

Marcília de Sousa Silva

**A IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE CONTRATURNO ESCOLAR E AS
REPRESENTAÇÕES DE LAZER E ESPORTE**

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG
2017

Marcília de Sousa Silva

**A IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE CONTRATURNO ESCOLAR E AS
REPRESENTAÇÕES DE LAZER E ESPORTE**

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

Orientador: Hélder Ferreira Isayama

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG
2017

S586i Silva, Marcília de Sousa
2017 A implementação dos programas de contraturno escolar e as representações de lazer e esporte. [manuscrito] / Marcília de Sousa Silva – 2017.
168f., enc.: il.

Orientador: Hélder Ferreira Isayama

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

Bibliografia: f. 156-167

1. Lazer e educação - Teses. 2. Esportes para adolescentes – Teses. 3. Lazer - Políticas públicas – Teses. I. Isayama, Hélder 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.



Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer
Email: ppgei@eefto.ufmg.br Telefone: (31) 3409-2335

EEFTO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA, FISIOTERAPIA
E TERAPIA OCUPACIONAL

UFMG

ATA DA 17ª DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

MARCÍLIA DE SOUSA SILVA

Às 13h00min do dia 14 de julho de 2017 reuniu-se na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho "A implementação dos programas de contraturno escolar e as representações de Lazer e Esporte", requisito final para a obtenção do Grau de Doutora em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão, Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para a candidata, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovado	Reprovado
Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama (Orientador)	X	
Profa. Dra. Ângela Brêtas Gomes dos Santos (UFRJ)	X	
Profa. Dra. Elisângela Chaves (UFMG)	X	
Profa. Dra. Luciana Assis Costa (UFMG)	X	
Prof. Dr. José Pereira Melo (UFRN)	X	

Após as indicações a candidata foi considerada: APROVADA

O **resultado final** foi comunicado publicamente, para a candidata 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, 14 de julho de 2017.

Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama (Orientador) Helder
Profa. Dra. Ângela Brêtas Gomes dos Santos (UFRJ) Ângela
Profa. Dra. Elisângela Chaves (UFMG) Elisângela
Profa. Dra. Luciana Assis Costa (UFMG) Luciana
Prof. Dr. José Pereira Melo (UFRN) José

Ao meu pai Geraldo (sempre na memória) e minha mãe Maria Célia, que me mostraram a importância da família e o caminho da honestidade, dignidade e persistência. Amo vocês!

AGRADECIMENTO

Hoje só quero agradecer!

A você,

que esteve presente ao meu lado no momento do riso abundante e do choro angustiante,
que esteve do meu lado no sono e na insônia,
que esteve ao meu lado no lamento (pequeno) e na alegria (muitas)!

Quero agradecer pelo sorriso, pelas palavras, pelo incentivo, pelo apoio, pelo abraço, pelo amasso, pela companhia, pela festa, pela conversa, pelo estudo, pela orientação!

Quero agradecer por sua generosidade, por sua disponibilidade, por seu acolhimento!

Quero agradecer pelo conhecimento compartilhado, pela oportunidade de conhecer, viver e sentir junto com você!

Hoje só quero agradecer!

À Vida, minha família, minhas amigas e meus amigos

À Escola, comunidade e participantes da pesquisa

Aos Professores Hélder Isayama, Elisângela Chaves, Luciana Assis, Ângela Brêtas, José Pereira, Sílvio Ricardo e Cária Alves.

Hoje só quero agradecer!

VOCÊ fez, faz e fará sempre parte de minha história!

*Vocês trabalham para quê?
Eu sustento que a única finalidade da ciência
está em aliviar a cansaço da existência humana.*

*Bertold Brecht (1898-1956), Vida de Galileu
Galilei. Escrita em 1938-39, Alemanha*

RESUMO

Os programas de contraturno escolar desenvolvidos na rede municipal de ensino da cidade de Belo Horizonte, mais especificamente, os Programas Escola Integrada e Segundo Tempo interagem com a dinâmica da escola e, por vezes, provocam justaposição na concretização de suas ações. O objetivo deste estudo foi investigar a implementação desses programas e as representações de esporte e lazer no contexto da prática, por meio de pesquisa de campo (estudo de caso). A observação foi utilizada como estratégia de coleta de dados e os instrumentos utilizados foram os registros do caderno de campo e as entrevistas com os sujeitos da comunidade escolar (estudantes, gestores, professores, monitores, estagiários universitários e pais). A pesquisa baseou-se no ciclo de política para refletir as práticas políticas e sociais desenroladas na dinâmica da escola. Os campos da análise de discurso e da representação social foram percorridos para o tratamento dos dados produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Por meio do aporte teórico metodológico foram definidas as categorias de gênero de discurso, formação discursiva e percurso, cujos conceitos de cena de enunciação, interdiscurso, pequenas frases e fórmulas contribuíram para a análise. Ancorada nesse referencial há o entendimento de que a análise dos programas de contraturno, sua implementação e representações de lazer e esporte não deve considerar os programas em si mesmos, ou seja, na atividade executada. É necessário compreender os argumentos, formações discursivas e os acordos que se concretizam em um discurso que dá suporte às conclusões perceptíveis nas falas dos sujeitos. Nesse sentido, o entendimento dos implementadores dos programas de contraturno escolar orienta para a noção de proteção social e cuidado aos estudantes participantes, e de certa forma, às suas famílias. Ao considerar que os programas de contraturno escolar têm um papel prioritário de ‘tirar da rua’ as crianças e adolescentes moradores do bairro, os implementadores trazem para o universo da escola uma demanda social que não soluciona sozinha. A escola passa a assumir para si uma demanda que é de cunho de tantas outras políticas públicas. E, com isso, provoca lacunas e insatisfações no que diz respeito aos resultados que se espera dela. O processo de implementação deu pistas de uma construção de discurso de lazer e esporte com o propósito de prescrever e informar aos estudantes sobre as experiências, em outras palavras, os sujeitos da ação produzem o enunciado de saber/fazer e os estudantes apoiam-se no dever/fazer. Esse modo de organização do discurso é produto de restrições discursivas que se apresentam, principalmente, por meio do lugar que os sujeitos ocupam (educador/estudante, educador professor/educador monitor). O ideário que o esporte é saúde, afasta das drogas, combate à violência, é competição, é lazer permeia as práticas discursivas da escola. O imaginário consensuado dessa prática social pouco avança para sua concretude na realidade social. Os discursos do lazer percebidos na prática escolar me permitem significá-lo como instrumento de indução de uma conduta disciplinada esperada e solidificada no contexto da produção de sua representação, bem como diversão ou entretenimento necessários à cena ‘carente’ no qual os programas de contraturno se inserem. Nesse sentido, este estudo contribui para as possibilidades de abertura de interpretações dos diversos sujeitos que participam da comunidade escolar oportunizando a autoria das vozes e protagonismo coletivo no caminho da construção de “encontros potentes”.

Palavras-chave: Programa de contraturno escolar. Implementação. Discurso. Representação social. Esporte. Lazer.

ABSTRACT

The school counter-period programs developed in the municipal education network of the city of Belo Horizonte, more specifically, the Integrated School and Second while Programs interact with the dynamics of the school and sometimes cause a juxtaposition in the accomplishment of their actions. The objective of this study was to investigate the implementation of these programs and the representations of sports and leisure in the context of the practice, through bibliographical research and case study. The observation was used as a data collection strategy and the instruments used were the records of the field notebook and the interviews with the subjects of the school community (students, managers, teachers, monitors, university trainees and parents). The research was based on the policy cycle to reflect the political and social practices unrolled in the dynamics of the school. The fields of discourse analysis and social representation were covered for the treatment of the data produced by the research subjects. Through the methodological theoretical contribution, the categories of discourse, discursive formation and course genre were defined, whose concepts of scene of enunciation, interdiscourse, small phrases and formulas contributed to the analysis. Anchored in this frame of reference is the understanding that the analysis of the contraturno programs, their implementation and representations of leisure and sports should not consider the programs in themselves, that is, in the activity performed. It is necessary to understand the arguments, discursive formations and the agreements that are concretized in a discourse that supports the perceptible conclusions in the speeches of the subjects. In this sense, the understanding of the implementers of the school against period programs guides to the notion of social protection and care to the participating students, and to a certain extent, to their families. Considering that school counter-period programs have a priority role in 'take out the streets' of the children and adolescents living in the neighborhood, the implementers bring to the universe of the school a social demand that does not solve itself. The school starts to assume for itself a demand that is in line with so many other public policies. And with that, it causes gaps and dissatisfactions with regard to the expected results of it. The implementation process provided clues to a leisure and sports discourse construction with the purpose of prescribing and informing students about the experiences, in other words, the subjects of the action produce the know-how statement and the students rely on the Duty / do. This way of organizing the discourse is the product of discursive restrictions that present themselves, mainly, through the place that the subjects occupy (educator / student, educator teacher / educator monitor). The ideology that sports is health, away from drugs, fighting violence, is competition, and leisure permeates the school's discursive practices. The consensual imagery of this social practice is little advanced for its concreteness in social reality. The discourses of leisure perceived in school practice allow me to mean it as an instrument of induction of disciplined conduct expected and solidified in the context of the production of its representation, as well as entertainment or entertainment necessary for the 'needy' scene in which the programs of counter-period Inserted. In this sense, this study contributes to the possibilities of opening interpretations of the various subjects that participate in the school community, providing the authorship of voices and collective protagonism in the way of constructing "powerful encounters".

