencialidade máxima. É claro que não é só o esporte que vai conseguir isso, mas ele contribui para uma formação humana, ele contribui para uma potencialização (Sujeito 1).

Segundo Sposito e Carrano (2003), pode-se observar na sociedade brasileira, a partir dos anos 1990, um consenso em torno da necessidade de implementação de políticas públicas destinadas à juventude. Os autores também consideram que as decisões envolvendo a implementação dessas políticas foram produto de conflitos em torno do destino de recursos públicos, ocupando um espectro amplo de negociações. Entretanto, a presença de tais conflitos não obscurece a diversidade de orientações e pressupostos que alimentam projetos e programas destinados aos jovens. Para Nogueira (2011), encontramos no trabalho com o esporte e lazer uma das principais estratégias de intervenção social para os jovens, principalmente pelo uso de argumentos educativos. Porém essas ações também apresentam contradições, reforçando ou enfraquecendo os conceitos de cidadania, justiça social e democracia.

De qualquer forma, percebo a presença do discurso da “atenção especial” enquanto diretriz do *Esporte Esperança* como reflexo do processo histórico relacionado à conquista dos direitos das crianças e adolescentes em nosso país.

Outro princípio é a prioridade de atendimento em áreas de alto índice de vulnerabilidade social e baixa qualidade de vida. A maioria dos equipamentos está localizada em áreas vulneráveis ou bairros limítrofes dessas áreas, no entanto, ao questionar sobre esse

direcionamento do programa, constata-se que alguns dos núcleos não seguem essa normativa. Assim, destaco os seguintes depoimentos

Pelo que me foi apresentado nesse recomeço do *Esporte Esperança*, foram apresentados dados, eles cruzaram dados e aqui, a região noroeste, é uma região com a criminalidade muito alta, com problemas de droga, tem essas coisas, mas não especificamente aqui. Está um pouco afastado de onde está o nosso núcleo. Porque que veio parar aqui, acho que é uma questão de terreno que teve, é um terreno muito bom que deu pra fazer um equipamento bem bacana, mas que como se diria, não está no olho do furacão (Sujeito 3).

O nosso equipamento realmente não está numa área de tanta vulnerabilidade. Então a gente tem alunos aqui de classe média. Eu não sei nominar assim, mas não é tão carente e tão necessitada assim. E os meninos muitos deles viajam, tem uma condição bacana, de poder estar usufruindo de outras opções de lazer e tudo. Então, é até um ponto que nós vamos atacar em 2013 é saber onde estão esses alunos que são realmente, que precisam de estar tendo essa vivência com um programa de esporte educacional (Sujeito 10).

Ainda nesse sentido, das nove regionais de Belo Horizonte, uma não foi contemplada com ações do *Esporte Esperança*. A região de Venda Nova, apesar de ser considerada de alta vulnerabilidade, não possui núcleo do programa, e o não atendimento também aponta características sobre o currículo. Embora entenda que existiram problemas relacionados à ausência de espaços públicos para a implantação do programa, concordo com Goodson (1995, p. 10) para quem “o currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade.” Segundo Foucault (1985, p. 29), essa “invisibilidade” de Venda Nova não pode ser entendida como “um puro e simples silenciar”, e sim como um elemento das estratégias do conjunto para aquilo que não é visto ou dito.

Outro princípio estabelecido é a compreensão do esporte e lazer enquanto direito social e o fomento de sua prática, pautado pelas possibilidades de democratização e ludicidade. Esse discurso está presente nos documentos da SMEL quando trata da filosofia de trabalho

Compreendendo o esporte como direito social e conforme o Art. 217 da Constituição Federal, que estabelece como dever do estado fomentar a prática desportiva, o Programa *Esporte Esperança* busca democratizar o acesso à prática esportiva, norteada pelos princípios da inclusão, participação, respeito, ludicidade e excelência (BELO HORIZONTE, 2012, p. 5).

A fala dos entrevistados também aponta a ludicidade como princípio.

A ludicidade é um desses princípios também pela própria necessidade que se não for prazeroso, não vai ter programa, não vai ter público, ter o programa, não é? É, a vontade de conseguir uma profissionalização, atingir o melhor, a gente nunca está satisfeito com o que tem até o momento, a gente sabe que algo mais pode ser feito, algo a mais pode ser conquistado. Então o princípio sempre tem que tentar evoluir, faz parte também das nossas diretrizes (Sujeito 7).

Apesar do programa ser direcionado pelo esporte educacional, percebo uma aproximação com o esporte de lazer, que segundo Tubino (2010) é praticado de forma espontânea e apresenta como princípios a participação, o prazer e a inclusão. Nesse sentido, reforça a crítica de que essa classificação não engloba a diversidade de propostas políticas relacionadas ao esporte e lazer, dificultando o uso dessa denominação, como acontece no *Esporte Esperança*. O depoimento a seguir reforça esse ponto de vista

Por exemplo, esse trabalho nosso aqui no programa tem esse viés, apesar de ir um pouco para o caminho do esporte educacional e tal, mas não deixa de ser uma opção de lazer que essas pessoas têm aqui na comunidade (Sujeito 2).

O diálogo com outros setores, na tentativa de realização de uma ação intersetorial, é uma ideia presente em seu currículo. Em alguns casos, essa articulação acontece pela proximidade do programa com outras ações da própria prefeitura, como é o caso da *Escola Integrada*.

Essa relação, no começo, foi um pouco conflituosa porque a gente teve um problema, por exemplo, com a *Escola Integrada*. Ela é mais um passatempo para os meninos que trabalham com música, com dança, com o movimento corporal, com a capoeira, com algumas coisas assim, mas a prática esportiva está um pouco distante da *Escola Integrada*. Então, quando o programa veio pra cá, com esse propósito que ele tem do esporte educacional, da ludicidade, apresentar o esporte para os meninos de uma maneira lúdica, eles ficaram encantados. De repente, eu tinha vinte meninos que saíram da *Escola Integrada* e vieram pra cá. E isso deu probleminha pra gente na secretaria. A princípio, foi conversado e nós retornamos com esses alunos para a *Escola Integrada*. Mas passado dois meses conversado na secretaria, com o monitor e com a escola, nós chegamos, nós conseguimos fazer uma parceria com a *Escola Integrada*. Então esse aluno, ele teve na presença dos pais a oportunidade de optar, de poder ficar um dia no *Esporte Esperança* e um dia na *Escola Integrada* (Sujeito 3).

Utilizam o espaço também. Sempre dividido pra não criar muito tumulto. Quando a gente está no ginásio, eles usam aqui fora. E vice e versa. A gente tem um intercâmbio legal, as coordenadoras sempre estão aqui. A gente troca uma ideia sobre os alunos. Como é que esse menino está lá, como é que ele está aí? A gente vai cruzando as informações e vai tentando atuar dentro disso aí (Sujeito 9).

No entanto, percebo que essa articulação acontece de forma incipiente e, muitas vezes, o que deveria ser uma normativa do programa transforma-se num problema, pois existe um “sombreamento” de ações, um embate pela participação do público alvo.

Olha, a gente pensa o seguinte, se a gente ofertar o esporte bacana, com qualidade e com compromisso a gente ganha da *Escola Integrada*, esses alunos preferem vir pra gente do que pra *Escola Integrada*, porque hoje em dia na *Escola Integrada* não está acontecendo isso, eles não querem ficar na *Escola Integrada*, eles preferem vir aqui do que lá, a *Escola Integrada* está perdendo muitos alunos e quem tá ganhando é nosso projeto com isso. E eles chamam o colega, vamos supor o colega estuda em outra escola, "ô fulano, você estuda em qual escola? Estudo em tal escola, ah, vamos lá jogar um futebol com a gente?" E acaba que vem mais alunos por causa disso, por causa dessa questão, e isso é bom pra gente, positivo. Acabou que a escola gostou. A escola pegou os mais levados, os que não são da *Escola Integrada*, toma aí, resolve lá. Eles não dão conta e aqui a gente já conhece um por um pelo nome, aqui a gente dá conta deles e a escola não dá conta manda pra cá. Pra eles foi bom (Sujeito 4).

A gente já sente isso muito na pele. Por exemplo, nós temos uma meta aqui, num é que tem que ser atingida, mas é uma meta que nós vamos trabalhar que é estar com 150 alunos cadastrados, e se tudo correr bem, frequentes. E, é uma conversa que a gente tem com a coordenação do programa que é uma meta que a gente viu nesse um ano que é difícil de ser atingida. E por quê? Porque a *Escola Integrada* ela tira muito aluno do nosso projeto. Querendo ou não, a *Escola Integrada* oferece alimentação, outras práticas também sem ser as esportivas. Porque também, hoje em dia, para as famílias nessa correria toda são interessadas do aluno estar lá dentro. Então, querendo ou não, está na contra mão. Eles estão seguindo o caminho deles pra poder estar aumentando o número da *Escola Integrada* e a gente também está. Vamos dizer assim, a gente pega o que sobra. A gente está com os alunos que não estão inseridos ali ainda. Então é uma dificuldade que a gente tem, que os programas se chocam, né? (Sujeito 8).

Muitas iniciativas, mesmo que bem intencionadas, se mostram restritas em produzir resultados eficientes e eficazes por estarem aprisionados a alguns “vícios” da gestão pública, tais como a duplicidade de ações e o atendimento a territórios e públicos já abarcados por outros programas. Segundo Faria (2011, p. 46), “a busca por coordenação estatal é tão antiga como a própria ampliação do setor público, caracterizada pela multiplicação das agências estatais e pela enorme expansão das responsabilidades atribuídas ao Estado”. Uma possibilidade para o enfrentamento dessas questões é a implantação de uma estratégia de gestão intersetorial, que tem como justificativa econômica a redução das redundâncias, do sobretrabalho e das incoerências da atuação estatal. No que concerne a problemas administrativos, busca-se harmonizar interesses em competição e completamente divergentes.

Entretanto, para alguns autores, como Bronzo e Veiga (2007), a intersetorialidade não pode ser tratada apenas como sinônimo de coordenação intragovernamental, à medida que demanda uma visão integrada dos problemas e uma participação dos setores envolvidos em todos os processos de construção das soluções (planejamento, implementação e avaliação). A intersetorialidade, entendida como uma estratégia de gestão que busca maior coerência e articulação das políticas, deve ser vista como um processo que é tanto político como técnico-administrativo.

Mas vale ressaltar que a própria relação com a *Escola Integrada* é uma situação/problema já conhecida e que precisa de uma mudança de postura, um repensar por parte da coordenação do *Esporte Esperança*, pois a ampliação dessa política educacional está prevista para todas as escolas municipais de Belo Horizonte até o fim do atual mandato.

Então, o *Esporte Esperança* vem para atuar nos espaços comunitários desvinculados de escolas para poder atender a criança que ainda não é vinculada à escola de tempo integral ou *Escola Integrada*, que é lei que o menino participe da escola e, a partir de uma determinada data, todas as escolas deverão ser integradas. Então as escolas estão fazendo um movimento de conseguir ter os alunos o dia inteiro. O *Esporte Esperança* vem para atuar enquanto as escolas não conseguem esse objetivo, que é de ter o menino lá dentro. Na hora que tiver, nós provavelmente não teremos clientela, já que o menino vai estar vinculado e o nosso público é principalmente em áreas mais carentes. Espera-se que esses alunos estejam vinculados à escola e não possam participar do *Esporte Esperança*. Nesse caso, o *Esporte Esperança* nasce com uma previsão, certo tempo de atuação e depois que tiver atingido essa meta, ou ele se reestrutura ou encerra (Sujeito 11).

Por fim, vale destacar o entendimento da coordenação do projeto em reconhecer que o programa ainda não segue os preceitos da política municipal no que tange ao desenvolvimento de ações que pensem nas questões territoriais, no trabalho integrado com a família, como é o caso do programa *BH Cidadania*³³

É, bom, falta aprender alguma coisa com o *BH cidadania* ainda, que é a questão da territorialidade na escolha...é... trabalhar com a família inteira e trabalhar associado sempre a outras políticas. Isso foi um grande avanço que o *BH Cidadania* trouxe, você vê que alguns núcleos nossos, eles estão, às vezes, eles foram escolhidos ainda por vontade, por negociação com secretário, com gerente ou definição do coordenador, muitas vezes desvinculados ainda da política social (Sujeito 1).

Ao verificar os discursos relacionados aos princípios de gestão do *Esporte Esperança*, existe uma vontade por parte do programa em seguir os preceitos da atual gestão da PBH ao apontar algumas diretrizes, como a prioridade de atendimento à criança e ao adolescente de comunidades socialmente vulneráveis. Entretanto, algumas práticas de produção que também dizem sobre o seu currículo, atuam num outro sentido, mostrando as fragilidades e os problemas, como a ausência de núcleos numa região vulnerável e a dificuldade de articulação com outros setores.

³³ Implementado em 2002, logo após o início da reforma administrativa, o *BH Cidadania* é o retrato desse processo de mudança estrutural proposto pela PBH. Tendo como principal objetivo a inclusão social das famílias enquadradas nos maiores índices de vulnerabilidade social do município, o programa foi estruturado a partir dos princípios da descentralização, intersetorialidade, territorialidade e participação popular (os mesmos que condicionaram a Reforma Administrativa) (PERES, 2008).

4.1.2 Funções e competências

A definição das competências dos coordenadores de núcleo e dos monitores de oficina foi determinada pela coordenação do programa em conjunto com a gerência responsável no momento de construção do *Esporte Esperança*, como podemos perceber a partir da seguinte afirmação.

Bom, primeiro eu tive que montar a equipe. Antes de montar a equipe, eu tive que definir com a Gerência sobre as orientações que antes a gente já tinha deixado, como ia ser o formato do programa. Uma vez definido, montar a equipe fazendo entrevistas junto com a responsável do recursos humanos. Definir quem seria o professor coordenador de núcleo, que é quem dá aula. E quem seriam as pessoas que ocupariam o cargo de monitor das oficinas, que é o da comunidade (Sujeito 1).

Apesar de inúmeros encargos, o entendimento do que compete ao coordenador está bem internalizado, como podemos observar na fala dos seguintes entrevistados

Aqui é o papel do professor mesmo, que é planejar as aulas, executar as aulas e oficinas. É, a grosso modo, é isso. Mas aí acaba que a gente tem também algumas outras responsabilidades, que é, por exemplo, ter que correr atrás de alguns outros espaços, algumas coisas então a gente tem que entrar em contato. Por exemplo, aqui a gente conseguiu um espaço que foi o da paróquia do salão da igreja. Então esse é mais um de atributos que a gente tem. E, uma outra coisa que eu vou tentar fazer, mas que é no próximo semestre, no próximo ano, é contatos com outros projetos que acontecem na comunidade, que aqui tem muitos projetos, e tentar fazer um intercâmbio, troca de experiências mesmo. Às vezes alguns meninos que participam desses outros projetos e não participam com a gente. Passar a vir aqui e conhecer também. É, questão de organização de material aqui do núcleo, de armazenamento, essas coisas (Sujeito 2).

A grande meta nossa enquanto coordenador é tentar propiciar atividade de esporte e de lazer com qualidade. Então assim, tudo que eu, tudo que tiver ao meu alcance, tudo que eu puder fazer pra oferecer essas atividades com maior qualidade possível, eu vou tentar fazer. Que aí passa por essas questões que a gente já comentou. De ver a questão de estrutura, correr atrás de quem é responsável por ela, tentar de alguma forma ter essa melhoria. Vai na questão também da comunidade, que não adianta eu ter uma estrutura ótima e os meninos não conhecem o programa, não sabem, não vêm. Então é uma outra parte importante, divulgar o programa. É, fazer atividades que sejam interessantes pra eles, mostrar coisas novas. Um grande objetivo, assim, é tentar oferecer o máximo possível de coisas novas que eles não conheçam. Tentar sair um pouco dessa monocultura do futebol, não negando o futebol que isso ia ser até um tiro no nosso pé, mas mostrar para eles que existem outras coisas, além disso (Sujeito 9).