Keywords: School counter-period program. Implementation. Speech. Social representation. Sport. Recreation.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAS - Associação Municipal de Assistência Social

CEME – Centro de Memória do Esporte

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

DEIDHC - Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB - Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

IQVU - Índice de Qualidade de Vida Urbana

IVS - Índice de Vulnerabilidade Social

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ME – Ministério do Esporte

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

ONU – Organização das Nações Unidas

ORICOLÉ – Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola elevado

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI – Programa Escola Integrada

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PST – Programa Segundo Tempo

PUC MINAS Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SMEL - Secretaria Municipal de Esporte e Lazer

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

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

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	17
1.1 - A CONSTRUÇÃO DO OBJETO: A PROPOSTA DO CONTRATURNO ESCOLAR, SEUS CONTEXTO E EVIDÊNCIAS	19
1.2 - O PST, O PEI E OS SUJEITOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS BELORIZONTINAS	25
1.3 - O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	30
1.4 – CICLO DE POLÍTICAS E ANÁLISE DE DISCURSO: REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO	40
CAPÍTULO 2 - A IMPLEMENTAÇÃO DO CONTRATURNO ESCOLAR	49
2.1 – A CENA DE ENUNCIÇÃO E O TIPO DE DISCURSO EDUCACIONAL: CONTEXTUALIZANDO AS INFLUÊNCIAS	50
2.2 - A COMUNIDADE E A ESCOLA: OS DISCURSOS DA CENA ENGLOBANTE	61
2.3 – O CONTRATURNO ESCOLAR E OS DISCURSOS EM CENA	73
2.4 - ENTRAM EM CENA O PST E PEI: A IMPLEMENTAÇÃO DO CONTRATURNO ESCOLA	80
CAPÍTULO 3 – A CENOGRAFIA DO CONTRATURNO ESCOLAR E AS REPRESENTAÇÕES DE ESPORTE E LAZER	91
3.1 - ESPORTE E LAZER NO CONTEXTO DO CONTRATURNO ESCOLAR: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO DISCURSO	96
3.2 - CURRÍCULO, ESPORTE E LAZER: ENCONTROS POTENTES	104
3.3 - O LAZER NA PRÁTICA DISCURSIVA E SEUS CONTRASSENSOS	116
3.4 - O ESPORTE NO UNIVERSO SIMBÓLICO E SEUS CONSENSOS	130
CAPÍTULO 4 - REFLEXÕES CONCLUSIVAS	144
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	166

INTRODUÇÃO

E se os cientistas, intimidados pela prepotência dos poderosos, acham que basta amontoar saber, por amor do saber, a ciência pode ser transformada em aleijão, e as suas novas máquinas serão novas aflições, nada mais.

Bertholt Brecht

Minha caminhada na vida acadêmica teve como ponto de partida a necessidade de transformar o que sabia e não foi motivada, unicamente, ‘por amor do saber’ bem como ‘amontoar saber’ produzido. Ser ‘cientista’ é minha condição de vida na medida em que sou convencida que os saberes são mola mestra da emancipação e, numa perspectiva freireana, de que o(a) professor(a) deve ser de pesquisador(a). Assim, acredito que minha ação de pesquisadora e educadora deve trilhar o caminho da produção e democratização do conhecimento potencializando os processos de elaboração, apropriação e compartilhamento do mesmo e rumando para transformações da vida e da sociedade.

Dessa forma, busco dar significado ao lugar de onde falo e estou, ou seja, o percurso de formação e atuação profissional traçado nos campos educacional e dos estudos do lazer. Por meio dos processos de formação no curso de educação física, na pós-graduação em Estudos do Lazer e no Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer (Oricolé) da Universidade Federal de Minas Gerais foi possível a apropriação de conhecimentos que me fizeram perceber a educação numa perspectiva ampliada e plural, além de construir uma visão do lazer e do ambiente escolar como propulsor e produtor de saberes necessários aos olhares críticos para a realidade social. Ademais, minha trajetória profissional foi, maioritariamente, traçada em instituições de ensino público e privado. As experiências que dão sentido à minha atuação profissional foram ancoradas na lógica de que os processos de aprendizagens possibilitados no ambiente escolar e no campo do lazer podem ser potencializadores de visões não-conformistas e não-submissas de mundo.

Influenciada pelos estudos desenvolvidos no Brasil no campo educacional construí ideias sobre educação e escola que confrontavam com as realidades que encontrei no âmbito da educação institucionalizada. Naquele momento, e ainda persiste, a escola selecionava e enformava saberes que se tornavam instrumentos da afirmação da realidade vigente e o sucesso/fracasso escolar era

responsabilidade do sujeito e não dos processos educativos. Ao longo das experiências vividas, a atuação na escola me atraiu e me fez perceber o quanto é desafiador reinventá-la.

A especialização em Lazer, nos meados dos anos de 1990, me possibilitou olhar para a educação escolar de outra forma porque confirmou a necessidade que percebia de investir numa formação cultural dos sujeitos. Giroux (1992) retrata que uma formação cultural requer o desenvolvimento de uma pedagogia que esteja atenta às histórias, sonhos e experiências que os estudantes inscrevem na escola. E somente por essas formas subjetivas os educadores

Poderão desenvolver uma linguagem e um conjunto de práticas que confirmem e engajem a natureza contraditória do capital cultural que constitui o modo como os estudantes produzem significados que legitimam formas específicas de vida (GIROUX, 1992, p. 96).

Pensar a escola como esfera de aprendizagem vai para além do enquadramento de saberes científicos numa matriz curricular. Os conhecimentos escolares são constituídos de saberes e práticas socialmente construídos em diferentes esferas, como as universidades, o mundo do trabalho, o universo da tecnologia, das práticas desportivas e corporais, da saúde, dos movimentos sociais e da própria escola (MOREIRA; CANDAU, 2007). Acredito na existência de diferentes esferas de aprendizagem nas quais circulam diversos saberes, o Lazer é uma delas. Dessa forma, entendo que a instituição escolar é um dos locais de produção e convivência de saberes, de cultura e de práticas sociais que articulam e (re)desenham a vida e a sociedade. Para tanto, essa instituição precisa ser uma ferramenta que potencialize a participação dos sujeitos na sociedade e na história.

Parto do pressuposto que

É tempo de sacudirmos tantos contos sobre os efeitos dos conhecimentos científicos, tecnológicos e educacionais que vêm embalando os marasmos do aprender e ensinar, que acabam por roubar dos processos escolares as aventuras do reconhecimento e fabricação de caminhos para tornar o mundo mais plural e mais aberto aos movimentos solidários da vida (LINHARES, 1999, p. 18).

Corroboro com Linhares (1999) sobre a necessidade de ‘sacudir’ os conhecimentos presentes na escola que embalam as lógicas de desigualdades e homogeneidades e mascaram as demandas de pluralidades acirradas nos tempos atuais. Atualmente, a perspectiva apresentada pela autora ainda na década de 1990 se faz presente. Chegamos ao século XXI tendo propostas políticas¹

¹As propostas que visam alterar as diretrizes da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN - lei nº 9.394/96) são do movimento Escola sem Partido que me parece valorizar a transmissão do conhecimento e não sua

para a educação que considero uma afronta a pluralidade e demanda popular por justiça, igualdade, democracia, respeito na medida em que estabelecem parâmetros para o currículo escolar sem o devido debate e construção participativa da sociedade.

Penso que a escola contemporânea deveria avançar para além das concepções que priorizam o ensino da língua portuguesa e matemática, pois percebo que a educação escolar deve constituir-se de matrizes políticas e culturais que contemplem demandas sociais como o meio ambiente, a diversidade cultural, as etnias, identidades, relações de gênero e sexualidade. Considero que é a partir dessa perspectiva de educação que torna-se possível a interação com o lazer o qual reconheço como veículo e objeto daquela. Essas concepções balizam minha atuação profissional quer no âmbito da escola pública na função de professora de educação física, quer no exercício da gestão de programas educacionais na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED) e, também, nos processos de intervenções no ensino privado superior no qual atuei como professora em curso de licenciatura em educação física.

Na minha trajetória de formação e atuação deparei-me com situações no contexto escolar que instigaram-me para o entendimento dos programas educacionais que interferem na dinâmica escolar e reconfiguram práticas escolares. Meu olhar volta-se para os programas de contraturno escolar desenvolvidos na rede municipal de ensino da cidade de Belo Horizonte, mais especificamente, os Programas Escola Integrada (PEI) e Segundo Tempo (PST). A inserção dos dois programas de contraturno na escola provoca um contexto complexo na prática e suscitou os seguintes questionamentos:

- como as representações de lazer e esporte são construídas pelos sujeitos envolvidos nos programas do contraturno escolar - Programas Segundo Tempo e Escola Integrada (estudantes, gestores, professores, monitores, estagiários universitários e pais pertencentes à comunidade escolar)?
- Quais representações de esporte e lazer são postas em prática na implementação dos programas?
- E quais representações se inscrevem na dinâmica social pela implementação dos programas, considerando as ideias dos sujeitos da comunidade escolar?
- Como a implementação dos programas de contraturno pode contribuir nos imaginários de esporte e lazer da comunidade escolar?

produção e a Medida Provisória (MP) 746/2016 encaminhada ao congresso nacional pelo governo federal no dia 22/09/2016 para reestruturação do ensino médio retirando disciplinas, principalmente, da área de humanas. Disponível em <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992> Acesso em: 10 dez. 2016.

Assim, o objetivo do estudo foi investigar a implementação dos programas de contraturno escolar no município de Belo Horizonte e as representações de esporte e lazer construídas no contexto da prática. Para tal, foi necessário identificar e analisar as representações de esporte e lazer dos sujeitos envolvidos no programa (gestores, professores, monitores, pais e estudantes); entender como o esporte e lazer são concretizados nas ações executadas no programa; examinar a contribuição dos programas na construção do imaginário social sobre esporte e lazer e compreender suas relações com a dinâmica da comunidade escolar.

CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Minhas experiências constituídas no campo da educação e do lazer foram propulsoras das pesquisas de mestrado² e doutorado nas quais as relações entre lazer, educação, esporte e escola se fizeram presentes. No percurso da pesquisa de mestrado deparei-me com temas que sugeriram novos estudos como a representação sobre os programas de contraturno e as contribuições na melhoria da qualidade da educação; a constituição das relações público e privado na formulação das políticas/programas que interferem na esfera pública escolar; os efeitos na gestão compartilhada e democrática necessária à escola em tempo integral; a precarização do trabalho docente; os ‘modos de endereçamento’ das políticas educacionais e de lazer e os imaginários construídos sobre programas de contraturno e por meio deles.

Considerando o cenário atual de debate sobre o tempo escolar, no doutoramento projetei o estudo da implementação dos programas de contraturno escolar da rede de ensino municipal de Belo Horizonte - Programas Segundo Tempo (PST) e Escola Integrada (PEI) e as representações de lazer e esporte produzidas.

O Programa Segundo Tempo tem sido objeto de estudos (ATHAYDE, 2009; SOUSA *et al*, 2010; RIBEIRO, 2012) com enfoques em diferentes temáticas como gestão, formação, princípios pedagógicos do esporte escolar, avaliação e monitoramento, analisando suas diretrizes e princípios e, também, fundamentando uma avaliação a partir dos sujeitos. Os trabalhos acadêmicos que fazem

2A dissertação intitulada Interfaces entre Lazer e Educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte foi finalizada no ano de 2013 sob orientação do Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama. Na pesquisa de mestrado, os sujeitos falavam de uma educação instrucionista reforçando a dicotomia entre os conhecimentos tradicionalmente escolares e práticas culturais manifestadas no Programa Escola Integrada. Os atores entrevistados entendiam o lazer a partir das dimensões da atitude e do tempo, em confluência ou contraponto à noção de trabalho. Assim, os sujeitos da pesquisa reforçavam que a escola é o lugar da atividade de instrução/ensino de conhecimentos científicos legitimados socialmente e o PEI era a esfera do lazer, do prazer. Com base no referencial analítico do Ciclo de Políticas (BALL, 1994), investi na análise do contexto de influência e de produção de texto da política para revelar, por meio de análise documental, as concepções de lazer e educação. No contexto da prática investiguei o que os sujeitos da intervenção pensavam sobre lazer e educação. Na pesquisa concluí que com o discurso do enfrentamento do fracasso escolar, revelado pelos índices de avaliação de rendimento e de fluxo (aprovação, repetência e evasão) dos estudantes, os documentos do Programa Escola Integrada anunciavam a educação e lazer como possibilidade de desenvolvimento econômico na perspectiva do capital humano e apresentavam uma abordagem economicista das relações do público e privado. Os documentos apontavam o lazer numa visão de construção e manutenção de equipamentos e de atividade em si. Considero relevante destacar que os resultados dessa investigação foram levados ao conhecimento dos sujeitos envolvidos nos programas desenvolvidos pela SMED por meio da minha participação nos núcleos pedagógicos da referida secretaria e pelas intervenções nas formações junto aos atores da escola que atuam em condições desafiadoras.

referência ao PST apresentam um investimento na discussão de seus processos pedagógicos e na avaliação numa perspectiva gerencial³.

No mapeamento de informações sobre o Programa Segundo Tempo encontrei os estudos de Cunha e Lorenzoli (2014)⁴ que identificaram 42 artigos, 14 anais de congressos, 1 tese, 2 dissertações, 183 monografias e trabalhos de iniciação científica e outras publicações referentes ao PST, perfazendo 246 itens. Nesse estado da arte sobre o programa os autores evidenciaram que os estudos, produzidos por universidades brasileiras, são resultantes das atividades do PST e abordam uma diversidade de temática como memória, saúde, iniciação esportiva, educação, políticas públicas (CUNHA; LORENZOLI, 2014).

A investigação desses pesquisadores é uma das ações do Centro de Memória do Esporte (CEME)⁵, cujo objetivo é o registro das memórias do programa por meio de diversas fontes. De acordo com Goellner (2014), o registro da trajetória do PST é importante devido “a sua relevância dentro do cenário de investimentos por parte do governo federal na implementação de políticas públicas direcionadas para o esporte e lazer” (p.7).

Não só busquei referências no acervo do CEME como consultei o portal do Ministério do Esporte e o site do Ministério da Educação com o intuito de apreender informações e elementos significativos da junção do PST e Mais Educação. Por meio desses elementos foi constituída a aproximação dos fenômenos educação, lazer e esporte, cujo eixo de análise é norteado pela interação entre os ministérios do Esporte e da Educação e o vínculo estabelecido com a escola. O PST revela em suas diretrizes o desenvolvimento de práticas pautadas no esporte educacional, cuja inserção no Programa Mais Educação se concretiza por meio das “atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p.15).

A produção de conhecimento referente ao Programa Escola Integrada apresenta-se de forma crescente o que permite pensar na relevância da implementação de programas de contraturno e suas

3Pesquisa intitulada Avaliação dos programas ‘Esporte e Lazer da Cidade’ e ‘Segundo Tempo’: elaboração de método avaliativo, sob a coordenação da Profa. Dra. Eustáquia Salvadora de Souza – PUC Minas – e realizada por professores integrantes do Grupo de Pesquisa do Centro de Estudos de Educação Física, Esporte e Lazer (CEEFE) da PUC Minas. A pesquisa foi financiada pelo Ministério do Esporte do Brasil.

4 Cunha e Lorenzoli (2014) buscaram na base de dados Scielo e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) as produções acadêmicas referentes ao PST.

5O Centro de Memória do Esporte (CEME) da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi criado em janeiro de 1997 com o objetivo de preservar a memória das práticas corporais e esportivas no Brasil (GOELLNER, 2014). Em 2009, o CEME passa a construir o acervo do PST, atendendo a uma solicitação do Ministério do Esporte, a partir do projeto “Memórias do Segundo Tempo” que resgata a história do programa.

relações com a dinâmica escolar. Em consulta aos bancos de dados de teses e dissertações dos sistemas de bibliotecas digitais da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com o filtro de escola integrada ou Programa Escola Integrada, foram identificadas 6 teses de doutorado e 19 dissertações de mestrado acadêmico e profissional⁶. Entretanto, as publicações não retratam a implementação do contraturno por meio de diferentes programas na perspectiva dos sujeitos envolvidos na execução e as relações com o lazer e esporte por meio das ações educativas e os discursos produzidos.

Dessa maneira, considero pertinente traçar a aproximação dos programas Escola Integrada e Segundo Tempo tendo em vista as justificativas para a inserção destes na dinâmica da escola. E, nessa lógica, proponho uma análise dos programas de contraturno escolar por meio das representações de lazer e esporte construídas pelos sujeitos envolvidos na instituição e sua contribuição para a alteração da realidade social no que diz respeito aos processos de participação política e engajamento no debate sobre escola, educação e políticas públicas.

1.1 A construção do objeto: a proposta do contraturno escolar, seus contextos e evidências

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

É nesse cenário governamental que ocorre a instituição do Projeto Segundo Tempo pela Portaria Interministerial nº 3.497⁷ de 24 de novembro de 2003 a qual envolve o Ministério do Esporte (ME) e Ministério da Educação (MEC). Na sua formulação, a Portaria Interministerial considerou o esporte como direito de cada um e como meio de promover saúde, bem-estar físico, inclusão social e desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes. Além disso, apontou o

⁶Cabe ressaltar que o Programa Escola Integrada se consolidou na rede municipal de ensino de Belo Horizonte no ano de 2007, ou seja, o montante de estudos foi produzido nos últimos 9 anos.

⁷Essa Portaria foi publicada no Diário Oficial da União em 25 de novembro de 2003 e denominava o Projeto Segundo Tempo, cuja intenção era a prática de esporte no ensino fundamental.

dever do Estado em fomentar práticas desportivas formais e não formais e levou em conta a existência do programa orçamentário denominado Esporte na Escola⁸, que passa a ser definido como Programa Segundo Tempo. Dessa forma, essa política pública foi inserida nos espaços escolares ou em espaços cedidos por terceiros com custeio de bolsas de monitorias e de materiais esportivos para o desenvolvimento das atividades.

Então, o denominado Programa Segundo Tempo chega ao município de Belo Horizonte para ser desenvolvido nos espaços escolares por meio de conveniamento que previa o desenvolvimento de práticas esportivas ministradas por estudante bolsista (graduando em educação física) e coordenadas por professores de educação física do quadro efetivo da escola.

Essa proposição fundada nas relações estabelecidas entre a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL) e a Secretaria Municipal de Educação (SMED) conferiam ao espaço escolar a execução de práticas esportivas individuais e coletivas a um grupo de estudantes no contraturno escolar. Os estudantes retornavam à escola para participarem das atividades esportivas oferecidas no tempo contrário ao seu período de estudo. O modelo inicialmente apresentado pelo PST contribuía para uma ampliação de possibilidades de vivências esportivas para o estudante e de tempo de atividade, mas não, necessariamente, a construção da escola em tempo integral. Porém, a organização de tempo, turmas e práticas foi relevante para a reflexão da escola em tempo integral.