Para Sacristán (2000), o currículo pode ser visto como um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas, criando em torno de si campos de ações diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração. Percebo que o professor coordenador tem uma importante participação na determinação do currículo do programa, já que esse é responsável por funções como o planejamento e execução das ações nos núcleos.

As atribuições dos monitores de oficina também foram descritas pelos coordenadores de núcleo

Ele é daqui da comunidade, então ele conhece muita gente. Essa questão mesmo de correr atrás de outros espaços. Pra entrar em contato, até por ele estar aqui sempre, por ele morar aqui. Mas a função assim que o programa designa ao monitor, grande parte é fazer o cadastro dos meninos, a visita às famílias. Também essas outras coisas que eu falei, além das oficinas, ele me auxilia na organização de material, essas coisas. Acho que o principal papel dele é esse de ser o “link” entre a comunidade e o programa por ter essa aproximação maior. Eu até, a gente vai até conversar pra gente aprimorar isso para o próximo semestre, a gente fazer mais visitas, conhecer mais as famílias, entender melhor a situação familiar de cada menino aqui. E aqui, especificamente no nosso núcleo, o monitor vem sempre quando eu não estou aqui que a minha carga horária é de vinte horas semanais e a dele, de quarenta. Então, sempre que eu não estou aqui ele vem pra cá para o núcleo e mantém o espaço sempre aberto com o empréstimo de material (Sujeito 2).

A função do monitor aqui é me auxiliar nas atividades do dia-a-dia e fazer um acompanhamento dos alunos, saber porque está faltando, ir a casa dos alunos ver o que está acontecendo. A relação da frequência também é de responsabilidade do monitor fazer, eu só auxílio ele. Cadastro também ele que faz, eu assino embaixo pra ver se está ok e quando os alunos têm algum problema eu passo para o monitor resolver (Sujeito 4).

Entender como uma das responsabilidades do monitor de oficina a realização da constituição de um diálogo intersetorial entre diversos órgãos parceiros, mesmo que este seja um morador da comunidade atendida, deixa clara a supervalorização da capacidade do profissional, visto que a intersetorialidade, enquanto princípio de gestão, necessita de instrumentos e espaços instituídos para a concretização das ações.

Esse tipo de estratégia de subjetivação já foi destacado por Paraíso (2007), que analisou as relações entre o currículo e a mídia educativa brasileira e destacou a intenção pretendida pelos formuladores dos programas por ela avaliados, que reforçam o convite para que a professora assuma, quase por si só, os esforços para a formação dos cidadãos “úteis e conscientes”. E para que a professora atendesse a tais expectativas, sua conduta precisou ser regulada através de “regimes de verdade” instituídos por discursos da mídia sobre educação, que tenta seduzir o público a se comprometer com os problemas da educação brasileira. Foucault (1982), ao explicar o termo “regimes de verdade”, esclarece que a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e reproduz.

É nessa perspectiva que acontece no programa *Esporte Esperança* um processo de regulação da ação dos profissionais nele envolvidos, responsabilizando-os por ações complexas, por “regimes de verdade”. Apesar da busca, desde o início, por um profissional que tivesse esse perfil de articulador, de liderança na comunidade, como podemos perceber na

fala a seguir, um conjunto de técnicas sustenta a produção e circulação desse discurso constituído por um misto de formas de ser e agir consideradas adequadas

Quando a gente estava pensando um pré-teste para contratar esse monitor, uma das coisas que a gente não quis fechar foi o grau de escolaridade, porque a gente poderia deixar de fora a pessoa que é mais entrosada nessa comunidade, a que tem mais vínculo com o esporte. Então a gente queria que tivesse domínio da leitura e da escrita, que tivesse uma liderança comunitária, uma penetração, que gostasse de esporte, que gostasse de trabalhar com criança e adolescente, que fosse envolvido no que fizesse e, se a pessoa tivesse uma característica assim, ela poderia trabalhar conosco. Mas aí, por surpresa, a maioria dessas pessoas que vieram trabalhar com a gente tinha curso superior (Sujeito 1).

Algumas críticas foram levantadas pelos coordenadores no que concerne a suas atribuições e as dos monitores. Algumas delas dizem respeito à estrutura de trabalho disponível para realização das suas funções

Faz falta porque a gente tem um telefone que só fala entre as regionais e os ramais da prefeitura. Então tem que ser em campo mesmo. O monitor, por exemplo, tem que sair, bater perna, tem que correr atrás. Porque a gente tem um cadastro dos alunos com endereço, comprovante de residência, então ele bate perna. Sai pra andar e vai onde está o problema, onde está a solução, digamos assim. Vai, e não tem contato telefônico não. É direto com os pais e responsáveis (Sujeito 3).

Percebi uma prática que, apesar de não estar presente no currículo prescrito do programa, aparece de uma forma oculta e se relaciona à utilização de recursos financeiros dos próprios coordenadores de núcleo e monitores para a realização de determinadas ações. Assim, os entrevistados declaram que, apesar de serem contrários, acabam aderindo em algum momento

Isso acontece e eu discordo completamente porque a gente está assumindo uma responsabilidade que não é nossa. Eu já gastei também do meu bolso, mas foi coisa pequena assim, que foi pra fazer um lanchinho para os meninos no dia de entregar o certificado do *Tetratlo*. Mas teve casos de gente que gastou mais de cem reais pra alugar um ônibus. Então assim, eu acho que isso é uma coisa, não sei, uma preocupação de querer mostrar serviço, pode ser isso? Importante que eu falo é uma coisa pra ficar atento. Porque se não vai acabar virando uma prática, vai naturalizar isso. Mas é uma coisa que a gente tem que lutar, assim, melhorias de condições mesmo (Sujeito 2).

Acho que acontece. Quem usa dessa prática, acho que é porque se aproxima tanto das crianças, você sente tanto que às vezes falta muita coisa pra eles que tipo, você dá, você faz de bom coração. Não é porque seja essencial fazer, mas o professor faz porque vê que vai causar um bem, não é? Inicial e, quem sabe, a longo prazo. Isso também favorece às vezes a relação de confiança. Do professor com o aluno, não é uma prática que a gente costuma fazer aqui mas, por exemplo, eu tenho um outro tipo de prática. A gente vai fazer uma atividade, um pegador de corrente, por exemplo, que é uma prática normal que a gente faz de aquecimento, pra dar um charmezinho ou outro, aqui, o aluno que for o último a ser pego ganha um refrigerante. No outro dia eu vou e compro, que é uma coisa muito simples e a gente confraterniza aqui. Tem um aniversário de um menino que está um pouquinho pra baixo, a gente vai e faz um lanche, compra um pão de queijo (Sujeito 3).

Nesse sentido, destaco que essa prática, assim como outras, são constituintes de uma hegemonia que é criada e recriada a partir de determinadas concepções normativas que fazem parte da cultura do programa. Para Apple (2006), a constituição de um currículo oculto se dá quando o que era antes uma ideologia sob a forma de um interesse, se torna a única interpretação possível das possibilidades sociais e intelectuais. Apesar de ser um conceito desenvolvido pelas teorias críticas do currículo e, para alguns autores como Silva (2005), desgastado por estar associado a um estruturalismo já bastante questionado, ele expressa uma operação sociológica que consiste em descrever processos sociais que moldam nossa subjetividade, sem nosso conhecimento consciente.

Para Sacristán (2000), por trás de todo currículo existe, de forma mais ou menos explícita, uma orientação teórica que determina uma série de posições pedagógicas e de valores sociais. Esses “códigos curriculares” se traduzem em diretrizes para a prática e que acabam se refletindo nela. Assim, todas as práticas que não estão prescritas, mas que de alguma forma fazem parte da rotina desses profissionais podem ser consideradas como parte integrante do currículo do programa, mesmo que essas não sejam “reconhecidas” de maneira formal nos documentos.

4.2 Objetivos e metas

O objetivo do projeto revela uma preocupação com a formação da criança e do adolescente a partir da vivência da prática esportiva e do lazer e destaca que esse processo deve ser realizado de forma intersetorial e democrática, facilitando o acesso desse direito aos possíveis beneficiários.

Contribuir num processo intersetorial, complementando políticas de Educação, Saúde, Cultura e Assistência Social, para a formação da criança e do adolescente, a partir da democratização do direito à prática do esporte e dos respectivos benefícios fisiológicos e psicossociais do esporte e do lazer, melhorando a qualidade de vida e favorecendo o exercício da cidadania dos beneficiários do programa (BELO HORIZONTE, 2012, p. 6).

Fica clara a intenção de diálogo do programa com diferentes áreas da política social e sua preocupação com a formação dos sujeitos. Entretanto, constatei que alguns profissionais entrevistados revelaram a dificuldade de pensar o programa a partir dessa base intersetorial

Minha compreensão de objetivo é tirar os meninos que estão na rua em tempo fora da escola, o objetivo pra mim eu acho que é esse, sendo que isso também é da *Escola Integrada*, só que a maioria dos alunos não entram na escola integrada, a maioria sai e volta para o projeto, alguns saem para voltar para a escola integrada, não gostam e voltam pra ca, eu acho que o objetivo é esse, tirar o aluno que está no ócio (Sujeito 5).

O entendimento de que o programa serve para “tirar os meninos da rua”, através da ocupação do tempo ocioso, revela uma visão das políticas públicas de esporte e lazer como redentoras, além do discurso fortemente arraigado que cristaliza a representação do universo de “perigo, desordem e exploração das ruas”.

Para Melo (2005), essa perspectiva “salvacionista” tem seu fortalecimento nos anos 1990 com o avanço da pobreza e uma maior visibilidade da violência urbana, creditando ao esporte e ao lazer o papel de redentor da juventude pobre. Nessa concepção conservadora de controle social, prevalece a impressão de que esses jovens teriam uma tendência natural a enveredar-se pelos caminhos das drogas e do crime. Mas os programas de esporte e lazer, exclusivamente, não conseguem resolver problemas sociais tão complexos que requerem ações de ordem política mais incisivas.

Alguns depoimentos apontam para a preocupação com os sujeitos que não estão integrados em outros projetos, tanto por parte da PBH quanto de outras instituições.

O objetivo do programa é trazer os alunos que não participam de nenhuma atividade física, não estão integrados em nenhum projeto, é de acolher eles mesmo. O objetivo nosso é esse, nunca que a gente trabalha, igual aqui agora, tem muita gente que, no outro projeto, trabalha mais, o futebol descobrindo talentos, é mais focado no futebol de competição, de alto nível; no espaço, se der a gente trabalha alto nível, o cara pode ser bom, pode ser ruim que ele vai jogar do mesmo jeito, aqui a gente trabalha muito isso, deixa bem claro para os alunos (Sujeito 4).

Percebo no programa a presença de objetivos com enfoques distintos, relacionados a princípios democráticos e ao controle social. Essa diversidade está conectada com os diferentes processos de subjetivação dos sujeitos envolvidos e, entendendo a subjetividade como a maneira que nos ligamos às significações sociais e que essas se materializam através de nossas práticas, talvez possamos compreender algumas das representações aqui elaboradas. Apesar dos objetivos prescritos, outros são instituídos pelas equipes nos núcleos do programa à medida que estas direcionam sua prática a partir de suas construções sociais.

O mesmo acontece com as metas estabelecidas no *Esporte Esperança*, que também fazem parte da análise do currículo do programa, e podem determinar tanto uma valorização de aspectos quantitativos (número de atendimentos), quanto de aspectos qualitativos (forma

como o trabalho é realizado), dependendo das convicções e crenças dos profissionais envolvidos.

Em um dos depoimentos, encontra-se um panorama do número de atendimentos no programa.

Olha quando o programa surgiu, quando ele retornou a ideia era ter 20 núcleos no espaço de 1 ano, só que nunca foi liberado recurso para contratação de 20 equipes, foi liberado recurso para liberação de 10 equipes. Então nós não atingimos a meta de núcleos pensada. A meta de cada núcleo é atingir 150 alunos, essa meta a gente já conseguiu atingir em alguns núcleos com até 150 alunos frequentes. Em alguns núcleos, por vários motivos, ainda precisa atingir um número maior. Tem núcleos abaixo de 50 atualmente (Sujeito 1).

Ressalto os esforços na forma de contabilizar a frequência no programa, visto que existe um percentual para determinar quando o aluno é frequente e quando não é. Algumas falas demonstram esse embate frequente no setor das políticas públicas, e apesar de um discurso relacionado à importância do alcance das metas como uma possível justificativa para a manutenção do programa, destaco um movimento de estima pela qualidade do trabalho que critica a excessiva quantidade de alunos por turma

Assim, pelo menos é uma preocupação que eu tenho. Eu prefiro olhar pelo lado da qualidade do programa do que pela quantidade. Assim, eu não vou ter receio de falar, eu acho muito difícil alguns núcleos apresentarem os números que eles apresentam já tendo vivenciado de perto, já tendo visitado núcleo e ver que a realidade não bate com os números que são apresentados. Por exemplo, pra gente conseguir aqui setenta frequentes é todo dia com aluno, todo dia conversando, é todo dia: “faltou ontem por quê, o que está acontecendo”? E você vê um núcleo que tem cento e cinquenta frequentes, sendo que a gente trabalha com uma tabela de infrequência que é rígida no meu ponto de vista, que podia ser até um pouquinho menos, porque hoje o menino às vezes faz inglês, faz informática, faz curso de maquiagem, faz um tanto de coisa que você vai cobrar dele? Faltou três aulas no mês, às vezes com treze aulas, quatorze aulas você vai considerá-lo infrequente? Mas assim, não é uma meta que o núcleo, este núcleo, trabalha, de ser quantitativo, não é? Mas eu já reparei que é uma preocupação de alguns núcleos do *Esporte Esperança* trabalhar com o número, que na minha visão é irreal (Sujeito3).

Para o programa em si é importante porque diz que o programa não ia continuar por causa da escola integrada porque o objetivo é o aluno ficar na escola de manhã e de tarde com os benefícios, o almoço. E a minha meta maior é ter os alunos aqui dentro, não importa a quantidade, o que me importa é qualidade da aula, minha maior meta é essa, não é número também não, não fico preocupada com número não, mas aqui eu tenho muito menino, eles mesmos que vêm cá, eles gostam da aula, por isso que eles estão aqui, se não, não estariam (Sujeito 5).

Apesar de verificar a presença do discurso quantitativo de maneira incisiva, entendo que essa é uma característica das políticas públicas de forma geral e dos sistemas de gestão orientados por resultados. O que não impede uma “tendência” dos profissionais em ressaltar a

vontade de realizar um trabalho de qualidade que priorize os alunos frequentes, independente da quantidade numérica.

Outro fator que apresenta conexão com a quantidade de alunos atendidos é o conteúdo trabalhado no núcleo, aspecto que será discutido a seguir.

4.3 Conteúdos trabalhados

Os conteúdos elencados são parte fundamental da composição de um currículo e as abordagens pós-críticas dos estudos curriculares consideram a seleção ou escolha de conteúdos um ponto de destaque. Para Sacristán e Gomez (1998, p. 149), o problema de definir o que é conteúdo de aprendizagem e como chegar a decidi-lo é um dos aspectos mais conflituosos da história do pensamento educativo e da prática de ensino.

O próprio conceito de conteúdo do currículo já é por si mesmo interpretável, como veremos; e é, sobretudo, porque responder a pergunta de que conteúdo deve tratar o tempo do ensino implica saber que função queremos que este cumpra, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos conseguir. Como frente a essas funções não existe uma única perspectiva, em torno da determinação dos conteúdos do ensino se pode observar uma das controvérsias mais significativas da história da escolarização e do pensamento curricular.