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

O debate sobre a ampliação da jornada escolar e constituição de uma escola em tempo integral encontra um contexto político favorável com a instituição, em 2007, da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC) vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC)⁹ (MOLL,

8 As denominações de Programa Esporte na Escola como dotação orçamentária e do Projeto Segundo Tempo como fomento da prática esportiva citadas são referendadas pelo texto da Portaria Interministerial que originou o PST. O Programa Segundo Tempo surgiu oficialmente em 3/10/2003, com a assunção do governo do Partido dos Trabalhadores, como um realinhamento estratégico do Programa Esporte na Escola desenvolvido pela gestão anterior (BRASIL, 2006).

9A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) é, atualmente, denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e é uma unidade administrativa do Ministério da Educação (MEC).

2011). As intervenções do Ministério da Educação (MEC) passam a ser orientadas para o aumento da jornada de permanência do estudante na escola e o para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas e de lazer, operacionalizadas por programas de financiamentos.

Nas produções acadêmicas nacionais e internacionais¹⁰, o tempo escolar ampliado “vem se constituindo como objeto de estudo e é apresentado como um elemento importante no conjunto de reflexões sobre a escola” (CAVALIERE, 2007, p. 1016). Na pesquisa intitulada “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil¹¹” foram evidenciadas experiências de tempo escolar integral, apontando que há um crescente investimento de estados e municípios em projetos e programas que direcionam para este fim.

Na conjuntura política para o fomento do contraturno escolar, surge em Belo Horizonte o Programa Escola Integrada que teve seu piloto iniciado ao final dos anos de 2006 e com adesão gradativa, a partir de 2007, das escolas municipais de ensino fundamental. Nesse modelo de contraturno escolar, o estudante permanece na escola por um tempo ampliado e tendo garantido o espaço, as atividades e as refeições diárias.

Na medida em que o PEI tinha a adesão ampliada de escolas, em âmbito nacional era instituído o Programa Mais Educação pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 e regulamentado por Decreto Presidencial 7083/2010 como uma das ações do Programa de Desenvolvimento da Educação¹² (PDE). O Programa Mais Educação constituiu-se como uma ação interministerial com

10Cavaliere (2007) cita as produções de Maurício (2002), Compère (1997), Testu e Fontinos (1996), Husti (1999), Sousa Pinto (2001) como referências no estudo da ampliação da jornada escolar.

11 O relatório desta pesquisa desenvolvida por um grupo de universidades públicas federais brasileiras, por solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) e da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=817. Acesso em: 20 abr. 2010.

12PDE é uma política pública, um conjunto de medidas e metas estabelecido pelo decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. É um ato do poder executivo ligado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que envolve ações em diferentes áreas da economia para impulsionar o crescimento econômico do país. O PAC propunha que cada ministério deveria ter um plano de atuação, o MEC reuniu um conjunto de ações que já desenvolvia, acrescentou algumas novas e lançou o PDE (SAVIANI, 2007). PDE condiciona a assistência técnica e financeira às instâncias subnacionais à assinatura do plano de metas Compromisso Todos pela Educação. Após a adesão, os municípios devem elaborar para o período de quatro anos o Plano de Ações Articuladas (PAR), que se constitui no planejamento da política educacional do município, que tem por referência o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes, algumas delas voltadas para a educação integral e/ou para o tempo integral (SECAD, 2009).

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

A entrada do Programa Mais Educação no contexto das políticas educacionais foi marcante para as escolas municipais belorizontinas porque essas instituições passaram a aderir ao programa indutivo do governo federal favorecendo o desenvolvimento do Programa Escola Integrada.

E, quando em 2009, o PST passa a integrar-se às escolas participantes do Programa Mais Educação inicia-se a aproximação entre os programas Escola Integrada e Segundo Tempo. Essa aproximação foi balizada no entendimento de que a escola é o caminho para democratização do esporte (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2013).

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

Assim, a integração dos programas PST e Mais Educação foi crescente a adesão de escolas porque o Ministério do Esporte abriu a possibilidade de inserção das unidades escolares que participavam do programa do Ministério da Educação. O contexto da intervenção que era vinculado aos espaços comunitários ampliou sua abrangência para os núcleos escolares, institucionalmente conveniados ao Programa Mais Educação. Dessa forma, o Programa Segundo Tempo tem o desafio de atingir um contingente de “cerca de 50 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas da Educação Básica (federais, municipais e estaduais), segundo demonstra o Censo INEP de 2012” (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2013, p.4).

De acordo com Oliveira e Perim (2009), os ministérios da Educação e do Esporte buscam integrar suas ações entendendo que os direitos constitucionais devem ser garantidos e, portanto, são merecedores de investimento, apoio e disponibilização integral à população. Para os autores,

O acesso ao esporte e ao lazer contribui para a reversão do quadro de vulnerabilidade social, atuando como instrumentos de formação integral dos indivíduos e, conseqüentemente, possibilitando o desenvolvimento da convivência social, a construção de valores, a promoção da saúde e o aprimoramento da consciência crítica e da cidadania (OLIVEIRA; PERIM, 2009, p.9).

Diante disso, o desenvolvimento dos programas de contraturno escolar - PEI e PST - induzidos pela instância federal com contrapartida do governo municipal foram consolidados nas escolas municipais de ensino fundamental. É interessante ressaltar que a junção entre os ministérios possibilitou que o recurso financeiro advindo do governo federal seja repassado às contas dos Caixas Escolares mediante inscrição da escola ao Programa Mais Educação e apresentação de Atas que compõem o plano de trabalho da escola. Os recursos são direcionados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Educação Integral). No caso do PST, o conveniamento com a Prefeitura de Belo Horizonte por meio da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer permite que esta administre os recursos destinados à contratação de pessoal para execução do programa, além de contribuir com o material esportivo para as escolas.

A combinação dos dois programas (PST e Mais Educação) amplia as possibilidades de práticas esportivas, na medida em que não é obrigatório a escola dispor de infraestrutura esportiva, já que o PME se vale também de espaços alternativos próximos ao ambiente escolar, tais como ginásios e praças. Além disso, não é necessário que o PST ofereça o reforço alimentar, uma vez que os alunos já recebem a merenda escolar complementada pelo MEC para permanecer na escola em tempo integral (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2013, p. 6).

As diretrizes dos programas apresentados - PST e PEI - e suas articulações com o Programa Mais Educação os aproximam no universo da escola. Para além das questões de fomento e de interface com a dinâmica do tempo escolar, essas políticas de esporte e educação apontam pistas de interlocução com o lazer por meio da fundamentação nos macrocampos¹³ do Programa Mais Educação.

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

Implantar ações de esporte educacional e outras ações para o desenvolvimento integral, com ênfase nas áreas em situação de vulnerabilidade social, financiando e capacitando recursos humanos, adquirindo e distribuindo material didático e didático-esportivo e outras despesas, por meio da implantação de núcleos esportivos (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2014, p. 6).

13O Mais Educação orienta-se por macrocampos definidos como Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos na Educação, Cultura e Artes, Inclusão Digital, Prevenção e Promoção da Saúde, Educomunicação, Educação Científica, Educação Econômica e Cidadania (MEC, 2009), e estas temáticas são compostas por diversos conteúdos. Em 2012, o PST passa a compor o Macrocampo Esporte e Lazer do Mais Educação sendo, então, renominado PST na Escola ou Esporte da Escola. Em Belo Horizonte, a nomenclatura usada é somente PST.

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

Tal perspectiva permite uma aproximação do lazer com a política educacional numa interface com a dinâmica escolar e a partir de suas práticas constituídas no universo da cultura. A compreensão do lazer numa dimensão cultural permite relacioná-lo à escola por meio das vivências e manifestações culturais. Ademais, o lazer estabelece relações dialéticas e dialógicas com outras dimensões humanas, com o tempo e espaço social.

O lazer vem se constituindo como campo complexo de estudo e intervenção caracterizado pela relação estabelecida com outras faces da vida. Segundo Gomes (2004), o lazer se constitui numa trama histórica, social, política, cultural e semântica por meio das relações que estabelece com as diversas dimensões da cultura, como o trabalho, economia, política e educação. O lazer como fenômeno social e cultural estabelece uma relação estreita com as práticas esportivas possibilitando experiências que podem se concretizar nos espaços escolares por meio de políticas educacionais. Enquanto práticas do PEI e PST, o lazer e esporte se interligam e complementam-se no universo da cultura, cuja dimensão pode traduzir normas, valores, interesses, representações, formas de organização e modos de vida.

Na expectativa de ampliar os tempos da escola, o PEI e PST propõe práticas culturais que considero como atividades de lazer, as quais abarcam linguagens e manifestações diversas do campo da cultura. Com esse argumento, penso que as ações desenvolvidas nos programas de contraturno dão pistas das interfaces entre lazer, esporte e educação e contribuem para o debate da temática sobre escola em tempo integral.

Em Belo Horizonte, o contraturno visa ampliar a jornada escolar com experiências desencadeadoras do desenvolvimento humano, social e cultural de crianças, adolescentes e jovens belo-horizontinos (BELO HORIZONTE, 2007). Dessa forma, as escolas municipais desenvolvem as ações no contraturno considerando que “a parceria ME-MEC institui o PST como uma atividade no Macrocampo esporte e Lazer do Programa Mais Educação, e as ações esportivas, neste contexto, preservam todos os fundamentos filosóficos e pedagógicos previstos para o PST padrão” (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2013, p.8).