Em relação aos conteúdos trabalhados no *Esporte Esperança* é necessário que se destaque a sua tentativa na ampliação das vivências culturais esportivas relacionadas à cultura corporal. No próprio desenho do programa, existe a orientação de trabalho com mais de uma modalidade, sendo duas coletivas e uma individual.

A coordenação do programa deixa a critério do coordenador de núcleo a escolha das modalidades a serem trabalhadas. Entretanto, alguns fatores como as características do equipamento ou espaço físico e a formação do profissional influenciam nessas escolhas

A escolha é livre pelo professor, agora você pode pensar assim, se a gente fechou um acordo com uma academia de judô, o judô vai estar presente, se a gente contratou uma menina para trabalhar, que tem conhecimento de balé porque a gente quer ter um balé, mas pelo menos em algum momento das atividades oferecidas, essas atividades vão estar presentes, mas a gente não limita a empobrecer nenhum a outro, entendeu? Os professores estão livres para, junto com as turmas, sentindo a demanda, oferecer o que for melhor para atender àquela turma, aqueles alunos, então eu prefiro até que a própria comunidade escolha o que quer fazer, entendeu? Pra não ser uma coisa arbitrária, pra não ser uma imposição da minha vontade que não estou no local e vou interferir às vezes negativamente quanto a isso (Sujeito 1).

Mas, ao mesmo tempo que permite essa abertura, por outro lado padroniza as opções quando fornece um “kit de material esportivo” único para todos os núcleos. Ao ser questionada sobre essa questão, a coordenação alega que

Todos tiveram a oportunidade de receber tudo igual, alguns como o de judô, por exemplo, não quis receber bolas, não é que não foi oferecido, aí partiu do princípio que eles queriam trabalhar mais com algo a ver com academia mesmo e o espaço lá é mais propício pra aquilo. E é o núcleo que atingiu 151 alunos agora em novembro (Sujeito 1).

As falas dos entrevistados sobre a variedade de conteúdos trabalhados reforçam a ideia da diversidade, do potencial cultural presente no programa.

Os conteúdos, basicamente, são os conteúdos esportivos do lazer. E das modalidades, especificamente, esse semestre eu optei por trabalhar o futebol, por ter essa relação bem grande e rica aqui com a comunidade; o futsal agora mais para o final do semestre. Foi legal porque já deu pra dar uma diferenciada. Não é só porque joga com a bola e utiliza os pés, não é a mesma coisa. O atletismo a gente trabalhou esse semestre. Os jogos de tabuleiro, aí vai dama, xadrez. O slack line, também logo na minha entrada eu trabalhei mais o judô (Sujeito 2).

A minha proposta esse ano foi trabalhar o futsal, o voleibol e o tênis, que são duas modalidades coletivas e uma individual. Mas nós também trabalhamos o atletismo pelo tetratlo que foi um evento maravilhoso que a gente participou. Participamos com trinta alunos aqui, quinze meninas e quinze meninos, participamos em todas as categorias e modalidades. Foi o voleibol, o tênis, o futsal. Trabalhamos também o handebol um pouquinho e agora, quando eu comecei a sentir segurança nos meninos, quando eles começaram a desenvolver um pouco a coordenação, melhorou a coordenação, o respeito com as regras, com as normas do jogo, eu estou começando a introduzir um pouco do basquete (Sujeito 3).

Contudo, fica evidente a intensa participação do coordenador do núcleo, mesmo quando opta por trabalhar conteúdos “tradicionais” em nossa cultura, como o futebol ou o futsal, de uma forma diferenciada.

O futsal, o futebol no Brasil tem que ter. Os meninos amam futsal. Eu vim do futsal também e sei da importância porque às vezes na escola eles são excluídos, não é? Porque no recreio, na educação física vai o que é melhor, vai o que é “bonzão”, o que tem mais habilidade e tudo. Então aqui, a gente trabalha o futsal de uma outra maneira, o “nosso futsal”, que é o que eu falo com os meninos. Mas tem a ver com a minha vivência, a minha formação na faculdade. E tem a ver também com o histórico deles que o futsal está inserido aqui na comunidade. A maioria dos meninos quer ser jogadores de futebol, querem competir e tudo. É um tema que a gente ataca, a gente debate, dos riscos da profissionalização, como é que é difícil chegar, a entrega que tem que ter, tem que abrir mão de um tanto de coisas. Será que vale à pena, será que não vale? Mas as modalidades foram escolhidas por eles com um direcionamento meu para poder estar atendendo eles (Sujeito 3).

Com certeza, porque, eu acho que é igual ao que eu te falei né, se eu chegasse aqui e dissesse não vai ter futebol mais não, tipo assim, era um tiro no pé. Então assim, acho que a gente tem que dialogar. O que os meninos trazem de experiência de vida, de expectativa mesmo, e com o que a gente tem de repertório, minha expectativa, intencionalidade. Então acho que tem que ter um diálogo nesse sentido assim (Sujeito 2).

Nesse sentido, é importante entender que a ideia que defendo é que a seleção de conteúdos dentro do currículo também é uma construção social. O currículo como seleção da

cultura serve a uma sociedade ou a uma visão de como essa deveria ser, e é determinado por um processo social no qual agem condicionantes políticos, econômicos, acadêmicos e culturais. Os currículos não são politicamente indiferentes (APPLE, 2006). Nesse sentido, se constituem como espaços de reprodução dos valores vigentes, mas também de produção e resistências.

Para Sacristán e Gomez (1998, p. 155), a seleção considerada como apropriada depende das forças dominantes em cada momento e dos valores que historicamente foram delimitando o que se acredita ser valioso para ensinar ou transmitir.

Os conteúdos, como toda realidade educativa tal qual conhecemos em suas instituições, nas práticas pedagógicas, não foram criados decisivamente pelo pensamento educativo, mas são, isso sim, frutos de uma história. As práticas – a de selecionar conteúdos é uma – são reguladas por regras, escritas ou não, que expressam procedimentos de atuação, expectativas e interesses que não são necessariamente explícitos.

Esse argumento apoia o caráter social do processo de seleção de conteúdos e determina que, em cada momento e lugar, se entende de forma diferente o que é importante para ser transmitido. Além disso, nem todos têm o mesmo poder decisório e, nesse caso, o procedimento de seleção dos conteúdos do currículo do programa *Esporte Esperança* é um processo político que, apesar de respeitar, em diversos momentos os sujeitos que são o público alvo do programa, evidenciam cotas desiguais de poder na tomada de decisão. Para Sacristán e Gomez (1998, p. 157), “o processo de decisão de conteúdos mostra que os currículos são opções tomadas por quem pode fazê-lo dentro de um determinado equilíbrio de forças sociais”.

Por outro lado, Foucault (1982) aponta que o poder não é estático e funciona como instrumento de diálogo entre os sujeitos. Não existe de um lado os que têm poder e, de outro, aqueles que não o possuem. O poder é algo que se exerce, que se efetua. E onde há poder, há resistência, que também não se encontra localizada em pontos móveis, mas sim transitórios e distribuídos por toda a estrutura social.

Assim, a determinação dos conteúdos acontece justamente através desses diálogos, das relações de poder envolvidas. Destaco que os conteúdos trabalhados passam pelas modalidades mais “tradicionais” como o futebol, o futsal, o vôlei, o basquete, o handebol, mas também pelas lutas como o judô, os esportes de raquete como tênis e o badminton, as danças, como o balé, o atletismo e também os jogos e brincadeiras.

A seleção de conteúdos do currículo do *Esporte Esperança* aponta para a diversidade de modalidades, o que sugere uma preocupação com a ampliação de vivências culturais. Um

dos fatores que dialoga com essa seleção diversa é a discussão de gênero, também presente nessa análise.

4.4 Questão de gênero

Ao adotar o conceito de gênero como referência para a análise do currículo do *Esporte Esperança*, procuro chamar a atenção para a construção social e histórica do feminino e do masculino e para as relações sociais entre os sexos, marcadas em nossa sociedade por uma forte assimetria.

Esse conceito foi incorporado pelo movimento feminista e pela produção acadêmica sobre mulheres nos anos 1970 e, desde então, tem sido interpretado de formas distintas por diferentes correntes de pensamento. Segundo Farah (2004), ainda hoje o uso mais frequente do conceito é o proposto pelo feminismo da diferença³⁴, em que o poder se concentra na esfera pública, estando nessa polaridade — “masculino e feminino” — a origem da subordinação das mulheres.

A abordagem pós-estruturalista³⁵, por sua vez, destaca o caráter histórico das diferenças entre os gêneros e a própria construção social da percepção da diferença sexual. Essa vertente entende o gênero como a organização social da diferença sexual. O que não significa que o gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim, que estabeleça significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e o momento histórico.

No que concerne ao currículo do programa *Esporte Esperança*, a primeira constatação sobre a questão do gênero diz respeito à existência de conteúdos associados ao feminino e ao masculino. Segundo a fala dos entrevistados, a relação é perceptível e, nos núcleos com conteúdos considerados “mais femininos”, existe uma participação maior das meninas.

³⁴ O feminismo da diferença rejeitou pressupostos do feminismo da igualdade, que afirmava que as únicas diferenças efetivamente existentes entre homens e mulheres são biológicas-sexuais, e que as demais diferenças observáveis são culturais, derivadas de relações de opressão e, portanto, devem ser eliminadas para dar lugar a relações entre seres “iguais”. Para as teóricas e os teóricos da diferença, o conceito de gênero remete a traços culturais femininos (ou, no polo oposto, masculinos) construídos socialmente sobre a base biológica. Constrói-se assim uma polarização binária entre os gêneros, em que a diferença é concebida como categoria central de análise, fundamental na definição de estratégias de ação. As diferenças entre homens e mulheres são enfatizadas, estabelecendo-se uma polaridade entre masculino e feminino, produção e reprodução, e público e privado (FARAH, 2004, p. 47).

³⁵ Essa vertente chama a atenção para a necessidade de se romper com a homogeneização interna entre o “feminino e o masculino”, reconhecendo a existência de diversidade no interior de cada um desses, o que requer que se incorpore à análise outras dimensões tais como etnia, classe e geração (FARAH, 2004, p. 47).

Eu acho que ainda sim, por exemplo, onde tem balé a procura é muito mais forte por menina, o que era a intenção do secretário na época. Já teve um menino fazendo balé, mas o que aconteceu, a gente nunca engoliu muito esse negócio de aceitar só um gênero. Nós mexendo daqui, mexendo dali, acabamos abrindo turma de esportes variados também nesse núcleo e a adesão de meninos, que era uma necessidade da comunidade, foi sanada. Se a gente fica só com futsal, só com futebol também é problema, porque nem todas as meninas gostam, variar o esporte é importante para aumentar a oportunidade de ter crianças e adolescentes de ambos os sexos. A nossa intenção é que se um dia puder ser 50 por cento seria o ideal, mas nós fechamos a última avaliação com 29 por cento de meninas e 71 por cento de meninos. Dentro dos frequentes, que 29 por cento não é pouca coisa não, para uma realidade que a gente já conhece, mas a gente quer chegar numa proporção mais equilibrada ainda (Sujeito 1).

Atende meninas, mas são bem poucas. Assim, essa é uma questão que me preocupa que eu até esqueci de falar. Pra mim, mais importante que atingir esse número, que eles querem ter lá de 150, é ter pelo menos a metade de meninas. Porque pra mim acho que é uma meta que a gente tem que correr mais atrás que essa outra. No judô, a gente até que tem algumas assim, tem umas sete da turma de vinte (Sujeito 2).

Reis e Paraíso (2012), ao pesquisarem a produção cultural de corpos em um currículo escolar, apontam que as normas de gênero se fazem presentes no currículo para produzir corpos “masculinos/ativos” em oposição dicotômica à produção de corpos “femininos/passivos”. O currículo pesquisado divulga saberes sobre gênero por meio de falas, escritos, imagens, gestos e movimentos corporais cotidianos, e que a produção de representações sobre o corpo do aluno por meio de variados discursos não é produzida fora das relações de poder.

A compreensão descrita, apesar de tratar do universo escolar, também dialoga com práticas curriculares presentes no *Esporte Esperança*. A determinação de modalidades esportivas pautadas em corpos “masculinos/ativos” e “femininos/passivos” corrobora para a produção cultural e discursiva dessa normativa de gênero no programa. Para Sacristán e Gomez (1998, p. 156), o conhecimento filtrado nos currículos tem valores diferentes e regula não apenas os conteúdos que se ensina, mas também os distribui socialmente.

O conteúdo selecionado como dominante não é indiferente às divisões sociais entre grupos humanos: mulher-homem, criança-rural/criança-urbana, aluno/a de classe média-baixa ou alta, grupos étnicos minoritários e majoritários, candidatos a operários agrícolas ou manuais frente a profissionais de “colarinho branco”.

Compreendendo ainda a relação entre os conteúdos trabalhados no programa e as normas de gênero, apresento outro aspecto relacionado à questão espacial

Eu acho que tem a ver sim com o espaço. Com a modalidade e com o espaço que a gente utiliza. Por quê? Por ser lá em cima, um espaço fechado. Querendo ou não, a mulher ainda tem essa questão de não "ser da rua", não é? Aí lá, como não é na rua, um espaço fechado, as meninas vão mais. Mas aqui a gente tem, nas atividades na quadra e no campo, duas meninas assim que vem. E mesmo assim não tem uma frequência tão grande como a dos meninos. E interessante que no judô, elas que chamaram as outras. Isso foi bem legal. Uma foi com o irmão mais novo e depois na outra semana ela já trouxe mais duas. E depois foi chamando mais e mais. E aí, eu até vi que essa é uma forma de chamar mais meninas. Na volta, vou tentar apostar mais nisso, assim, essa divulgação por elas mesmo, sabe? Acho que pode ser uma alternativa boa (Sujeito 2).

Mesmo sendo uma questão que envolve muitos fatores, existe um esforço dos coordenadores de núcleo para transformar esse código sobre o gênero em ações esportivas e de lazer, como as do programa.

As meninas normalmente ficam muito à margem dos programas esportivos, não é? Elas dificilmente fazem parte realmente. Às vezes elas estão no entorno, participam, brincam, mas elas não estão inseridas no contexto do dia a dia, sabe? Então, foi uma preocupação minha com a coordenação. Então foi uma preocupação nossa que a gente atacou desde o começo e me deixou muito satisfeito. Assim, no ano agora que a gente está planejando, já na apresentação de final de ano, que um dos pontos positivos no nosso núcleo foi a presença das meninas. Eu faço questão da presença delas e cobro delas a frequência, o desenvolvimento. São tratadas como os meninos. Têm os mesmos direitos e os mesmos deveres que os meninos (Sujeito 3).

Essa turma de meninas já existia antes, quando eu entrei tinha acabado, porque a maioria delas estuda numa escola aqui perto e lá estava tendo *Escola Integrada* e aí, entre aspas, elas optaram pela *Escola Integrada*. E elas estão voltando agora, aos pouquinhos, esse é o segundo treino delas. A gente está com onze aí hoje, aí se você for olhar é um número pequeno, mas a gente tenta aos pouquinhos juntar elas, trazer elas pra cá (Sujeito 4).

No futebol sim, tem a ver com cultura porque a cultura sempre foi muito machista. Futebol é pra homem, futebol não é pra mulher. Mas aos poucos eu acho que a gente está acabando com isso aí. Isso aí é mito hoje em dia pra gente. Hoje em dia, pra gente, futebol e mulher, é atividade física do mesmo jeito, na parte da manhã não temos dificuldade nenhuma com isso, elas participam sempre junto com os meninos (Sujeito 7).