Assim, a composição do currículo do Programa Escola Integrada através dos macrocampos exigiu que o PST padrão fosse readequado em relação aos espaços e tempos da escola. No Projeto Básico apresentado ao Ministério do Esporte pela SMEL, a articulação com o PEI tornou o PST um parceiro no atendimento ao macrocampo Esporte e Lazer, além de dar subsídios ao desenvolvimento dos macrocampos inerentes à promoção da saúde e aos direitos humanos e cidadania.

Cabe ressaltar que os programas PEI e PST não são os únicos a abordarem o esporte e lazer em suas diretrizes. Outras ações que vêm dando formas à dinâmica da escola pública da Prefeitura de Belo Horizonte, como os Programas¹⁴ Escola Aberta e Escola nas Férias, cujas diretrizes abarcam o esporte e o lazer. É nesse emaranhado de programas escolares que sou instigada a entender as articulações do PST e PEI, seus mecanismos de inserção e consolidação no universo da escola, o tratamento dado às práticas e os processos políticos que os constituem. Para isso, considero necessário compreender as formas de intervenção do Estado, as diretrizes e projetos políticos que consolidam o os programas de contraturno como uma política pública. Na análise de políticas públicas é preciso considerar não somente sua formulação e seu texto, como também a possível resignificação no contexto da ação educativa.

Porquanto, evidencio os programas de contraturno - PEI e PST na investigação porque são anunciados com o propósito de alcançar um patamar desejado de qualidade na educação e são referenciados por princípios e diretrizes para o desenvolvimento de experiências culturais.

1.2 O PST, o PEI e os sujeitos das escolas municipais belorizontinas

Na dinâmica das escolas municipais há uma aproximação dos programas de PEI e PST e, por vezes, uma justaposição na concretização das ações do contraturno escolar. Por meio do conveniamento da SMEL com o Ministério do Esporte e da adesão das escolas municipais ao Programa Mais Educação foram ampliados os núcleos escolares do PST. Ressalto que existem conveniamentos do PST que prescrevem sua execução em outros espaços da comunidade. Todavia, atualmente em Belo Horizonte, todos os núcleos de PST estão inseridos no ambiente escolar e suas ações são executadas concomitante com as práticas do PEI no contraturno.

14Os programas que compõem a dinâmica escolar na cidade de Belo Horizonte/MG e que propõem uma organização de ações nos finais de semana e de férias, atendendo a comunidade com práticas culturais que visam lazer, esporte, empregabilidade e que, por vezes, são desenvolvidas pelos mesmos atores do PEI e PST.

No núcleo escolar, o PST objetiva democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2014). Desse modo, o PST, ainda que política de esporte, aproxima-se conceitualmente de política educacional por conta de seu vínculo com os tempos escolares, proposições de integração com a educação escolar e estabelece uma relação com o lazer com vistas ao universo das práticas culturais desenvolvidas no espaço social. Para além do vínculo com a instituição escolar e com o macrocampo Esporte e Lazer, os programas apresentam outras aproximações. Uma refere-se ao atendimento de crianças e jovens inseridos, prioritariamente, em regiões de elevado Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e escolas com baixo Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁵. Outro ponto comum diz respeito à proposição da formação integral dos atendidos, visando a inclusão social e melhoria do rendimento escolar.

O Índice de Vulnerabilidade Social¹⁶ (IVS) caracteriza a dimensão da exclusão social porque considera um contexto de acúmulo de deficiências em relação à falta do acesso a bens e serviços. A precariedade na seguridade e proteção social, nas questões econômicas e a instabilidade laboral acentuam a noção de vulnerabilidade caracterizando e reforçando a exclusão. Segundo Algebaile (2010) a exclusão social apresenta-se como essa situação ou estado de privação no que se refere às prerrogativas e condições objetivas e subjetivas de constituição da efetiva participação econômica, social e política em uma determinada sociedade.

Ainda que os programas de contraturno escolar apoiem-se no indicador da vulnerabilidade social é preciso repensar em que medida o acesso às suas práticas no tempo escolar ampliado possui dimensão transformadora, ou seja, que direcione para a constituição das diferentes nuances da participação na sociedade. As ações no âmbito do esporte e lazer exigem problematizar a estrutura organizacional da escola e seus processos educativos e a efetividade na alteração da realidade social.

¹⁵IDEB é um instrumento calculado com base em dois tipos de informações: a) as informações sobre rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) do Censo Escolar da Educação Básica; e b) as informações sobre o desempenho dos estudantes em exames padronizados elaborados pelos sistemas Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil. É a partir do índice alcançado pelos entes federativos que a União oferece apoio técnico e financeiro, previstos na Constituição (SAVIANI, 2007).

¹⁶ O IVS tem correlação com o Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU) que articula uma variedade de aspectos relacionados à Meio Ambiente, Cultura e Serviços Urbanos. O IQVU tem como base avaliar a distribuição de serviços e recursos urbanos públicos e privados e a acessibilidade da população a eles, para torna-los equânimes (NAHAS, 2000).

As articulações governamentais que deram origem ao PST e, conseqüentemente, o aproximou da realidade do PEI desenvolvido em Belo Horizonte traduzem uma expectativa das políticas públicas na busca da melhoria da qualidade da educação. Por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação que visa enfrentamento da reprovação e evasão escolar, as escolas municipais de ensino fundamental de Belo Horizonte foram introduzidas numa situação complexa de gerenciar modelos diferentes de programas desenvolvidos no mesmo tempo, espaço e atendendo aos sujeitos da escola. Outra variável interessante no contexto da prática na escola é a diversidade de sujeitos que compõem o quadro de recursos humanos para o desenvolvimento das ações. Essa diversidade implica em diferentes trajetórias de vida, processos formativos e valorização financeira do trabalho.

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

O contraturno das escolas municipais é organizado por oficinas que se referenciam aos macrocampos da política educacional de ampliação de jornada escolar. Assim, as oficinas de esporte são desenvolvidas pelo PST e são executadas por professores de educação física e estagiários da área de conhecimento, selecionados e contratados pela SMEL. O professor de educação física é o coordenador do núcleo PST e responsável pela execução da oficina, sua inserção é imprescindível para que o núcleo seja formado e o apoio na ação é feito pelo estagiário. Existem outros atores ligados ao PST que são os profissionais ligados à SMEL: o coordenador setorial que acompanha os núcleos das escolas; o coordenador geral e o coordenador pedagógico responsáveis pelo programa no município. Há, também, os profissionais que compõem as equipes colaboradoras do Ministério do Esporte.

As Equipes Colaboradoras possuem a tarefa de contribuir administrativa e pedagogicamente com o desenvolvimento do Programa Segundo Tempo, sendo responsáveis pela sua avaliação contínua. As Equipes são uma espécie de elo entre o Ministério do Esporte e os núcleos onde são implementadas as atividades do Programa, servindo de apoio integral em suas regiões. Elas são compostas por professores e

professoras universitários/as e discentes de programas de pós-graduação, tendo como ponto base uma Instituição de Ensino Superior (ANDRES; ANJOS, 2016, p. 6).

Além desses profissionais, no contexto do contraturno escolar, há a presença do professor coordenador do PEI que pertence ao quadro de profissionais efetivos da escola e é responsável pela organização administrativa/pedagógica das oficinas e os monitores que executam as demais ações do PEI. E, existe ainda, uma coordenação geral do PEI exercida por um professor ligado à SMED.

A inserção desses profissionais no âmbito da escola em Belo Horizonte é concretizada por processos de seleção e contratação diferenciadas. No caso dos profissionais do PST, a coordenação geral é definida por meio de indicação da SMED e SMEL, cuja função é exercida por uma professora efetiva da rede de ensino municipal em situação de cessão para assumir a função. Os coordenadores pedagógicos, setoriais e de núcleos são selecionados por processo de análise curricular e entrevista realizada pelos profissionais da SMEL. Os estagiários são estudantes vinculados às Instituições de Ensino Superior que fazem inscrição para o estágio e têm suas trajetórias e perfis acadêmicos analisados pelos profissionais da SMEL (BELO HORIZONTE - DOM, 2014).

A coordenação do PEI na escola é definida por um processo seletivo simplificado (análise de memorial e entrevista) de professores estatutários efetivos da rede municipal. Os monitores são selecionados pela gestão escolar e são contratados por meio da Caixa Escolar e da Associação Municipal de Assistência Social¹⁷ (AMAS), cujo contrato de trabalho obedece à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (SMED, 2015).

Um aspecto a ser destacado é que existe uma orientação para que o monitor seja pertencente à comunidade do entorno da escola e sua escolha é determinada pela instituição que define quais oficinas temáticas deseja desenvolver.

Recomenda-se a consulta, via Colegiado, Assembleia Escolar ou outras instâncias democráticas de gestão para construção do currículo e das propostas pedagógicas, bem como para a escolha dentre as possibilidades de horário de funcionamento do Programa Escola Integrada A seleção das temáticas que compõem a matriz curricular é fundamentada nos macrocampos e definida pelas demandas apresentadas pela Comunidade Escolar e

¹⁷A Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) é uma associação civil, de direito privado, sem fins lucrativos e econômicos, fundada em 26 de junho de 1979, tendo por finalidade o desenvolvimento de ações e projetos para a promoção dos Direitos Sociais, nos termos da Constituição Federal e legislações pertinentes, junto às comunidades de áreas de risco social, por si própria ou mediante parcerias, bem como a promoção de atividades socioassistenciais, no âmbito do município de Belo Horizonte. Disponível em: portal6.pbh.gov.br/dom/Files/dom0704-amas-1.rtf Acesso em: 20 abr. 2015.

propostas pedagógicas da SMED. As vivências possibilitadas pela ação educativa direcionam para a diversidade das manifestações culturais e práticas corporais, as quais se inserem nas dimensões artísticas, estéticas, esportivas e de lazer num espaço social (SMED, 2015, p. 53).