Para Monteiro *et al.* (2012, p. 150), “a discussão sobre as políticas públicas que considerem as temáticas de gênero ainda é pequena quando contempla as atividades físico-esportivas e o lazer”. Nesse sentido, ao verificar a presença dos discursos sobre gênero no currículo do programa *Esporte Esperança*, percebo a importância da construção de novos conhecimentos acerca da temática para possibilitar avanços nas ações do setor, inclusive no que tange ao planejamento e a avaliação.

4.5 Planejamento e avaliação

Para Campos *et al.* (2010, p. 10), “planejar é pensar antes, durante e depois de agir”, um cálculo que envolve o raciocínio (razão) precedendo e presidindo a ação. Implica uma previsão da ação antes de realizá-la, portanto, é uma ação pensada.

No que se refere ao currículo, Sacristán e Gomez (1998) informam que os processos de produção e as ações sociais dirigidas são planejadas para que as práticas sigam uma determinada ordem, representando assim uma prática produtiva, um discurso. Desse modo, planejar é fazer um esboço ordenado do que se deveria transmitir ou aprender de forma sequenciada.

Nesse mesmo sentido, Schon (1987) afirma que o planejador é alguém que dialoga com a situação que atua, que reflete sobre a prática, que experimenta uma ideia guiada por princípios, que configura um problema, distingue seus elementos, elabora estratégias de ação ou configura modelos sobre os fenômenos, tendo uma representação implícita de como esses se desenvolvem.

O planejamento é uma prática constante no *Esporte Esperança* e representa um ordenamento em função de determinados objetivos, integrando o currículo prescrito da política pública em questão. Alguns depoimentos mostram como essa prática acontece no programa

Tem o anual, grande, e eu adotei o de modalidades que eu trabalhei. Então, dentro desse anual, as modalidades que foram trabalhadas. E dentro dessas modalidades, o que eu ia trabalhar em cada uma delas. E aí foi diluído ao longo do semestre inteiro. Aí foi essa a forma que eu organizei, mas eu acho que não é a ideal não (Sujeito 2).

Tem esse planejamento semanal, a gente tem até que mandar para a coordenação, o que vai ser durante a semana, e tal. Mas esse semestre, especificamente, o que eu mandei pra ele foi mais os relatórios mensais, do que foi planejado e foi feito. Eu até estou em falta com o monitor, nesse sentido, de conversar com ele sobre o planejamento, o que foi pensado, quais as sugestões que ele tem pra dar, é uma coisa que eu tenho que corrigir ainda (Sujeito 7).

Na questão do desenvolvimento esportivo, das aulas, o monitor não participa até porque ele não tem a formação pra isso (Sujeito 10).

Dentro da organização do programa, o professor coordenador é o responsável pelo planejamento das ações nos núcleos e tem um suporte pedagógico da coordenação para a construção das propostas.

Tenho retorno. Ele lê todos os e-mails, ele lê todos os planos de aula, fala assim que esse está bacana, esse aqui não está. Parabéns, ou então muda isso aí. Por que na prática não vai ser tão legal. Mas o programa também te dá uma autonomia e trabalho pra gente que é fora de série. Ele tem uma confiança na equipe dele que eu acho muito bacana e isso te dá segurança na prática pra poder estar atuando. Mas é importante, no *Segundo Tempo* a gente não tinha isso. Eu pelo menos não tive isso (Sujeito 3).

Qualquer proposta ou plano de ação que se apresente como normativa para guiar a prática não pode ser visto como um simples recurso técnico sem considerar as dimensões sociais, como as características do território, o público alvo e as demandas da comunidade. Assim, Sacristán e Gomez (1998) afirmam que, como acontece com tudo que se relaciona com o currículo, o planejamento é um instrumento que incide na prática e que não pode ser visto à margem da distribuição de competências, das relações de poder envolvidas, dos saberes considerados importantes, do controle da realidade e dos papéis que cada agente está chamado a desempenhar ao planejar. Nesse mesmo viés, entendemos a avaliação como um processo social de atribuir valor. Na linguagem cotidiana, atribuímos ao verbo “valorizar” o significado de estimar, calcular, taxar, apreciar ou apontar o valor. A operação de avaliar algo ou alguém se resume em estimar seu valor não-material (SACRISTÁN, 1998).

Segundo Campos *et al.* (2010), a avaliação pode ser entendida como a atividade que envolve a geração de conhecimento e a emissão de juízos de valor sobre diversas situações e processos como, por exemplo, as políticas públicas e os programas sociais. E ainda pode ser realizada tanto por agentes externos (em geral especialistas contratados) quanto pelos atores envolvidos. E para os autores:

A avaliação tem uma longa história nas políticas sociais e pode-se dizer que nasce com elas, mas tem alcançado crescente relevância na medida em que as sociedades cada vez mais cobram melhor qualidade dos serviços ofertados, a custo que lhes pareça razoável. Na busca por conhecimentos válidos, as metodologias utilizadas embasam-se, cada vez mais, em critérios científicos, com a formação de um corpo de profissionais especializados em técnicas de avaliação, tornando as abordagens metodológicas cada vez mais complexas. Não se deve esquecer, contudo, de que as atividades de avaliação, em última instância, servem para alimentar os processos de planejamento e de decisão nas instituições (CAMPOS *et al.*, 2010, p. 83).

No desenho do programa, existe uma preocupação com a questão da avaliação, que é descrita como processual e constante. Dentre os instrumentos utilizados, destaco os questionários de avaliação dos usuários, a análise da frequência dos participantes e os relatórios mensais dos coordenadores de núcleo. Também detectei esse caráter avaliativo do programa nas reuniões que agrupam todos os profissionais envolvidos no *Esporte Esperança* (coordenação, professores coordenadores e monitores de oficina).

Temos sim, temos os relatórios mensais, aí nos relatórios mensais eu falo os pontos positivos e negativos, aí eu explico como foi a aula, como foi o mês, se choveu, se faltou muito aluno por causa da chuva, explico porque o aluno tá faltando, eu explico tudo no relatório. Nós já fizemos isso com os alunos também, entregamos uma folha pra eles falarem o que teve de bom e de ruim. Eles mesmo já fizeram essa avaliação e em dezembro tem outra. Fizemos um cronograma e dividimos bonitinho, campeonato, avaliação do aluno, avaliação da mãe, sendo que é muito difícil ter avaliação de mãe, são poucas mães que vêm, os meninos mesmo já fizeram a avaliação do programa, do que eles gostam e do que eles não gostam. (Sujeito 5).

Mas existem algumas críticas relacionadas ao retorno da coordenação dos relatórios periódicos, pois muitas vezes eles imprimem um caráter mais qualitativo das ações realizadas, como destaque no seguinte depoimento

Pois é, acho que isso é uma coisa que a gente tem até que conversar sim com o coordenador, e tal, porque até hoje eu não tive retorno do meu próprio relatório. Até mesmo retorno da construção dele mesmo. Acho que você podia fazer dessa forma e não de outra. Nenhum retorno mais de formatação, mecânica mesmo, nunca tive. Mas parece que o coordenador também recebe pressão assim, acho que ele também é pressionado em entregar isso. E acaba que vira uma coisa meramente pra cumprir uma obrigação e esquece desse lado. Mas a gente entrega sim, a gente entrega um relatório quantitativo que são só os números, presença, frequência, atendimentos de cada dia, de cada turma. E as listas de presença, a gente também tem que mandar. E um relatório que é mais qualitativo, que esse que eu gosto de fazer que a gente vai descrevendo tudo o que aconteceu. Fala das nossas demandas, das nossas dificuldades, do que que está acontecendo. Mas de resposta, de retorno deles, ainda não tivemos (Sujeito 2).

Assim, tanto o planejamento quanto a avaliação não são exclusivamente de natureza técnica. Embora essa seja uma dimensão importante, ambos os processos são mediados por relações de poder, imprimindo um caráter social no currículo do *Esporte Esperança*. E no que tange à questão qualitativa, existe um movimento no programa que resiste a uma valorização puramente numérica relacionada aos atendimentos, e que se preocupa em transmitir um caráter qualitativo ao trabalho realizado. Muito do que se planeja tem uma estreita relação com a concepção de lazer dos sujeitos da pesquisa, como pode-se observar no item a seguir.

4.6 O lazer no currículo do programa *Esporte Esperança*

Para entender a presença do lazer no currículo do programa *Esporte Esperança*, utilizo o conceito de Gomes (2011, p. 149):

O lazer é aqui compreendido como dimensão da cultura. Nesse sentido, o lazer é caracterizado pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social. Constituído conforme as peculiaridades do contexto histórico/social no qual é desenvolvido, o lazer implica “produção” de cultura – no sentido da reprodução, construção e transformação de práticas culturais vivenciadas ludicamente por pessoas, grupos, sociedade e instituições. Essas ações são construídas em um tempo/espaço social, dialogam e sofrem interferências das demais esferas da vida em sociedade e nos permitem ressignificar, simbólica e continuamente, a cultura.

O lazer é um fenômeno dinâmico e complexo, que se manifesta de diferentes formas de acordo com os sentidos e significados (re)produzidos pelos sujeitos em suas vidas. Nesse sentido, o lazer faz um diálogo com o contexto social e reflete as contradições nele presentes, podendo contribuir tanto para a manutenção do *status quo*, quanto para construção de uma sociedade mais democrática.

Nas últimas décadas, o lazer vem ganhando importância como questão social e como elemento de reivindicação, ligado à qualidade de vida nas cidades. No entanto, isso não vem sendo acompanhado pela ação do Estado, com o estabelecimento de políticas públicas democráticas que pensem nas reais demandas da população, além de estarem devidamente articuladas com outras esferas de atuação (MARCELLINO, 2007).

A concepção de lazer presente no currículo do *Esporte Esperança* passa pela abrangência do tema nos documentos e nas falas dos entrevistados. Além disso, percebo que essa compreensão também passa pelo entendimento do lazer dentro da própria SMEL, que apresenta em seu desenho institucional uma Secretaria Municipal Adjunta de Esportes e uma Secretaria Municipal Adjunta de Lazer. Ao me deparar com essa segmentação, percebo um indicativo do distanciamento dessas temáticas, pois a organização das ações desconsidera as possíveis relações estabelecidas entre o esporte e o lazer. Reitero que, apesar de avaliar o *Esporte Esperança* como política pública de lazer, o programa se encontra dentro da Secretaria Municipal de Esportes, na Gerência de Esporte Educacional.

Na fala de um dos sujeitos, identifiquei a relação entre o esporte educacional e o aspecto educativo do lazer.

Quando eles descrevem o programa nos documentos lá, o lazer aparece também, mas o foco que eles dão mais é nessa questão do esporte educacional e tal, até pelo fato dessa questão que a gente falou, da comunidade, que os núcleos, acho que quase todos, estão presentes em comunidades que eles consideram de vulnerabilidade social. Então acho que o apelo grande é esse. Mas eu acho que o que faz os meninos virem é a questão do lazer, sabe? Que eles têm nesse tempo livre deles a opção de vir pra cá e fazer as atividades com a gente. Então a gente não nega a questão do esporte educacional não, mas se a gente trabalhar no viés do lazer, que também tem um caráter educacional, acho que a gente vai até atingir de uma forma que eles tenham mais interesse mesmo (Sujeito 2).

Dumazedier (1973) denomina de “aspecto pedagógico das vivências de lazer” a concepção desse fenômeno como espaço de ensino e aprendizagem. Para Marcellino (2008), o lazer é portador de um duplo aspecto educativo, se comportando como veículo (educação pelo lazer) e também objeto (educação para o lazer) da educação, considerando-se não apenas suas possibilidades de descanso e divertimento, mas também de desenvolvimento pessoal e social.

Um dos entrevistados, ao falar de sua compreensão do tema, identifica essa possibilidade de educação dos sujeitos para a experiência no lazer

Sobre o tema lazer, bom, definir lazer é uma coisa complicada. O meu entendimento de lazer é uma esfera importante da nossa vida e que são bastante amplas as suas possibilidades da vivência dele. Então, eu acho que o lazer são as vivências culturais mesmo de qualquer tipo e natureza e uma delas, e muito importante, são as atividades físicas e esportivas que se aproximam mais da nossa formação. Mas eu acho que o diálogo é bastante importante, principalmente nós que atuamos com conteúdos do lazer tentar sempre ficar antenado com essas coisas, tentar fazer links com outras possibilidades de vivência de lazer até pra ajudar mesmo essas pessoas a ter uma educação para a experiência delas no lazer, a vivência delas (Sujeito 2).

Assim, trago o entendimento de Melo e Alves Junior (2003, p. 53-54) sobre as possibilidades de educação para e pelo lazer:

Educar pelo lazer significa aproveitar o potencial das atividades para trabalhar valores, condutas e comportamentos. Obviamente, dentro da perspectiva que tentamos apresentar, o profissional deve tomar cuidado para não ser um moralista, pregador de posturas consideradas “adequadas”, sejam essas progressistas ou conservadoras. Antes, deve construir um espaço em que, a partir da problematização, seja permitida aos indivíduos a reelaboração de seus pontos de vista acerca da realidade.

Educar para o lazer é a outra dimensão, aliás da maior importância, do processo de intervenção pedagógica no âmbito do lazer. Falamos que a atuação do profissional de lazer se desenvolve no campo da cultura. Mas somos forçados a admitir que não somente não temos um ambiente cultural homogêneo (o que é ótimo, pois as diferenças devem ser respeitadas e estimuladas), como também existem conflitos de poder que interferem diretamente na diferenciação das possibilidades de acesso aos diferentes bens culturais.

Essa classificação é utilizada pela maioria dos autores contemporâneos do lazer e não existe um impedimento para que seja, simultaneamente, veículo e objeto da educação. O fato é que o lazer se configura como espaço privilegiado de ensino e aprendizagem, tão dinâmico quanto as próprias manifestações culturais nele vivenciadas (NOTHEN; AZEVEDO, 2010).

Assim, percebo uma aproximação entre o lazer e o esporte educacional no *Esporte Esperança*, a partir das possibilidades pedagógicas voltadas para a vivência lúdica. Algumas falas remetem à questão do lúdico quando dizem da liberdade e do prazer nas ações do programa

O lazer é fundamental. É o prazer que essas atividades sempre me proporcionaram. Mesmo prazer que eu sentia, eu sentia que eu tinha que promover para as crianças que trabalhavam conosco. Porque eu já trabalhei com o esporte em outra linha fora da Secretaria, com o esporte competitivo, trabalhei na preparação física. Acho apaixonante também a competição, mas o projeto social é aquilo que eu queria desde o início. E o lazer, o prazer que a atividade produz, é fundamental pra minha visão de esporte, pra minha visão de educação física. Eu prefiro trabalhar com uma atividade que tenha esse caráter do que com atividades competitivas, apesar de ter gostado e ter tido sucesso com as outras, mas se for olhar assim em termos do que eu gostaria de transmitir tem mais a ver com o lazer porque eu gosto do lado educacional. No lado competitivo você faz parte de um sistema de atingir o máximo de resultado, você tem uma tarefa, às vezes nem o próprio atleta está tão satisfeito de fazer, mas é preciso fazer. E com o esporte educacional com um fundo de lazer, não. É um prazer e uma construção de uma pessoa. É isso que me encanta, sabe?! É a oportunidade de transformar vidas (Sujeito 1).

A gente trabalha de uma forma bem livre. As regras e os jogos são elaborados por eles. Às vezes a gente, por exemplo, tem no futsal o menino e a menina. Ah, como a gente vai fazer? Ah, professor eu quero usar a mão. Eu quero jogar com a mão. Ah, tudo bem, você pode jogar com a mão. Vamos estipular um tempo pra você poder usar a mão, três segundos, cinco segundos, mas na hora de fazer o gol tem que usar o pé pra poder fazer o gol, vamos tentar chutar a bola. Assim, a gente tenta deixar, é um momento livre para eles se conhecerem, para eles brincarem, não tem cobrança. Eles têm que vir pra cá pra serem felizes, pra fazer parte, que eles guardem isso pro resto da vida deles, esse momento que eles estão tendo aqui de liberdade, até de expressão de movimento. Então, é um local pra brincar, pra ser feliz, pra se conhecer, pra socializarem. Principalmente pra socializarem, esses meninos às vezes o único lazer que eles têm é aqui no bairro mesmo, é o vídeo game que eles tem pra jogar, normalmente a quadrinha da igreja que tinha pra jogar. O novo equipamento de lazer, de esporte e lazer, daí a gente tenta fazer o melhor uso possível dele, com respeito, com tranquilidade, mas é um momento de liberdade pra eles, pra eles se conhecerem realmente (Sujeito 3).

Bom, eu entendo que o lazer é o momento que a criança, a pessoa vai usar o tempo disponível dela pra ela realizar uma atividade prazerosa, que vai dar um prazer pra ela que não seja obrigatório. Que pode estar sim no momento da escola, desde que a criança queira, esteja disponível pra fazer aquilo. E tanto no espaço aqui também do *Esporte Esperança* que eu acho, muitas vezes, a gente tem aula que eu acredito que não é um tempo de lazer muitas vezes pra criança. Mas nós temos também muitas vezes programas como piquenique que a gente fez algumas vezes com a crianças, que a gente percebeu uma interação, um tipo de brincadeira diferente que elas mesmas puderam escolher. Então acho que tudo isso tem uma relação com o lazer. (Sujeito 6).

Nesse sentido, Pinto (2008) compreende o lazer como tempo/espaço/oportunidade para vivências culturais lúdicas, ou seja, constituídas no prazer pela vivência da liberdade e autonomia. E essa concepção se mostra presente no currículo do programa a partir da associação entre o prazer, a participação dos sujeitos e as ações desenvolvidas.

Outro discurso apontado por um entrevistado relaciona a presença do lazer a diversas situações do cotidiano da vida

Eu acho que lazer está na vida de todo mundo, no dia-a-dia do ser humano, um shopping é considerado lazer; você está com sua família numa praça é considerado lazer; pena que todo mundo não tem tempo de praticar esse lazer (Sujeito 4).

Para Gomes e Pinto (2009), os sentidos atribuídos ao lazer, na ordem do senso comum, são diversificados, tais como: descanso, folga, férias, repouso, desocupação, distração, passatempo, hobby, diversão, entretenimento, tempo livre. Além disso, algumas pessoas associam o lazer a determinadas práticas culturais, entendendo-o como sinônimo de atividades como, por exemplo: esporte, cinema, música, arte, festa, dança, TV, viagens. Marcellino (1996) aponta que a associação do lazer com experiências pessoais pode representar uma compreensão limitada sobre o tema, pois a mesma atividade pode mostrar representações diferentes para os sujeitos.

Ressalto, ainda, na fala dos entrevistados, a presença do discurso de ampliação das vivências culturais como prática do programa

O tema lazer, minha visão é bastante ampla. Eu entendo como um momento livre da população, no caso específico das crianças, que eu atuo com os jovens. É um momento que eles têm de liberdade, de experimentar modalidades esportivas, de ter um acesso a culturas diferentes e, como educador físico, a gente está aqui pra contribuir pro lazer desses jovens e adolescentes, principalmente aqui no programa *Esporte Esperança* (Sujeito 3).

Apesar de perceber a importância da ampliação da vivência dos conteúdos culturais, essa não garante o alcance dos objetivos pensados na formação humana a partir de princípios democráticos, conforme a proposta do programa. Daí a importância de se pensar a prática do programa a partir do duplo caráter educativo do lazer.

Nesse contexto, considero o *Esporte Esperança* um artefato que apresenta diferentes discursos sobre o lazer e, como sugere Paraíso (2007, p. 42):

Trabalhar com essa concepção de discurso é entender que qualquer texto cultural tem vínculos com o poder e que participa da luta para se fazer verdadeiro. Consideramos, então, que um texto cultural é uma produção e tem efeitos produtivos. Entendemos, por fim, que, por serem textos produzidos, fabricados, podemos “lê-los”, perseguir seus conflitos e disputas, descrever suas tramas, analisar seus processos de significação.

Para a autora, podemos compreender que qualquer prática cultural pode ser considerada como um texto constituído de signos, significados e significantes que não só nomeia, mas que também tem efeitos produtivos sobre aquilo que significa. Dessa forma, os discursos relacionados ao lazer presentes no *Esporte Esperança* têm efeitos produtivos sobre a compreensão e a prática dos sujeitos pedagógicos sobre o tema.

As concepções sobre o lazer no currículo do programa ainda remetem ao entendimento do lazer no programa *Segundo Tempo*, conforme apontado no próximo tópico.

4.7 Relação entre *Esporte Esperança* e o programa *Segundo Tempo*

A relação com o *Segundo Tempo* é outra característica marcante no currículo do *Esporte Esperança*. Em determinado momento, os programas foram fundidos para que o *Esporte Esperança* recebesse aporte financeiro do Governo Federal, já que estava vinculado ao *Segundo Tempo*. Essa união resultou numa aproximação entre os objetivos e a metodologia utilizada em ambos os programas, como também na adoção do esporte educacional enquanto princípio norteador. Essa junção se desfez quando o convênio entre a PBH e o Ministério do Esporte foi finalizado, em 2010, entretanto a presença dos códigos curriculares permaneceu.

Ainda nesse sentido, vários dos núcleos em atividade surgiram da proposta política do Governo Federal no período dos primeiros convênios, assim como afirma um dos entrevistados

Olha, o Milionários já foi *Esporte Esperança* e *Segundo Tempo*. O Santa Lúcia já foi, o Vila Fátima é novo. O Santa Tereza já foi, mas há muito tempo, não num passado recente, num passado bem mais distante. O São Marcos já foi. O Dom Bosco é novo. O São Bernardo, ele já foi também no passado. O Havaí já foi. O ACCODEST é novo e o Correios já foi (Sujeito 1).

Dos dez núcleos, sete surgiram da relação com o Programa *Segundo Tempo* e, nesse sentido, mesmo que a distribuição dos núcleos tenha obedecido a outros critérios, fica evidente que a experiência ocorrida foi levada em consideração. A conexão entre os dois programas é histórica, como destacada na seguinte declaração

Olha, a filosofia que norteia é idêntica. Tanto o *Esporte Esperança*, quanto o *Segundo Tempo*, eles utilizam da manifestação do esporte educacional, com várias práticas esportivas sendo trabalhadas, com uma regularidade de duas a três vezes por semana. A filosofia é igual e o objetivo também. Agora, o *Esporte Esperança* de antes, o convênio *Segundo Tempo* foi específico para a escola e em determinado momento, a secretaria achou que devia também incluir, quando foi feita a renovação do primeiro convênio do *Segundo Tempo*, que devia incluir os núcleos do *Esporte Esperança* para conseguir recurso federal. Aí, nesse momento, foi unificado no mesmo convênio, os dois programas. Sendo que a dificuldade de colocar a grade que o *Segundo Tempo* queria dentro do *Esporte Esperança* foi um fator que dificultou bastante (Sujeito 1).

O relato ainda demarca o problema de adaptação do *Esporte Esperança* às normativas do *Segundo Tempo* que, inicialmente, foi planejado para funcionar dentro das instituições escolares. Essa dificuldade de adequação foi umas das justificativas utilizadas para a não renovação do convênio no fim de sua vigência.

Outro fato que marca essa ligação é que grande parte dos profissionais envolvidos atualmente no programa já trabalharam no *Segundo Tempo* e reforçam que, apesar das semelhanças, os programas apresentam diferenças.

Pra mim, é diferente. Mas porque eu atuei no *SegundoTempo* também, mas foi no *Segundo Tempo* dentro de uma escola. Aí, eu não sei os outros núcleos do *Segundo Tempo* como que são, mas lá fazia parte da grade curricular dos alunos, é dentro da escola e eles têm a obrigação de fazer (Sujeito 2).

Eu tenho essa comparação que é com o que eu trabalhei. Aí, a diferença é gigante. Aqui a adesão é voluntária, eles vêm quando querem. Tipo assim, eles não têm a obrigação de estarem aqui. Eu acho que isso traz uma responsabilidade maior ainda com o planejamento (Sujeito 8).

Ambos os sujeitos assinalam aspectos que aproximam o *Esporte Esperança* dos discursos do lazer, ao apontarem a adesão voluntária e a não obrigatoriedade como práticas do programa, em contraponto ao *Segundo Tempo*. Gomes e Pinto (2009) destacam a maior flexibilidade e liberdade de escolha como características presentes nas vivências de lazer, embora nem sempre essas práticas estejam dissociadas das obrigações sociais, familiares e profissionais.

Alguns depoimentos, além de reforçarem as diferenças, ainda apontam problemas e críticas em relação ao *Segundo Tempo*

A diferença do *Segundo Tempo* para o *Esporte Esperança*, pelo que eu entendo de experiência no *Segundo Tempo*, eu vejo que eles não são cobrados, o pessoal não é cobrado como deveria. No *Esporte Esperança* não. A gente é cobrado a todo momento pelo e-mail, por telefone. No *Segundo Tempo* eu acho que não há isso, de vez em quando o cara vai lá, te fala alguma coisa e pronto. No *Esporte Esperança* não, a gente é cobrado, a gente sabe o que tá fazendo, a gente sabe qual é a meta nossa de cumprir, sabe a relação com os alunos, o que fazer e o que não fazer, pra quem ligar. No *Segundo Tempo*, acho que ficou meio perdido, não sei o que aconteceu, mas pra mim ficou meio perdido. Era difícil, tinha que marcar horário, muito complicado, tudo tinha que pedir autorização, se pode, se não pode, aqui não a gente sabe o que pode e o que não pode (Sujeito 4).

É, com os problemas que tiveram com o *Segundo Tempo*, que vieram à tona no ano passado e tudo, não ficou muito legal. Isso saiu muito na mídia e aí as pessoas ficaram sabendo disso. Enfim, misturar não é legal. Igual nós temos aqui os dois programas, na prática não é legal. A gente tem pais que reconhecem, vão dar lanche também? E tem essa dificuldade. Mas ele tem uma linha de esporte para todos, do esporte educacional, do lazer. Tem essa linha, que é a mesma linha, mas eles são aplicados de maneira diferente. Por exemplo, aqui no caso do *Esporte Esperança* tem o professor formado, tem uma estrutura por trás. Então a diferença era essa, não tinha uma cobrança do plano pedagógico, a gente não tinha essa rotina do envio do plano de aula. Coisa que o *Esporte Esperança* tem e são cobradas, o que é importante para o desenvolvimento do programa. Mas os programas são bem parecidos. Aqui a gente trabalha num espaço não formal e lá a gente tem o resguardo da escola, da coordenação da escola, o que é importante, mas a gente está em outro ambiente (Sujeito 7).

Os questionamentos apontados pelos entrevistados referem-se às dificuldades com questões pedagógicas e de supervisão no *Segundo Tempo*. Athayde e Mascarenhas (2010), ao pesquisarem as ações do *Segundo Tempo* na região do Distrito Federal, detectaram um distanciamento entre a elaboração e a execução das ações do programa, em consequência de uma série de fatores, como as descon siderações de demandas locais e regionais no momento de planejamento, falta de mecanismo que possibilite a participação e controle social das ações, bem como dificuldades referentes ao processo e acompanhamento pela equipe do Ministério dos Esportes. Entendo que as dificuldades apontadas pelos autores, mesmo que referentes à outra região do país, abordam alguns dos problemas relacionados às falas dos sujeitos.

Outros depoimentos destacam a utilização do material produzido para a formação do *Segundo Tempo* (documentos e vídeos) na formação dos profissionais no programa *Esporte Esperança*.

Bom, a gente é vinculado ao esporte educacional, primeiro todo mundo tinha que entender o que era a nossa proposta, a gente utilizou um material que o próprio Ministério do Esporte desenvolveu para o *Segundo Tempo*, por várias reuniões, nós apresentamos em alguns momentos alguns filmes, vídeo-aulas sobre o esporte educacional para ampliar a visão deles, esgotados os filmes nós elencamos assuntos que nos são pertinentes e geram vontade de debate para que a cada reunião a gente possa debater um daqueles temas (Sujeito 1).

Percebo até pelo fato da formação ser, a formação por vídeo, é a mesma. Então assim, acho que na hora de elaborar o programa, não sei quem elaborou, não sei como foi o processo, mas o que a gente, o que passa pra gente é que eles tiraram como base assim muita coisa do *Segundo Tempo*. Isso pode ser um fato que pode complicar um pouco porque os locais de atuação são diferentes. Mas parece sim, que eles abriram lá o projeto do *Segundo Tempo* e foram vendo e fazendo esse recorte. Dá a entender isso sim. Até o nosso uniforme mesmo tem as duas logos, dos dois programas (Sujeito 2).

Esse fato nos mostra, mais uma vez, a importância do *Segundo Tempo* na constituição da “identidade” do *Esporte Esperança*, inclusive nos processos de formação da equipe de trabalho. Entretanto, Ribeiro (2012), analisando o tratamento dado ao lazer no currículo da formação dos profissionais do *Segundo Tempo*, detectou que as concepções presentes nos documentos não possuem uma mesma abordagem, o que gera um descompasso no trabalho com o lazer. Apesar da especificidade do contexto onde o programa se insere, o currículo do *Esporte Esperança* absorve essa disparidade, na medida que utiliza esses documentos.

O currículo do programa *Esporte Esperança*, além dessa aproximação com o *Segundo Tempo*, apresenta uma diversidade de discursos. Contudo, como toda proposta, pode

apresentar diferenças entre o seu escopo e a sua implementação. Assim, são apontados alguns limites e desafios observados, a seguir.

4.8 Diferenças entre o planejamento e a implementação do programa: limites e desafios

Uma das questões que constitui a análise de uma política pública parte da hipótese de contradições existentes entre o seu processo de construção e a realidade apresentada pela sua implantação. Athayde e Mascarenhas (2010) apresentam o pressuposto de que a análise requer uma reflexão acerca de duas dimensões: a relativa a seu modelo conceitual e a que diz respeito a sua implementação propriamente dita. Essa diferença tem relação com o fato de que nem sempre quem formula e propõe a ação é quem a realiza. Os interesses e valores nem sempre são os mesmos, o que pode ser verificado na fala de um dos sujeitos da pesquisa:

Existe diferença, sem dúvida. Até porque não fui eu quem fiz, né, o documento assim?! Não fui eu, não foi o monitor e é a gente que atua. Então é a gente que dá a cara do núcleo. Tem um pouco de nossa cara ali. Então, a gente não pode sair totalmente daquilo, mas até se fosse eu mesmo que tivesse escrito não ia ser cem por cento fiel, né? Porque na hora da prática a gente, as coisas tomam outros rumos. Às vezes muita coisa vai de improviso. Então assim, acho que principalmente os coordenadores, os professores no caso, eles dão a cara do programa. Se o cara tiver uma formação mais esportivista, ele vai querer implantar um estilo “escolinha”, essas coisas. Vai de acordo com a formação de cada um. Acho que o projeto está ali mais para dar um norte, ajudar a gente no nosso planejamento, ter um embasamento, partir de algum lugar. Apesar de que quem vai dar o direcionamento na hora da prática, dar uma cara, qual que é o tom mesmo que o projeto vai ter em cada comunidade acho que é o coordenador, professor de cada núcleo (Sujeito 2).

Nothen e Azevedo (2010) destacam, ainda, que se as atividades de lazer nas políticas públicas são concebidas por diferentes atores, que inclusive as sistematizam como diretrizes básicas, então conclui-se que alguns atributos possuam um grau considerável de formalização. Entretanto, ainda que os sujeitos participem do processo de concepção da política, certamente o resultado final será algo diferente da sua vontade particular, uma vez que envolve uma série de outros atores e condicionantes, como é característica intrínseca do conceito de políticas públicas extraído da “abordagem de redes”³⁶ com o seu foco nos interrelacionamentos entre atores e instituições.