Nesse contexto a inserção do núcleo de PST na escola, também, passa pelo interesse do desenvolvimento do esporte como oficina do PEI. Conforme dados apresentados anteriormente, aproximadamente 84% das escolas municipais constituíram núcleo de PST. Nesse sentido, é percebido o interesse em contemplar o esporte no desenvolvimento das ações do Programa Escola Integrada.

Em relação ao contingente de estudantes participantes nas ações do contraturno escolar, há também a inserção por adesão das famílias, ou seja,

As famílias manifestam o desejo da participação no PEI junto às secretarias escolares com o preenchimento do termo de adesão das crianças e jovens de 6 a 14 anos. As orientações do Programa Mais Educação recomendam que as escolas estabeleçam critérios para o atendimento dos estudantes, visando à implementação gradativa da ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral. O documento sugere que sejam contemplados, prioritariamente, estudantes que apresentam defasagem idade/ano; estudantes das séries finais da 1ª fase do Ensino Fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do Ensino Fundamental (8º e/ ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e estudantes beneficiários do Programa Bolsa-Família. A partir desses critérios, há uma priorização no atendimento, porém a intenção é de ampliação do número de participantes do Programa no caminho da garantia do direito à educação e à inclusão social dos estudantes das escolas municipais (SMED, 2015, p. 34).

Nesse bojo de elementos que chegam à escola, é necessário entender as lógicas as quais se assentam. Com o discurso de democratização, acesso, oportunidade de aprendizagem, formação integral, qualidade da educação e enfrentamento da vulnerabilidade social os programas de contraturno chegam às escolas belorizontinas e podem assumir uma narrativa instrumental e utilitária. Nesse sentido, vejo que o estudo exige uma atenção aos discursos construídos pelos sujeitos presentes nas práticas escolares.

Segundo Silva (2013), os sujeitos adotam diferentes estratégias no exercício das práticas sociais e aquelas são construídas resultando em "incorporação de ideias que circulam na rede de vivências ou podem proporcionar ações derivadas de tomada de consciência" (p.79). Desse modo, entendo que a fala dos sujeitos pode definir uma forma de organização das práticas representadas no campo do esporte e do lazer. Isto porque o discurso proferido a partir de um contexto e incorporado circula na vida dos sujeitos, ou seja, são atos de linguagem "que circulam no mundo social e que

testemunham, eles próprios, aquilo que são os universos do pensamento e de valores que se impõem em um tempo histórico” (CHARAUDEAU, 2013, p.37).

No desenho da pesquisa, parto do pressuposto que as políticas são compostas, dentro e fora de discursos específicos da educação, que os atores assumem posicionamentos por meio de suas trajetórias e interação no contexto de produção do enunciado e que valores e finalidades diferentes operam dentro da diversidade das práticas discursivas.

1.3 O procedimento metodológico

A pesquisa baseou-se na análise de abordagem qualitativa destinada a perceber a problemática da implementação de programas de contraturno escolar e as possibilidades de construção de imaginário social de esporte e lazer. Seu desenho foi constituído pela pesquisa de campo – estudo de caso. O primeiro passo para estabelecer o caminho percorrido foi o levantamento bibliográfico acerca da problemática estudada, ou seja, consultas sobre as produções da área do lazer, esporte, políticas públicas educacionais tendo como fonte o acervo do grupo de pesquisa Oricolé (Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer), os sistemas de biblioteca digital, o Sistema de bibliotecas da UFMG, o site *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Portal de periódicos CAPES e os portais oficiais do Ministério da Educação e do Ministério do Esporte. Os últimos com o objetivo de acessar as ideias e posicionamentos governamentais sobre a temática da educação integral e o esporte educacional.

No acesso aos sites governamentais para conhecimento dos elementos que constituem os programas constatei que a vulnerabilidade social e o desenvolvimento integral são relevantes eixos norteados pelas diretrizes dos programas de contraturno. Desse modo, a determinação do *lócus* da pesquisa baseou-se no princípio da vulnerabilidade social e do desenvolvimento educacional, os quais são indicadores relevantes para implementação dos programas de contraturno escolar. Como o Programa Mais Educação estabelece como critério para a adesão das escolas o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), averigui as instituições municipais de ensino de Belo Horizonte localizadas em territórios vulneráveis e com baixo IDEB para constituir o cenário da investigação.

Como todas as escolas municipais de ensino fundamental desenvolvem o Programa Escola Integrada, procurei contemplar, dentre as escolas mapeadas, uma que desenvolvesse, concomitantemente, o Programa Segundo Tempo nos períodos da manhã e tarde porque, assim,

teria a possibilidade de uma escuta de maior número de atores da execução e de crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias e anos de escolaridade. Minha expectativa era de que o contraturno efetivado pelos dois programas permitiria um terreno fértil para entender o desenvolvimento das práticas de esporte e lazer.

Na construção do percurso metodológico levantei, dentre as regiões administrativas da cidade de Belo Horizonte (Barreiro, Norte, Venda Nova, Oeste, Nordeste, Noroeste, Leste, Pampulha e Centro-Sul), os dados referentes ao IVS e ao IDEB. Com o intuito de estabelecer o local de pesquisa consultei o mapa da Exclusão Social – Índice de Vulnerabilidade Social¹⁸ no qual estão inseridos os bairros com índice acima de 0.63. O mapa de exclusão social de Belo Horizonte revela uma inversão da escala na medida em que os maiores índices entre 0 a 1 refletem as situações mais intensas de vulnerabilidade, enquanto o menor valor representa maior inclusão social.

Considerando o maior IVS, a definição do bairro para a investigação foi por meio da facilidade de acesso e de mobilidade da pesquisadora. Sequencialmente, verifiquei em qual escola teria facilidade de acesso e busquei no portal do MEC¹⁹ seus dados sobre o IDEB. A escola selecionada não alcançou a meta projetada do IDEB e apresentava um índice menor que o atingido pela rede municipal de ensino de Belo Horizonte. De acordo com o Portal Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/MEC, o IDEB alcançado em 2013 no município de Belo Horizonte foi de 5.7 e a Escola Municipal selecionada para a investigação atingiu, no mesmo ano o índice de 4.5. No desenrolar da pesquisa, acompanhei os dados inseridos pelo INEP e verifiquei que no ano de 2015 o indicador do desenvolvimento educacional do município ultrapassou o índice previsto de 5.9 para 6.1, enquanto na instituição escolhida não houve o alcance ao indicador planejado de 5,7 obtendo o índice de 4.9. Contudo, os índices do desenvolvimento educacional da escola pesquisada foi, gradativamente, crescendo a cada dois anos de construção do indicador. Esse panorama pode ser indicativo de práticas escolares proeminentes no desenvolvimento de seus estudantes.

A partir da definição da escola procurei, em agosto de 2015, os gestores da instituição para apresentar a proposta da pesquisa e, com isso, obtive a anuência para a realização do estudo de caso.

18O mapa foi acessado no portal oficial da Prefeitura de Belo Horizonte. Disponível em <http://portal.pbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=18525&chPlc=18525&pIdPlc=&app=salanoticias>. Acesso em: 04 jan.2015.

19 O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira dispõe uma plataforma de pesquisa dos resultados e metas do IDEB de cada estado, município e escola do território nacional. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 04 jan.2015.

Após o parecer Nº 1.325.659 do Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais em novembro de 2015, comecei o processo de imersão no campo com o intuito de observar, ouvir, interagir e registrar atitudes e discursos do grupo. Essa aproximação com o campo e com os sujeitos da pesquisa foi mediada pela monitora de apoio à coordenação do Programa Escola Integrada que foi peça chave para minha interação com as pessoas e com dinâmica da escola.

Dessa forma, acompanhar os trabalhos dos monitores do PEI e dos professores do PST não causou estranhamentos ou constrangimentos porque eles compreenderam a proposta da pesquisa e colocaram-se à disposição para a participação. Entre os estudantes, houve a curiosidade sobre minha presença constante na escola visto que os acompanhava em outros momentos para além das atividades ministradas pelos professores e monitores, como o almoço, lanche, intervalo entre os turnos, entrada e saída da escola. Todavia, uma boa parte deles não se mostrou à vontade para participar da pesquisa, principalmente, os adolescentes. Algumas crianças tiveram curiosidade em participar da entrevista, porém não retornaram com a autorização dos pais/responsáveis. Em relação aos pais houve resistências nos primeiros contatos tendo alguns manifestado que não conheciam bem o que os programas desenvolviam na escola e, por isso, não queriam participar.

A entrada cuidadosa no campo de pesquisa me concedeu a liberdade de transitar pelos espaços da escola para observar, conhecer, identificar práticas e participar das dinâmicas de organização das ações cotidianas dos programas. Essa ancoragem empírica permitiu observar e conhecer os processos, as práticas escolares e as pessoas; compreender os contextos de ação dos responsáveis pela execução dos programas e identificar as linguagens buscando avançar no entendimento daquilo que se concretiza na vida social e que é intermediado pelas intervenções. Parto da premissa que a observação pode indicar a distância que há no que é preconizado por um segmento institucional, no caso o governo municipal, e o que ocorre na execução, possibilitando ampliar a reflexão acerca dos impactos e efeitos sobre a vida dos sujeitos (KLEIN e DAMICO, 2012).