³⁶ A abordagem de redes políticas também começa na década de 1970, mas somente ganha destaque a partir da década de 1980 (KENIS; SCHNEIDER, 1991). “A análise de redes políticas surge a partir de um entendimento na ciência política de que a ideia de política pública não poderia ser apenas explicada pelas intenções de um ou dois atores centrais — fundamentalmente, o Estado e governos —, mas por uma multiplicidade de atores interrelacionados” (KENIS; SCHNEIDER, 1991, p.32). Nessa perspectiva, também se destaca a importância das coletividades organizadas na vida política e social, a interrelação entre público e privado, bem como a existência de relações horizontais entre governos, administração e interesses organizados de maneira a privilegiar um enfoque pluralista poliárquico

É necessário estar atento para a produtividade do discurso e, portanto, dos textos curriculares e de suas práticas de significação presentes no currículo e reconhecer o caráter aberto da atividade de produção de sentidos. Para Paraíso (2010, p. 54), “operar com a produtividade do discurso e do currículo é entender que os significados deslizam, transbordam, resistem a ser fixados”.

Assim, a partir dessa diferença, algumas dificuldades relativas à implantação do desenho do programa são percebidas e, nesse sentido, destaco os depoimentos dos entrevistados

A gente vê assim que o projeto escrito tem uma intenção, mas por até opções de onde a gente escolheu, a gente se vê com dificuldades de alcançar totalmente o que foi escrito. A gente mesmo dá uma engessada na gente ao escolher esses esportes, mas em nenhum momento eu vou falar de ter arrependido por ter escolhido, são lugares que atingiu sim nossos objetivos amplos e gerais, falhando ou deixando de cumprir algumas partes que são supridas de alguma forma (Sujeito 1).

Existe diferença. Eu acho que a gente faz o planejamento e imagina uma situação, mas quando você vai para a prática você vai bater de frente com alguma coisa, então dificuldades existem. No começo foi difícil porque é um equipamento muito novo pra região que no meio do nada brota um espaço desse tamanho. Temos dificuldade principalmente com os pais de estar passando a mensagem do esporte educacional. Muitos pais falam “meu filho não está treinando, o passe, que não sei o quê?”, tem pai que já entrou dentro da quadra já pra poder dar aula. A gente conversa com um pai no cantinho, fala com ele: olha, o bacana é o menino estar aqui conhecendo outros coleguinhas. Está participando aqui com a gente, com as diferenças e tudo. Então tem assim, você planeja uma coisa, mas quando chega na prática você tem que adaptar uma aula ou outra, você tem que adaptar o planejamento à realidade deles. Um passeio que, às vezes, você imagina que vai ser legal, mas quando você vai discutir com eles não vai ser tão legal assim. Então a gente vai moldando, dando a cara para o projeto durante a execução. Eu acho que é importante assim o escopo que tem do projeto, um norte pra você ter, mas na prática você tem que se adaptar à realidade do local (Sujeito 3).

Dentre os pontos, destaco na fala de um dos sujeitos a dificuldade dos pais dos participantes do programa em entender que a proposta não se baseia em questões tecnicistas. Essa expectativa é gerada a partir de discursos hegemônicos presentes em diversos currículos, e não pode ser analisada como um fato isolado. Marcellino (2008, p. 7) “observa que a prática do lazer na sociedade contemporânea é marcada por componentes de produtividade. Valoriza-se a performance, o produto, e não o processo de vivência que lhe dá origem.” Compreendo que essa “lógica da produção” organiza, inclusive, muitas políticas públicas do setor. Nesse sentido, percebo a importância de propostas que apresentem outras possibilidades, que vislumbrem outros valores, constituindo discursos e currículos democráticos de fato.

Outro limite apresentado diz respeito às questões estruturais de distância e condição dos equipamentos.

Na verdade, a gente tem alguns “concorrentes”. A gente tem muita escolinha de futebol, a gente tem a escola integrada que está muito presente nessa região. Nós temos muitas creches que estão aqui próximas. Mas assim, a comunidade, a “favela”, isso não está tão próximo nosso, está um pouco distante, que é um fator que impede que essas pessoas, que na minha visão deveriam estar inseridas no programa, não estão. Acaba que o núcleo, e é um medo meu, vai ficando elitizado. Entendeu? E é uma preocupação minha, uma coisa que nós vamos tentar atacar agora em 2013 pra ver se a gente consegue pelo menos equilibrar esse distanciamento (Sujeito 3).

Bom, aqui a gente tem de estrutura para trabalhar é o que a associação pode emprestar pra gente, a associação comunitária daqui, que na verdade é o computador, o espaço do vestiário e o banheiro. Quando a gente tem que ligar, por exemplo, a gente tem que usar o nosso telefone mesmo, o meu ou o do Sr. Evaristo, que já teve que fazer isso algumas vezes, ligar quando o menino fica muito tempo sem vir e tal, aí a gente dá uma ligada. Mas assim, grande parte é andando mesmo. Andando até às casas e conversando com as famílias. Mas assim, de estrutura que a gente tem aqui disponível pra gente é isso que eu falei com você mesmo. A gente não tem tanto recurso assim (Sujeito 10).

A dificuldade relacionada ao distanciamento do equipamento do público alvo do programa, e possível elitização das ações, também é apontado nas falas. Para Marcellino (2008, p. 15), “democratizar o lazer implica democratizar o espaço”. Desse modo, para a efetivação de propostas que objetivam o acesso à vivência do lazer é necessário, antes de tudo, um espaço disponível. Ainda segundo o autor, precisamos considerar que, cada vez mais, a população vulnerável vem sendo expulsa para as periferias dos centros urbanos. Assim, as propostas que apresentem em seus currículos discursos e práticas descentralizadas ganham cada vez mais importância no que tange à democratização do direito ao esporte e lazer.

Outro tema elencado como dificuldade refere-se ao modelo de divisão de turmas por faixa etária desenvolvido no programa, o que mostra um possível engessamento.

Nós temos dificuldades em divisão de turma por causa de idade também, não chega a ser tipo. seguindo certinho não, eu e o Danilo, nós mudamos algumas coisas e o coordenador geral tá ciente disso, igual a idade, de 6 a 9 anos, tem menino de 10 anos que não quer jogar com menino de 11 a 13 anos porque já são meninos bem grandes, aí eu e o Danilo deixamos eles ficarem na turminha de antes, nós fazemos nossos ajustes, as meninas mesmo não querem participar com os meninos grandes, aí eles pedem, a gente deixa pra não perder o aluno, eles gostam de ficar aqui, se eu falo não pode, aí começa a sumir, a ficar na rua conversando, aí vai sumindo, aí eu acho. assim não sei se pode, mas eu pego e faço (Sujeito 5).

Mas, ao mesmo tempo, a fala nos mostra que existe uma adequação desse tipo de normativa por parte da coordenação do núcleo. Essas alterações do desenho do programa são legitimadas a partir do momento que o currículo, como construção social, é permeável a mudanças. O currículo também é organizado e construído pelas práticas dos sujeitos pedagógicos.

Outra dificuldade importante apresentada ainda na fala dos entrevistados está relacionada à “escolarização” do programa.

Teve até uma questão recente agora do dia da consciência negra que a coordenação queria fazer um trabalho lá diferente, que ele queria que os meninos apresentassem o tema. Daí eu falei com o Coordenador geral, acho que é legal a ideia, é importante trabalhar isso sim, mas a gente tem que tomar cuidado pra não querer escolarizar o projeto. Porque, querendo ou não, os meninos vêm pra cá no momento de lazer deles e eles não vão querer fazer uma coisa obrigada assim, que é totalmente o oposto do lazer! Então o lazer não tem obrigação assim. Mas aí, até que consegui fazer esse trabalho. Não foi uma coisa muito estruturada e tal, que eles apresentaram, teve uma conversa, a gente fez um mural que eles escreveram o nome de pessoas negras que eles gostam, tem algum carinho assim. Então foi uma maneira de trabalhar o tema, mas não entrando muito nessa questão escolarizada mesmo. Então, esse é um dos exemplos assim dessa questão do esporte educacional e do lazer. Acho que indo pelo viés do lazer a gente pode ter um sucesso maior, sucesso maior eu não sei se a gente consegue, mas vai ser mais satisfatório tanto pra mim quanto para os meninos (Sujeito 11).

Esse processo aproxima com o que Vincent *et al.* (2001) denomina “forma escolar”, que tem como objetivo a pedagogização social, ou seja, a sistematização das relações pedagógicas através das normas. Esse modelo, que tem sua origem com o surgimento do ambiente escolar, também acontece em outras esferas e relaciona-se com os currículos culturais, como é o caso do *Esporte Esperança*. Para Ribeiro (2013), “a ideia de escolarização das relações se concretiza em nossa sociedade e formata políticas e ações governamentais”. A autora ainda faz uma conexão entre forma escolar e os projetos que utilizam da metodologia do esporte educacional para o desenvolvimento das vivências. A crítica realizada não exclui a utilização desse modelo de codificação dos saberes, mas sim perceber que as vivências de lazer têm particularidades, sendo mais bem desfrutadas e livres. Entendendo que o currículo do programa não é o mesmo da escola, acredito que a utilização dessas práticas só teriam sentido a partir de uma construção com a participação dos sujeitos pedagógicos (coordenação, professores coordenadores, monitores e usuários do programa).

Se considerarmos a análise do conjunto desses atributos, observo que, de modo geral, foi feito um retrato do currículo do programa. Retrato no sentido apontado por Athayde e Mascarenhas (2010), *fotografar* um objeto em constante movimento, dinâmico, que apresenta diversas relações de poder no governo da conduta dos sujeitos, mas que também é modificado pela ação desses sujeitos. O currículo do programa apresenta discursos e esses têm efeitos produtivos sobre aquilo que fala, pois é um texto que dá corpo, inclui ou exclui, torna visível ou esconde, modela e produz efeitos de verdade. Para Paraíso (2010), o currículo é uma das maneiras de narrar o mundo e esse mesmo discurso tem uma função produtiva e constitutiva daquilo que enuncia, daí, sua importância nas políticas e nas lutas culturais contemporâneas.

Compreendo que essa análise retrata as diferenças entre as múltiplas relações existentes no currículo, que interferem na sua organização, no seu escopo e sobre o que nele deve constar. Essas relações ou diálogos se diferem porque procedem do encontro entre forças em conflito, por isso verificar a ocorrência dessas diferentes interpretações em um currículo equivale a verificar a existência de diferentes estados de relações de poder e de diferentes estratégias de governo dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de apresentar as considerações finais dessa dissertação, recorro ao conceito foucaultiano de “heterotopia”, exposto no texto “Outros Espaços”, de 1967. A palavra heterotopia é composta do prefixo grego *heteros*, que significa o diferente; e *topia*, lugar, espaço. Heterotopia denota o espaço do diferente, espaço do outro, portanto utilizo o termo para designar espaços ou lugares que funcionem em condições não hegemônicas e que apontam possibilidades de significação, cuja complexidade não pode ser vista imediatamente.

Para Veiga Neto (2007, p. 249), “as heterotopias confundem a linguagem e perturbam nosso entendimento, mas ao mesmo tempo abrem a possibilidade de novos pensamentos, novas representações e novos *insights* acerca do mundo que nos rodeia”. Elas são lugares reais, mas que parecem estar em oposição em relação aos lugares comuns em que vivemos. Nesse sentido, sugiro que é possível conceber o currículo em sua abordagem pós-crítica como uma heterotopia, pois, a partir desse entendimento, abre-se precedente para pensarmos a relação desse artefato com uma infinidade de práticas educacionais.

A intenção dessa pesquisa passa pela análise do currículo do *Esporte Esperança*, ao identificar os discursos representados nas falas do coordenador geral e dos professores coordenadores do programa, com o auxílio da “leitura” dos documentos elencados. Assim, retomo as questões que nortearam meu pensamento durante a construção de todo o trabalho. São elas: como as políticas de esporte e lazer podem ser objeto de currículo e como esse processo acontece? Quais valores constituem o currículo dos programas e projetos do setor? Quais discursos compõem o currículo dessas atividades políticas?

Com os estudos curriculares, conheci diferentes tendências epistemológicas que nos ajudam a pensar o currículo como campo de saberes pedagógicos, que vão desde as teorias tradicionais, mais centradas no tecnicismo instrumental, passando pelas importantes contribuições das teorias críticas de base marxista, até as tendências pós-estruturalistas e pós-modernas.

Destaquei ainda a aproximação com os estudos culturais, campo que identifica o conhecimento e o currículo como arenas permeadas por disputas nas quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. A fecundidade das abordagens pós-estruturalistas nos estudos culturais, que se utilizam das concepções de poder e discurso de Foucault, bem como as tendências pós-modernistas que a partir da virada linguística têm se concentrado nas questões da linguagem e da textualidade, apontam para a análise dos textos culturais como

forma de expor mecanismos de subordinação, de controle e de exclusão, que produzem efeitos nas arenas políticas do mundo social. Assim, como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder envolvidas para destacar as lutas em torno de significação, identidade.

Após esse contato, compartilho do pensamento de Veiga Neto (2007), que compreende o currículo como o mais poderoso artefato pedagógico. A ampla e firme disseminação do currículo relaciona-se com o seu papel nas mudanças com as quais ele se articula e, até mesmo, para as quais ele veio prestar grande serviço.

Imaginar o currículo como artefato pedagógico é entender a sua presença nas diferentes esferas educacionais, para além da educação escolarizada. O entendimento de pedagogia cultural de Giroux (1995) sucede que a coordenação e a regulação das pessoas ocorre nos espaços de vivência cultural em que o poder se organiza e se exercita, o que significa que há pedagogias culturais e currículos culturais em diferentes domínios, como é o caso das políticas públicas.

As políticas públicas representam o Estado em ação e visam modificar certas características do tecido social que as autoridades públicas julgam necessário proteger frente a ameaças ou a alterar o estado de determinado direito. Portanto, o esporte e o lazer, como parte integrante dos direitos sociais presentes na Constituição Federal de 1988, são alvo da ação do setor público.

Uma das possibilidades dessa intervenção são os programas e projetos sociais, propostas que apresentam determinadas diretrizes, bem como um caráter pedagógico, e carregam intencionalidades e desejos e, nesse sentido, se aproximam das questões curriculares. Nesse contexto, o Programa *Esporte Esperança* configura-se como política pública de esporte e lazer da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer da Prefeitura de Belo Horizonte e é direcionado a crianças e adolescentes de 06 a 17 anos, moradores de áreas socialmente vulneráveis, que vivenciam oficinas esportivas desenvolvidas nos princípios do esporte educacional. Destaquei ainda que essa proposta apresenta relações com a temática do lazer na medida que apresenta um enfoque social e educativo, centrado na vivência do lúdico e da diversidade de práticas corporais.

Ao verificar que o *Esporte Esperança*, como proposta política, se configura como objeto do currículo, faço uso de categorias da análise, apresentadas nesse estudo, para compreensão de alguns elementos desse processo.

A linguagem é um instrumento que liga o pensamento ao objeto pensado e faz parte dessa construção, e ao reconhecer o currículo como linguagem, esse materializa normas, regulamentos e prescrições. Nesse sentido, a estrutura organizacional e operacional, ao orientar a prática profissional dos sujeitos pedagógicos envolvidos no *Esporte Esperança*, se constitui como uma tecnologia de governo da população. Esses princípios que divulgam formas de ser e agir vão sustentar a circulação de discursos como o trabalho intersetorial e o atendimento prioritário a crianças e adolescentes de áreas vulneráveis.

A definição das atribuições dos profissionais envolvidos tem alcance na organização do currículo do programa, na medida que propaga modos de trabalhar que são discursos constituintes de suas práticas. Todas as decisões que condicionam essas políticas também dizem da forma como os currículos são instituídos e apresentados. O fato é que essa ordenação genérica, presente nas intervenções públicas, apresenta implicações no plano geral do currículo, já que essa série de variáveis e princípios políticos é reguladora da prática, ou seja, a orienta.

Quero dizer que o currículo presente nas políticas públicas de esporte e lazer se organiza através de muitas maneiras: como nos objetivos e metas pensados, nos conteúdos selecionados, na forma como se pensa o planejamento e a avaliação da proposta, no tratamento dado às questões de gênero, na concepção de lazer que orienta a intervenção. Um currículo é uma aposta que integra uma dada política pública e que, por sua vez, contém um projeto de sociedade e uma visão de mundo. Assim, uma proposta política expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige.

Nesse sentido, indaguei sobre os valores que constituem o currículo do *Esporte Esperança*. Ao mesmo passo que o programa apresenta valores democráticos e igualitários, confirmando o esporte e lazer como direito estabelecido, não podemos negar que vivemos em uma sociedade injusta e excludente e que esse embate também influencia a sua prática. Isso porque o currículo não é fechado, se caracterizando como um espaço de (re)produção e circulação de saberes variados, de conhecimentos múltiplos e de perspectivas diversas.

Ainda para pensar os valores presentes no *Esporte Esperança*, trago o entendimento do currículo como texto cultural, artefato que produz representações sobre o mundo através de uma série de discursos. Recorro novamente a Foucault (1986) para pensar o discurso não como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.

O discurso constitui uma instância limítrofe com o social e é uma prática imersa nas relações de poder e saber, relações essas que se implicam mutuamente. Assim, os discursos que constituem o currículo das políticas públicas, sobretudo, o programa *Esporte Esperança*, têm relação com a acumulação de conceitos, práticas, declarações e crenças.

Ao verificar discursos relacionados aos princípios de gestão do *Esporte Esperança*, identifiquei a intenção de legitimar os preceitos da atual gestão da PBH ao apontar diretrizes como a prioridade de atendimento à criança e adolescente de comunidades socialmente vulneráveis. Entretanto, algumas práticas mostram as fragilidades, como a ausência de núcleos numa região vulnerável e a dificuldade de articulação com outros setores.

Alguns discursos revelaram a construção de objetivos pautados na formação dos sujeitos pelas práticas vivenciadas de maneira democrática, mas também encontrei ideias que apontam para objetivos ajustados na “perspectiva salvacionista” de esporte e lazer, que se relaciona com o controle social.

A seleção de conteúdos do currículo aponta para a diversidade de modalidades, o que sugere uma preocupação com a ampliação de vivências culturais. Porém essa seleção deveria ser uma construção social e coletiva, que a despeito de ser permeada por relações de poder, constituindo-se em um espaço de reprodução dos valores vigentes, também constitui-se de produção e resistências. Esse processo de escolha de conteúdos dialoga com uma normativa de gênero e com a determinação de modalidades esportivas pautadas em corpos “masculinos/ativos” e “femininos/passivos”, corroborando para a produção cultural e discursiva dessa questão. No entanto, mesmo sendo uma questão que envolve muitos fatores, percebi esforços dos profissionais envolvidos para a transformação desses códigos instituídos socialmente.

Tanto o planejamento quanto a avaliação são práticas constantes no programa e integram o currículo prescrito da política pública, mas ressalto que ambos os processos, apesar de apresentarem uma natureza técnica, são mediados por relações de poder, imprimindo um caráter social no currículo. Mesmo com a presença do discurso quantitativo, existe uma preocupação em incutir um caráter qualitativo ao trabalho realizado. Nesse contexto, considero o *Esporte Esperança* um artefato que apresenta diferentes discursos e que dialoga com a temática do lazer durante todo o tempo.

A concepção de lazer, presente no currículo do programa, ocorre pela abrangência do tema nos documentos e nas falas dos entrevistados. Além disso, percebi que essa compreensão passa pela compreensão de lazer existente no contexto da Secretaria Municipal

de Esporte e Lazer (SMEL) da Prefeitura de Belo Horizonte. Reiterei que, apesar de considerar o *Esporte Esperança* uma política pública de lazer, ele se encontra dentro da Secretaria de Esportes, na Gerência de Esporte Educacional. O discurso que conecta as ações do programa ao prazer dos usuários foi repetido inúmeras vezes nas falas dos sujeitos da pesquisa, destacando ainda os aspectos da não obrigatoriedade e da ludicidade.

A relação entre o esporte educacional e o lazer através de ações educativas (educação para e pelo o lazer) é um ponto fundamental identificado no discurso do *Esporte Esperança*. Entretanto, o lazer, por ser um fenômeno social complexo, pode contribuir com a manutenção da ordem vigente estabelecida, reforçando convencionalismos e valores excludentes, como também colaborar para a construção de uma sociedade democrática. Apesar de vislumbrar as diversas possibilidades, acredito que o lazer é tratado no currículo do programa ainda de forma “secundária”, com foco na ampliação das vivências a partir da diversidade de conteúdos trabalhados.

A relação do *Esporte Esperança* com o *Segundo Tempo* é outra característica dos discursos presentes no currículo e é determinada por uma ligação histórica, pois a maioria dos núcleos do programa já foi espaço de ação do *Segundo Tempo*. Outro fato que marca essa ligação é que grande parte dos profissionais envolvidos no programa já trabalharam no *Segundo Tempo* e reforçam que, apesar das semelhanças, os programas apresentam diferenças. A utilização do material produzido para a formação do *Segundo Tempo* (documentos e vídeos) na formação dos profissionais no programa *Esporte Esperança* demonstra uma proximidade na metodologia de trabalho e em alguns conceitos utilizados na orientação da prática. Contudo, uma crítica apresentada foi a absorção também de alguns problemas constatados no *Segundo Tempo*, como a disparidade em relação ao entendimento do lazer presente nesses documentos, e que foi incorporada ao currículo do *Esporte Esperança*.

Por fim, destaco o cuidado entre as diferenças do “desenho do programa” e sua implementação, pois é necessário estar atento para a produtividade do discurso e, portanto, dos textos curriculares e de suas práticas de significação. Algumas dificuldades foram assim descritas: as questões estruturais dos núcleos; valorização da qualidade do trabalho e da especificidade de cada núcleo em detrimento da questão qualitativa; o distanciamento do equipamento do público alvo do programa e a possível elitização do programa; e a “escolarização” do projeto.

Entendo que este trabalho contempla as diferenças entre as possíveis tramas existentes no currículo, que interferem na sua organização, no seu escopo e sobre o que nele deve constar.

Ao propor este desafio, consegui vislumbrar a importância de pensar o currículo como texto cultural presente nas diversas esferas educacionais, sobretudo nas políticas públicas de esporte e lazer. Reconhecer as possibilidades de relacionar o lazer e o currículo, por intermédio da cultura, enquanto artefatos de poder e governo na conduta dos sujeitos é uma forma de participar das lutas políticas por uma sociedade democrática de maneira consciente.

Desse modo, como desdobramentos dessa pesquisa, é fundamental que outros pesquisadores possam analisar os currículos de outras propostas políticas ou, até mesmo, de outros artefatos ou vivências de lazer para que possamos desvendar seus “códigos curriculares”. Estender essas análises para o campo significa revelar as estratégias e os procedimentos acionados no lazer que seduzem e determinam a população a viver tipos particulares de experiências, fazendo com que se tornem determinados sujeitos. Nossas ações como “analistas culturais” podem classificar um currículo e as diferentes possibilidades de lazer como textos que governam.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.
- ARAÚJO, W. F. G.; CORRÊA, I. M.; ROCHA, F. A. R. Aspectos institucionais do processo de reforma descentralizadora na gestão pública do município de Belo Horizonte: intersectorialidade e territorialidade. **Pensar BH/Política Social**, Belo Horizonte, n. 5, dez/mar. 2003.
- ATHAYDE, P. F. A.; MASCARENHAS, F. Políticas sociais de esporte e lazer: uma análise do programa segundo tempo no Distrito Federal. In: ALMEIDA, D. F. *et al.* **Política, lazer e formação**. Brasília: Thesaurus, 2010. p. 17-32.
- BELO HORIZONTE. **Lei n. 8.146**, de 29 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a estrutura organizacional da administração direta do executivo e da outras providências. Belo Horizonte, dez. 2000.
- BELO HORIZONTE. **Lei n. 9.011**, de 01 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estrutura organizacional da administração direta do executivo e da outras providências. Belo Horizonte, jan. 2005.
- BELO HORIZONTE. **Lei n. 10.101**, de 14 de janeiro de 2011. Altera a Lei nº 9.011/05 e dá outras providências. Belo Horizonte, jan. 2011.
- BELO HORIZONTE. **Lei n. 10.264**, de 20 de setembro de 2011. Dispõe sobre a estrutura organizacional da administração direta do executivo e da outras providências. Belo Horizonte, set. 2005.
- BELO HORIZONTE. **Projeto de Lei n. 1.657**, de 2011. Dispõe sobre a estrutura organizacional da administração direta do executivo e da outras providências. Belo Horizonte, 2011.
- BRASIL. Ministério do Esporte. **Programa esporte e lazer da cidade**. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/sndel/esporteLazer/default.jsp>>. Acesso: 03 dez. 2012.
- BRASIL. Ministério do Esporte. **Programa segundo tempo**. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/snelis/segundotempo/default.jsp>>. Acesso: 03 dez. 2012.
- BRONZO, C.; VEIGA, L. Intersetorialidade e políticas de superação da pobreza: desafios para a prática. **Serviço Social e Sociedade**, v. 38, n. 92, p. 5-21, 2007.
- CAMPOS, F. C. C. *et al.* **Planejamento e avaliação de ações em saúde**. 2 ed. Belo Horizonte: Nescon/ UFMG, Coopmed, 2010. 114 p.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petropolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, D. C.; GRANDO, B. S.; BITTAR, M. Currículo, diversidade e formação: desafios e perspectivas no contexto atual da educação brasileira. In: _____. **Currículo, diversidade e formação**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

CASTELLANI FILHO, L. (Org.). **Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais**. Campinas: Autores Associados, 2007. v. 1.

CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo**. Porto Alegre: Vozes, 2001. 150 p.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 103-114.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

CUNHA, M. M. S. **Currículo, música e gênero: o que ensina o forró eletrônico?** 2011. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973. 333 p.

FARAH, M. F. S. Gênero e política públicas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, jan./abr., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21692.pdf>> Acesso: 01 abr. 2013.

FARIA, C. A. P. Os desafios da intersectorialidade na produção das políticas sociais. In: MOURAO, M. A.; PASSOS, A. D. B.; FARIA, C. A. P. (Org.) **O programa BH Cidadania: teoria e prática da intersectorialidade**. Belo Horizonte: Unika, 2011. p. 45-53.

FERDINAND de Saussure. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_de_Saussure>. Acesso em: 13 set. 2012.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. 295 p.

_____. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 246 p.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986. 239 p.

GIROUX, H. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 132-158.

GIROUX, H. A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 175 p.

GOMES, C. L.; AMARAL, M. T. M. **Estudos avançados do lazer: metodologia aplicada ao lazer**. Brasília: Unisesi, 2005. 89 p.

GOMES, C. L. Mapeamento histórico do lazer na América Latina: em busca de novas abordagens para os estudos sobre o tema. In: ISAYAMA, H. F.; SILVA, S. R. (Org.). **Estudos do lazer: um panorama**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011. p. 145-164.

GOMES, C. L.; PINTO, L. O lazer no Brasil: analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES; C. L. *et al.* (Orgs.). **Lazer na América Latina/Tiempo Libre, ócio y recreación em Latinoamérica**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009. p. 67-122.

GOMES, E. G. M. **Gestão por resultados e eficiência na administração pública: uma análise à luz da experiência de Minas Gerais**. 2009. 187 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2009.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995. 140 p.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes. 2011. p. 9-20.

ISAYAMA, H. F. **Recreação e lazer como integrantes de currículos dos cursos de graduação em Educação Física**. 2002. 191 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ISAYAMA, H. F.; LINHALES, M. A. (Org.). **Sobre lazer e política: maneiras de ver, maneiras de fazer**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. 164 p.

ISAYAMA, H. F. *et al.* Lazer, políticas públicas e formação profissional: análise da política de formação profissional de secretarias de esporte de municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte. In: ISAYAMA, H. F. *et al.* (Orgs.). **Gestão de políticas de esporte e lazer: experiências, inovações, potencialidades e desafios**. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2011. p. 211-227.

LINHALES, M. A. **A trajetória política do Esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos**. 1996. 246 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

LOPES, A. C. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, 2002. p. 93-118.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. 237 p.

LOPES, C. G. **Os princípios políticos do programa BH Cidadania: o olhar de profissionais da Secretaria Municipal Adjunta de Esportes**. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a04.pdf>>. Acesso: 12 ago. 2012.

MACEDO, R. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 140 p.

MARCELLINO, N. C. (Org.) **Políticas públicas setoriais de lazer**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. (Org.) **Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte: para atuação em políticas públicas**. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Lazer e cultura**. Campinas: Alínea, 2007. 218 p.

_____. (Org.). **Políticas públicas de lazer**. Campinas: Alínea, 2008. 186 p.

_____. (Org.). **Lazer e sociedade: múltiplas relações**. Campinas: Alínea, 2008. 191 p.

MATTELART, A.; NEVEU, É. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola, 2004. 215 p.

MELO, M. P. **Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré**. Campinas: Autores Associados, 2005. 201 p.

MELO, V. A.; ALVES JUNIOR, E. D. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003. 153 p.

MENICUCCI, T. M. G; Políticas públicas de lazer: questões analíticas e desafios políticos. In: ISAYAMA, H.; LINHALES, M. A. (Orgs.). **Sobre lazer e política: maneiras de ver, maneiras de fazer**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 136-164.

MENICUCCI, T. M. G. Políticas de esporte e lazer: o estado da arte e um objeto em construção. In: ISAYAMA, H.; LINHALES, M. A. (Orgs.). **Avaliação de políticas e**

políticas de avaliação: questões para o esporte e lazer. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 179-202.

MONTEIRO, R. *et al.* Produção científica sobre políticas públicas para educação física: abordagem sobre gênero e raça. **Revista Educação Física/UEM**, v. 23, n. 1, p. 141-153, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/refuem/v22n1/a15v22n1.pdf>>. Acesso: 08 abr. 2013.

MOREIRA, A. F. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 46, abr./ jun. 1990.

MOURÃO, M. A. As reformas administrativas da PBH, a intersetorialidade e o BH Cidadania. In: MOURAO, M. A.; PASSOS, A. D. B.; FARIA, C. A. P. (Orgs.) **O programa BH Cidadania: teoria e prática da intersetorialidade**. Belo Horizonte: Unika, 2011. p. 25-35.

MOURÃO, M. A.; PASSOS, A. D. B.; FARIA, C. A. P. (Orgs.) **O Programa BH Cidadania: teoria e prática da intersetorialidade**. Belo Horizonte: Unika, 2011. 194 p.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNHOZ, V. C. C. O Lazer como direito social na Prefeitura de Belo Horizonte. In: ISAYAMA, H. F.; LINALES, M. A. **Avaliação de políticas e políticas de avaliação: questões para o esporte e o lazer**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 59-99.

NOGUEIRA, R. M. **Los proyectos sociales: de la certeza ominipotente al comportamiento estratégico**. Santiago: Naciones Unidas. 1998.

NOGUEIRA, Q. W. C. Esporte, desigualdade, juventude e participação. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, jan./mar. 2011. p. 103-117. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892011000100007&script=sci_arttext>. Acesso: 04 abr. 2013.