Desse modo, acredito que minha imersão no campo o tornou impactado e impactante na medida em que compartilhei de momentos, às vezes, numa atuação solidária, convivi com as pessoas e acompanhei momentos importantes do cotidiano escolar. Por isso, assumi o papel de uma pesquisadora observadora que em certa medida abrangia, também, a perspectiva da participação. Compartilho com Demo (1998; 2005; 2011) a ideia de que a pesquisa qualitativa tem como essência a participação e, portanto, não pode se restringir à condição de observação. Penso que essa perspectiva abrangente de investigação me possibilitou saber, ver, identificar e entender as interações pessoais e estratégias de implementação que contribuíram para a produção de dados

relevantes para a análise. Minha percepção é de que a “qualidade não se capta observando-a, mas vivenciando-a” (DEMO, 1998, p.20) e, assim, construí um roteiro de observação que me auxiliou no registro do vivido sem perder o foco daquilo que seria fundamental na construção da análise.

O campo se revelou num contexto de investigação complexo com a imbricação de dois programas desenvolvidos de forma simultânea e constituído por uma diversidade de atores que participam dos processos de interação e mediação. Assim, as estratégias dos registros do caderno de campo associados a entrevista contribuíram para nortear a investigação.

A observação no campo foi utilizada como estratégia de coleta de dados que complementam aqueles produzidos a partir da entrevista. Esse processo empírico permitiu reconhecer e registrar situações e atitudes, eventos da dinâmica escolar e descrever acontecimentos, tudo isso de forma sistemática. Com a clareza de que é impossível observar a tudo e todos e tendo em vista a complexidade do campo de pesquisa, utilizei um texto orientador (APÊNDICE I). A observação, também, contribuiu para consolidar o desenho do objeto de estudo, para construir do instrumento de entrevista e definir os extratos dos sujeitos da pesquisa.

A partir do roteiro orientador da observação realizei os registros no caderno de campo com o cuidado de não causar constrangimentos nas pessoas envolvidas, bem como deixei as pessoas à vontade para acessarem minhas anotações. Tal fato consolidou uma relação de confiança que foi importante para execução das entrevistas. Os registros são compostos de narrativas e minhas reflexões acerca da temática do estudo. Vale destacar que minha trajetória como profissional nas instituições escolares me faz pertencer a essa realidade e, portanto, estabelecer no campo uma relação de unidade e não somente por meio da observação. Com isso, considero que nós, investigadora e os investigados, somos os sujeitos e o objeto é a realidade, ou seja, estamos diante daquilo que nos desafia a ser conhecido e transformado.

Ademais, a estratégia da observação sistemática possibilitou perceber uma realidade na qual as palavras, manifestações verbais, gestos, maneiras de atuar compõem a essência do discurso. E, por outro lado, contribuiu para que eu conhecesse o quadro social e cultural necessários à interpretação dos conteúdos das falas e significações construídas pelos sujeitos da escola. Entendo que os fenômenos de uma investigação devem ser estudados levando em conta seus entornos, ambientes e contextos onde se desenvolvem e têm sentido (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

O grupo dos sujeitos participantes da pesquisa foi composto a partir das seguintes questões: os atores escolhidos podem ter ideias distintas uns dos outros? A idade e escolaridade influenciam as ideias? A profissão, experiências ou exposição às vulnerabilidades/riscos possibilitam ideias

diferentes? Considero que essas questões foram relevantes para definir os sujeitos da pesquisa porque a história, o contexto e a posição social concorrem para a produção do discurso. E, assim, o grupo de sujeitos selecionado para fazer emergir as ideias foi composto por pessoas de diversas formações acadêmicas, estudantes dos diferentes ciclos de aprendizagem, pais estudantes, pais trabalhadores, trabalhadores docentes²⁰ com diferentes atribuições na escola.

Considerando o quantitativo de sujeitos envolvidos nos programas de contraturno da escola investigada, construí alguns critérios para abarcar a diversidade de entrevistados necessários ao propósito do estudo. Assim, estabeleci que as entrevistas com os estudantes seriam feitas a partir de convite àqueles que tivessem no mínimo um ano de participação nos programas Segundo Tempo e Escola Integrada e com autorização dos pais. Na organização do contraturno da escola existem os agrupamentos por idade, assim fiz o convite aos estudantes e aqueles que manifestaram desejo em participar da entrevista, levaram os documentos de consentimento e autorização para serem assinados por eles e pelos pais/responsáveis.

Como os estudantes eram menores de 18 anos, elaborei o Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido que é o consentimento do estudante em participar da pesquisa e a Autorização/Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que é a autorização dos pais/responsáveis para a execução da entrevista com a criança e adolescente. Somente os estudantes que aceitaram o convite e retornaram com os documentos devidamente assinados dentro do prazo estabelecido é que participaram da entrevista. Com isso, obtive dezessete autorizações para a realização de entrevistas com estudantes com idades entre 7 e 15 anos e pertencentes aos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino fundamental. Os estudantes entrevistados foram identificados da seguinte forma: letra E em caixa alta acrescida de número que indica seu ciclo de aprendizagem e sua idade, por exemplo, E1 - 7 anos. Foram entrevistadas: 1 estudante de 1º ciclo com 7 anos, 1 estudante de 1º ciclo com 8 anos, 4 estudantes de 2º ciclo com 9 anos, 1 estudantes de 2º ciclo com 10 anos, 2 estudantes de 2º ciclo com 11 anos, 5 estudantes de 3º ciclo com 12 anos, 1 estudante de 3º ciclo com 13 anos, 1 estudante de 3º ciclo com 14 anos e 1 estudante de 3º ciclo com 15 anos.

Os educadores participantes da pesquisa foram eleitos a partir dos papéis que exercem nos programas e convidados a participar da pesquisa a partir da assinatura do TCLE. Sendo assim, no contexto da escola foram selecionados os dois professores de educação física que atuam como coordenadores de núcleo do Programa Segundo Tempo (Núcleo do turno matutino e do vespertino);

²⁰Compreendo o trabalho docente como o trabalho de sala de aula, a atenção/cuidado como o estudante e todas as outras atividades inerentes ao contexto da educação (OLIVEIRA, 2010b) que é realizado por professores, mas também por outros trabalhadores da educação.

o estagiário universitário do Segundo Tempo (turno matutino, no vespertino não havia estagiário); seis monitores responsáveis pelas intervenções nos campos de esporte, lazer e cultura; um professor coordenador setorial do Segundo Tempo que acompanha os núcleos do PST da regional administrativa a qual a escola pertence; a monitora de apoio à coordenação do PEI que organiza o cotidiano dos programas; a professora coordenadora do PEI que pertence ao quadro de professores efetivos da escola e a diretora da escola. No nível da coordenação geral dos programas, foram selecionadas as duas coordenações gerais, do PEI e PST, ligadas, respectivamente, à SMED e SMEL, totalizando 13 entrevistados.

Os professores e coordenadores foram identificados pelas letras maiúsculas EP referindo a educador professor e os monitores foram identificados pelas letras EM que são os educadores monitores. Partindo do princípio que todos realizam um trabalho docente optei por esta identificação em função de suas trajetórias acadêmicas, ou seja, todos entrevistados EP possuem graduação em de educação física (EP2, EP3, EP4, EP7), em pedagogia (EP5 e EP6), licenciatura em matemática (EP1). Dentre os monitores, haviam estudantes universitários de educação física (EM1, EM4 e EM6), de engenharia de produção (EM3) e estudantes do ensino médio (EM2 e EM5).

E, finalmente, as pessoas da comunidade foram selecionadas a partir da observação de suas presenças na escola. Ao longo do processo de observação pude perceber que alguns pais tinham uma relação de proximidade com a escola e com os profissionais que atuavam nos programas. Esses pais levavam seus filhos nos horários de início das ações dos programas e demonstravam familiaridade com os espaços da escola e com as pessoas. Dentre os convidados a participar da entrevista, doze pais aceitaram agendar um momento para a conversa e sete compareceram aos dias e horários combinados. Os pais são identificados pelas letras CO por serem representantes da comunidade, dentre eles, uma pessoa tinha formação em nível superior (CO4), duas com formação em ensino médio (CO1 e CO3) e quatro com formação no ensino fundamental (CO2, CO5, CO6 e CO7). Considerei interessante a observação da trajetória de formação escolar, pois esta pode ser influenciadora na construção de formações discursivas.

Cabe ressaltar que minha aproximação com o campo iniciada em novembro de 2015 foi concretizada por meio de visitas semanais em dias e turnos alternados com o objetivo de permitir a aceitação da minha presença e causar o menor estranhamento possível para o acompanhamento das atividades. Aos poucos, minha presença na escola foi aceita de forma mais “natural” e amigável. A partir do início do ano letivo de 2016 minhas visitas à escola foram mais frequentes, acompanhei o cotidiano da escola, passando as manhãs e tardes na instituição e participei mais constantemente das ações desenvolvidas nos programas construindo uma relação de confiança. Em maio de 2016, ainda

em constantes visitas, realizei as entrevistas. Na primeira quinzena de junho de 2016, iniciei o processo de afastamento do campo de forma gradual. A maneira escolhida para iniciar e finalizar a imersão no campo da pesquisa foi norteadada pelo respeito e cordialidade com que fui acolhida pelos profissionais dos programas de contraturno, estudantes, pais e direção.

Ao abarcar essa diversidade de atores que, em certa medida, envolvem-se na implementação, tenho o olhar para os diferentes atributos/posições e variáveis como faixa etária, escolaridade, experiências que podem estar associadas às representações e significações que constroem em suas trajetórias de vida e, mais precisamente, por meio das experiências escolares.