NOTHEN, G. R.; AZEVEDO, A. A. O espaço cultural do lazer enquanto modalidade de educação não formal: a perspectiva da articulação entre as formas de ensino e aprendizagem. In: ALMEIDA, D. F. de. *et al.* **Política, lazer e formação**. Brasília: Thesaurus, 2010. p. 153-166.

PARAÍSO, M. A. Contribuições dos estudos culturais para a educação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53-61, 2004.

_____. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó: Argos, 2007. 274 p.

_____. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2010. p. 27-58.

_____. (Org.). **Pesquisa sobre currículos e culturas:** temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2010. 170 p.

PAVAN, R. As concepções de currículo das professoras da educação básica e sua relação com os conhecimentos considerados relevantes. In: CARVALHO, D. C.; GRANDO, B. S.; BITTAR, M. (Orgs.). **Currículo, diversidade e formação.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

PEIXOTO, E. M. M. *et al.* Marxismo e estudos do lazer no Brasil. In: PIMENTEL, G. G. A. (Org.). **Teorias do lazer.** Maringá: Eduem, 2010. p. 103-150.

PERES, F. A. S. A Secretaria Municipal Adjunta de Esportes no processo de descentralização em curso na Prefeitura de Belo Horizonte: o olhar do corpo técnico. In: ISAYAMA, H.; LINHALES, M. A. (Orgs.). **Avaliação de políticas e políticas de avaliação:** questões para o esporte e lazer. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 101-132.

PERES, F. A. S. *et al.* A política de Esporte e Lazer em Belo Horizonte, no exercício da intersetorialidade. In: MOURAO, M. A.; PASSOS, A. D. B.; FARIA, C. A. P. (Orgs.) **O programa BH Cidadania:** teoria e prática da intersetorialidade. Belo Horizonte: Unika, 2011. p. 85-93.

PINTO, L. S. M. **Políticas participativas de lazer.** Brasília: SESI/DN, 2006. 99 p.

_____. Estado e sociedade na construção de inovações nas políticas sociais de lazer no Brasil. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Políticas públicas de lazer.** Campinas: Alínea, 2008. p. 43-78.

_____. Políticas públicas de lazer no Brasil: uma história a contar. MARCELLINO, N. C. (Org.). **Políticas públicas de lazer.** Campinas: Alínea, 2008. p. 79-95.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes. 2011. p. 173-210.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Esporte e Lazer. **Documento do Programa Esporte Esperança:** projeto político pedagógico 2011. Belo Horizonte: PMBH, 2011. 10 p.

_____. **Documento do Programa Esporte Esperança:** atribuições dos coordenadores de núcleo 2011. Belo Horizonte: PMBH, 2011. 4 p.

_____. **Documento do Programa Esporte Esperança:** atribuições dos monitores de oficina 2011. Belo Horizonte: PMBH, 2011. 4 p.

_____. **Documento do Programa Esporte Esperança:** relatório consolidado de gestão – 2011/2012, 2012. Belo Horizonte: PMBH, 2012. 26 p.

_____. **Estrutura Organizacional da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.** Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/imagens.do?evento=imagem&urlPlc=organograma_pbh.JPG>. Acesso em: 08 mar. 2013.

_____. **Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer.** Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=org_smel.pdf> Acesso: 28 mar. 2013.

_____. **Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal Adjunta de Esporte.** Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=org_smaes.pdf> Acesso: 28 mar. 2013.

_____. **Mapa Índice de Vulnerabilidade Social.** Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=19777&chPlc=19777&&pIdPlc=&app=salanoticias>> Acesso: 08 mar. 2013.

REIS, C. D.; PARAÍSO, M. A. A dicotomia masculino/ativo feminino/passivo na produção cultural de corpos e posições de sujeitos meninos alunos em um currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 236-255, set./ dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/reis-paraiso.pdf>>. Acesso: 01 abr. 2013.

RIBEIRO, S. P. **O lazer na política pública de esporte:** uma análise do Programa Segundo Tempo. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RODRIGUES, M. A. A. *et al.* Esporte mineiro e políticas públicas: primeiras aproximações (1927-1946). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17, 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 1-12. v. 1.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza.** Lisboa: D. Quixote, 1988. 219 p.

RUA, M. G. **Análise de políticas públicas:** conceitos básicos. Washington: Programa de Apoio à Gerência Social do Brasil, 1997. Mimeografado.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 400 p.

SANTA ROSA, Júnia. Reforma administrativa da PBH: princípios e condicionantes da descentralização intramunicipal. **Pensar BH/Política Social**, Belo Horizonte, jul./ ago. 2001.

SANTOS, C. N. L. **O currículo dos cursos técnicos de lazer no Brasil**: um estudo de caso da formação profissional. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SANTOS, F. C. **Procurando o lazer no Constituinte**: sua inclusão como direito social na Constituição de 1988. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SCHON, D. **Educating the reflective practioner**. California: Jossey-Bass, 1987.

SILVA, M. B.; GRIGOLO, T. M. **Metodologia para iniciação à prática da pesquisa e da extensão II**. Florianópolis: UDESC, 2002. (Caderno Pedagógico).

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 154 p.

_____. O currículo com artefato social e cultural. In: _____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 83-96.

_____. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. *et al.* **O que é, afinal, estudos culturais**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 16-39, set./ dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>>. Acesso: 01 abr. 2013.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2010. 99 p.

TUBINO, M. **Estudos brasileiros sobre o esporte**: ênfase no esporte educação. Maringá: Eduem, 2010. 163 p.

TURNBULL, N. **Fique por dentro da filosofia**. São Paulo: Cosac Naif, 2001. 192 p.

UDE, W. E. M. Lazer, pesquisa, e interdisciplinaridade: algumas reflexões acerca do contexto atual das produções acadêmicas. **Licere**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, jun. 2012. Disponível em: < http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV15N02_ar4.pdf>. Acesso: 12 dez. 2012.

VEIGA NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, maio/ ago. 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE23/RBDE23_03_ALFREDO_VEIGA-NETO.pdf>. Acesso em 08 out. 2012.

_____. Michael Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004. p. 37-69.

_____. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamentos curriculares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 249-264, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a13n45.pdf>>. Acesso: 03 out. 2012.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação**, n. 7, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo7confPT.pdf>>. Acesso: 08 set. 2012.

VERONEZ, L. F. C. **Quando o Estado joga a favor do privado: as políticas de esporte após a Constituição Federal de 1988**. 2005. 368 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VINCENT, G. *et al.* Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2013.

APÊNDICE A

Termo de anuência institucional para participação em pesquisa

Prezado Sr. (a),

O Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais está realizando uma pesquisa sobre o tema formação e atuação profissional em lazer e as relações com as políticas públicas deste setor, com o objetivo de analisar o projeto *Esporte Esperança*. Selecionamos esse programa para aprofundar o tema e necessitamos da anuência institucional do representante legal da Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (SMEL) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte para que isso seja possível.

Em síntese, a pesquisa de título *Currículo e Políticas Públicas de Esporte e Lazer: analisando o programa Esporte Esperança*, realizada em alguns núcleos pelo município de BH, tem como objetivo analisar o currículo das práticas desenvolvidas neste programa, buscando identificar qual o conteúdo trabalhado, a metodologia, os princípios de gestão, o método de avaliação adotado, os processos de formação dos profissionais envolvidos, a visão de lazer, as metas do programa, as diferenças entre o planejamento e a implementação desta proposta.

A coleta de dados da pesquisa será desenvolvida através da observação e por meio de entrevistas semiestruturadas com alguns profissionais (de forma voluntária) que concordarem com o termo de consentimento. Os dados obtidos serão utilizados especificamente para esta pesquisa, sendo que a identidade dos voluntários não será revelada publicamente.

Esclarecemos que a pesquisa não envolve riscos para os voluntários, que não haverá remuneração financeira e nem benefícios de qualquer natureza para essa participação e que todas as despesas relacionadas a este estudo serão arcadas pelos responsáveis pela investigação no âmbito da UFMG. A coleta de dados da pesquisa só será iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

Os profissionais entrevistados (professores coordenadores dos núcleos) estarão livres em qualquer fase da pesquisa para se recusarem a participar ou para retirarem sua anuência, sem prejuízos adicionais para o mesmo.

Qualquer dúvida, favor entrar em contato através do e-mail fabianotutor@yahoo.com.br e/ou telefone (xx31) 9815-8989 ou através do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP), localizado na Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º Andar, sala 2005 - telefone (0xx31) 3409-4592.

Antecipamos agradecimentos,

Fabiano Antônio Sena Peres – Mestrando
Professor Dr. Hélder Ferreira Isayama – Orientador da pesquisa

Eu, _____, representante legal da Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (SMEL) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estou ciente da pesquisa sobre o tema Lazer, Currículo e Políticas Públicas, realizada por pesquisadores do Mestrado Interdisciplinar em Lazer da Universidade Federal de Minas

Gerais, e concedo a anuência formal para a coleta de dados (entrevista e observação) junto aos núcleos do programa Esporte Esperança.

Quanto à participação dos entrevistados na pesquisa, solicito que:

() Sua identidade seja revelada na pesquisa.

() Sua identidade não seja revelada na pesquisa.

Belo Horizonte, de de 2012 .

Assinatura

APÊNDICE B

Termo de consentimento livre e esclarecido

Pesquisa: Currículo e Políticas Públicas de Esporte e Lazer: analisando o programa Esporte Esperança

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Currículo e Políticas Públicas de Esporte e Lazer: analisando o programa Esporte Esperança”, do mestrando Fabiano Antônio Sena Peres, e coordenado pelo pesquisador responsável prof. dr. Hélder Ferreira Isayama, ambos do mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa tem o objetivo de analisar o currículo das práticas desenvolvidas no programa *Esporte Esperança* buscando identificar qual o conteúdo trabalhado, a metodologia, os princípios de gestão, o método de avaliação adotado, os processos de formação dos profissionais envolvidos, a visão de lazer, as metas do programa, as diferenças entre o planejamento e a implementação desta proposta. Por isso, a participação dos “professores coordenadores” na coleta de dados é tão importante. Nesse sentido, podemos previamente prever os riscos de exposição e consequente desconforto do voluntário, resultantes do processo de entrevista.

Para a coleta de dados, utilizaremos entrevistas semiestruturadas que serão gravadas, transcritas e analisadas para fins de estudo como fonte de informações. Comprometemos em garantir o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações, que só serão disponibilizadas para os envolvidos nessa pesquisa. Para tanto, os dados coletados serão mantidos no CELAR/EEFFTO/UFMG. Os entrevistados serão identificados apenas por um número fictício escolhido pela equipe de pesquisadores e suas identidades não serão reveladas publicamente. A coleta de dados se iniciará após a aprovação do Comitê de Ética. As entrevistas serão realizadas pessoalmente pelo mestrando, que irá ao encontro do entrevistado voluntário, no local que este indicar para a realização da mesma. Esclarecemos que todas as despesas relacionadas com este estudo serão de responsabilidade do mestrando, sendo que não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os voluntários. Asseguramos total liberdade aos participantes, que poderão recusar a participar ou mesmo retirar seu consentimento sem qualquer tipo de ônus para ambas as partes envolvidas (pesquisado e pesquisadores).

Assumimos o dever de tornar público o resultado desta pesquisa e reiteramos nossa disponibilidade na prestação de esclarecimentos. Para esclarecer qualquer dúvida, em qualquer etapa do estudo, o pesquisador responsável prof. Dr. Hélder Isayama pode ser contatado pelos telefones (xx31) 92789501 ou (xx31) 3409-2337. Como também, pelo endereço da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, CELAR – Centro de Estudos de Lazer e Recreação, Av. Presidente Carlos Luz, 4664/Campus UFMG, Pampulha, Belo Horizonte-MG, (xx31) 3409-2335. Havendo a necessidade de maiores explicações, divulgamos os dados do Comitê de Ética da UFMG (COEP): Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II, 2º Andar, Sala 2005 – telefone (0xx31) 3409-4592.

Assim, se você entendeu a proposta da pesquisa, e concorda em ser voluntário, favor assinar o protocolo abaixo dando seu consentimento formal. Desde já agradecemos pela compreensão e voluntariedade.

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama

Mestrando Fabiano A. S. Peres

Eu _____ RG _____

declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura do Voluntário

_____, ____ de _____ 2012.

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista semiestruturada

Inicialmente, gostaria de agradecer sua disponibilidade em conceder essa entrevista para a realização da pesquisa: **Currículo e Políticas Públicas de Esporte e Lazer: analisando o projeto “Esporte Esperança” – SMEL/PBH**. Eu, Fabiano Antônio Sena Peres, estou, no dia (...) de (...) de 2012, entrevistando o professor coordenador do núcleo (...) do programa *Esporte Esperança*.

Professor Coordenador de Núcleo

- 1 – Fale sobre sua formação e trajetória profissional na Educação Física, Esporte e Lazer.
- 2 – A partir de sua formação e atuação profissional, qual o seu entendimento sobre Lazer?
- 3 – Há quanto tempo trabalha no programa *Esporte Esperança* e como foi o processo de entrada?
- 4 – Quais são suas funções /competências?
- 6 – Qual a sua compreensão sobre os princípios de gestão do programa?
- 7 – Ainda sobre o *Esporte Esperança*, comente sobre seus objetivos e metas.
- 8 – Quais conteúdos são trabalhados durante as ações do programa?
- 9 – Qual a relação do programa com o lazer?
- 10 – No seu entendimento, existem diferenças entre o planejamento/desenho do programa e sua prática?
- 11 – Quais as dificuldades de implantação da proposta do programa *Esporte Esperança*?
- 12 – Como acontecem os processos de formação no programa? Comente sobre o formato, conteúdos, periodicidade, relação entre os dados quantitativos x qualitativos.

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista semiestruturada

Inicialmente, gostaria de agradecer sua disponibilidade em conceder essa entrevista para a realização da pesquisa: *Currículo e Políticas Públicas de Esporte e Lazer*: analisando o projeto “Esporte Esperança – SMEL/PBH. Eu, Fabiano Antônio Sena Peres, estou no dia (...) de (...) de 2012, entrevistando o coordenador (...) do programa *Esporte Esperança*.

Coordenador do Programa

- 1 – Fale sobre sua formação e trajetória profissional na Educação Física, Esporte e Lazer.
- 2 – A partir de sua formação e atuação profissional, qual o seu entendimento sobre Lazer?
- 3 – Há quanto tempo trabalha no programa *Esporte Esperança* e como foi o processo de entrada?
- 4 – Quais são suas funções /competências?
- 5- Como foi feita a escolha da localização dos núcleos?
- 6- Qual é a relação do programa *Esporte Esperança* com o *Segundo Tempo*?
- 7 – Qual é a sua compreensão sobre os princípios de gestão do programa (relação com outras temáticas, relação com os princípios de gestão do atual mandato)? 8 – Ainda sobre o *Esporte Esperança*, comente sobre seus objetivos e metas.
- 9 – Quais conteúdos são trabalhados durante as ações do programa?
- 10 – Qual é a relação do programa com o lazer? (Relação Esporte Educacional x Lazer)
- 11 – No seu entendimento, existem diferenças entre o planejamento/desenho do programa e sua prática?
- 12 – Quais as dificuldades de implantação da proposta do programa *Esporte Esperança*?
- 13 – Como acontecem os processos de formação no programa? Comente sobre o formato, conteúdos, periodicidade, relação dados quantitativos x qualitativos.

APÊNDICE E

Tabela de Infrequência



Nº de aulas no mês	Infrequente a partir de faltas	Percentual de presença
5	2	60,00 %
6	2	66,66 %
7	3	57,14 %
8	3	62,50 %
9	3	66,66 %
10	4	60,00 %
11	4	63,63 %
12	4	66,66 %
13	5	61,54%
14	5	64,28 %
15	5	66,66%
		Média: 63,24 %