Na expectativa de tornar audível a fala dos atores, o roteiro de entrevista semiestruturada utilizado foi construído a partir das reflexões e percepções registradas no caderno de campo. Desse modo, o *corpus* para a análise foi constituído de registros de observação do campo e as entrevistas com os diferentes sujeitos envolvidos nos programas, as quais fiz a transcrição por acreditar na importância do processo de registro da escuta na mobilização dos dados para análise. Na perspectiva de problematizar os discursos e suas práticas, investi em transcrever, ler e reler, escutar as gravações por mais vezes para captar nuances e subtrair sentidos. Após sucessivas leituras e escuta, fiz ao longo do texto das entrevistas anotações das relevâncias, regularidades, ocorrências e heterogeneidades.

Para compreensão da produção dos discursos construí o referencial com base nos estudos do discurso e a interface com as representações sociais visto que estas manifestam-se nas atitudes e condutas do cotidiano e constituem os modos de pensar, fazer e sentir que se acomodam ou modificam a partir das relações e vivências possibilitadas na vida prática. Tal constructo é reforçado pela ideia de que as representações sociais de esporte e lazer podem ser matéria prima para a análise dos programas de contraturno escolar, considerando suas proposições e ações pedagógicas. Nessa abordagem, a representação social foi mediada pela linguagem, ou seja, a fala constituinte dos discursos dos sujeitos participantes.

Compreendo a construção do discurso como forma de conhecimento e interação social, embora reconheço outras formas de representação da realidade como arquitetura do prédio escolar, organograma administrativo da instituição e organização dos espaços. No entanto, percebo que é preciso desvelar o contexto de produção do discurso e das representações, ou seja, sua maneira de transmissão, circulação e influência. As influências, contextos e interdependências no campo da política compõem o espaço no qual as representações são construídas, circulam e criam 'verdades' a

partir do lugar do sujeito construtor do discurso. Porém, não estou em busca do sentido verdadeiro, e por isso, proponho refletir a(s) lógica(s) de sua construção e disseminação.

A análise do discurso compõe o esforço de explicitar os mecanismos de produção de representações e a compreensão dos dados porque essa perspectiva analítica comporta um agrupamento de relações e pode ser apresentada através de palavra, frase, resumo. Baseando-me no referencial teórico que dispõe diversidade da análise do discurso (DIJK, 2008; 2013; CHARAUDEAU, 2015; HAILON, 2014; MACHADO, 2006) propus essa metodologia considerando que a atividade discursiva e os sujeitos são interligados por posicionamentos e práticas no contexto.

A análise tece, assim, uma rede através do interdiscurso, traçando caminhos inesperados, esclarecendo relações insuspeitadas: retomadas e transformações do significado e/ou significante de uma palavra ou de um grupo de palavras em uma série de textos, múltiplas recontextualizações de um “mesmo” texto ou fragmento do texto (MAINGUENEAU, 2015, p. 95).

Considerando o dito sobre as diversas possibilidades teóricas e metodológicas da análise do discurso (variáveis como unidades lexicais, grupos de palavras, frases, fragmentos de textos e de não textos) elaborei a estratégia a partir do referencial de Maingueneau (2015). De acordo com o autor, a análise do discurso não é imune à categorização, porém o analista deve atentar-se para três níveis complementares de categorização. Primeiro, é necessário que se reflita sobre o sentido e efeito das categorizações produzidas pelos diversos sujeitos pesquisados. É preciso discriminar as atividades discursivas considerando os domínios sociais (educação, política, mídias, outros). Por fim, o analista do discurso deve categorizar os tipos de unidades com as quais trabalha e que são construídas em função da pesquisa sobre o discurso.

Na tentativa de tornar-me uma analista fiz o exercício de estabelecer meu lugar na interpretação e os seus limites. Para isso, fiquei atenta ao sujeito da pesquisa, ou seja, as evidências que o constitui (trajetória, ideias e as práticas sociais). Tendo em vista minhas experiências na escola, busquei não transferi aos sujeitos minhas expectativas e tentei entender as representações na sua condição de produção o que exige o deslocamento e mediação teórica.

Com a abertura de possibilidades para a análise de discurso e ancorada no referencial teórico, compreendo que as unidades de análise são construídas pelo pesquisador e que mobilizam elementos que estão fora delas, o que significa dizer que uma unidade não dá conta sozinha do funcionamento do discurso porque é necessário considerar seu contexto de produção. Nessa perspectiva Maingueneau (2015) estabelece como unidades de análise do discurso as unidades

tópicas e as unidades não tópicas, sendo as primeiras exercidas pelas instituições às quais os discursos se relacionam e são recortadas das práticas sociais e, as segundas, aquelas que não se apresentam num lugar social definido porque circulam e mobilizam elementos que estão fora daquele espaço. As unidades tópicas são definidas como gênero de discurso e são pré-determinadas pelas práticas sociais e as não tópicas, como formação discursiva e percursos, são estabelecidas pela pesquisadora.

No processo da análise as categorizações apresentadas pelo contexto de investigação foram identificadas como formas de organização do gênero de discurso, ou seja, as características formais, os procedimentos e concepção institucional que constituem o lugar discursivo. Por meio da unidade de análise gênero de discurso foi possível examinar o discurso que se materializa e, para tal, foram mobilizadas algumas formas de agrupamento da atividade social. A ênfase na análise foi dada aos aspectos institucionais dos programas e não na sua formalização. Nesse sentido, para a categoria gênero de discurso foram delimitados os modos de agrupamento: campo discursivo, esfera de atividade e lugar de atividade para a compreensão dos programas de contrarturno no que diz respeito à sua implementação, produção e circulação do tipo de discurso educacional.

No campo discursivo, os posicionamentos (discursos) empregam às formações discursivas posições de dominados/dominantes, de evidenciados/marginalizados e de subcampos. Esclareço que no campo educacional os enunciados se relacionam com a lógica de construção, enfrentamento, resistências ou preservação de teorias e tendências, ou seja, os discursos da educação prescrevem modos de fazer.

A esfera de atividade de um gênero discursivo não é espaço homogêneo porque apresenta um núcleo constituído de gêneros mais próximos à sua finalidade e, também, periferias que remetem a outros tipos de discurso. O discurso escolar, por exemplo, apresenta-se por núcleo de gêneros nos quais vigoram as relações professor-aluno (livro didático, registro de quadro e caderno). Porém, esse discurso é permeado de outros tantos gêneros como colegiado de professores, circulares e portarias oficiais do MEC ou da SMED.

O lugar de atividade é o espaço social da escola que apresenta uma rede de gêneros discursivos oficiais, mas outros tantos caracterizados nas atividades das falas que fogem ao 'oficial', entretanto, importantes para o funcionamento dela. Como exemplo, uma conversa de corredor ou uma intervenção na sala de professores. Cogitando sobre esses elementos da atividade social, a investigação por meio do gênero de discurso representa o conjunto de formações

discursivas no cotidiano escolar que permite interpretar o enunciado a partir do local de produção da prática social.

Dessa forma, na compreensão das representações de esporte e lazer foram anunciadas as categorias formação discursiva e percurso considerando, na primeira categoria, o conceito de interdiscurso e, na última, os conceitos de fórmula e pequenas frases. Essas categorias são geradas na observação da prática e nas falas dos sujeitos na dinâmica das ações dos programas de contraturno e consideram os locutores coletivos, ou seja, a imersão em sistemas de valores e crenças comuns. E os conceitos mobilizados são os dispositivos analíticos que me permitiram abarcar os processos discursivos para a compreensão da produção das representações sociais.

Ao optar por essa possibilidade de análise busquei estudar o discurso dos entrevistados com a expectativa de analisá-lo visando articular a enunciação a partir de um determinado lugar social. Essa abordagem é apresentada por Maingueneau (1998) como uma análise sociopsicológica de contexto de produção do discurso que é visto como um dispositivo no qual o pesquisador ancora para apreender o objeto do estudo. Nessa lógica, a análise considera o contexto como produto de uma construção dos sujeitos e a apreensão do discurso como uma atividade inseparável daquele (MAINGUENEAU, 1998). Assim, o trato do discurso pressupõe a compreensão de como se constituiu o enunciado sobre esporte e lazer e apreendendo a incidência de seu acontecimento no gênero de discurso.

O uso dessa abordagem apoia-se numa concepção de construção do discurso como processo, ou seja, a produção das falas dos sujeitos elabora, ao mesmo tempo, um sentido e operam-se transformações. Minha percepção sobre essa abordagem é que ela se insere num espaço de pesquisa globalizado no qual se multiplicam as hibridações conceituais. Charaudeau (2014) afirma que é impossível definir com exatidão as fronteiras desse território sendo necessário que o analista esboce os limites e características do que se quer explorar na análise do discurso.

O caminho que escolhi para a pesquisa baseia-se na perspectiva teórica pós-estruturalista, assumindo um posicionamento crítico-social e um enfoque epistemológico das relações entre sujeito e objeto por meio de conceitos analíticos discursivos e das representações sociais. Numa perspectiva da interdisciplinaridade e da construção de uma ‘reflexividade crítica e ética’, invisto na tentativa de pensar novos diálogos sobre os estudos do lazer, do esporte e das políticas educacionais. Parafraseando Ball (2011), estou em busca de um desenho teórico metodológico “equivalente a uma crítica cultural, o qual, em vez de verdade, ofereça novas perspectivas” (p.95).

Nesse sentido, ancorei no ciclo de política para refletir as práticas políticas e sociais desenroladas na dinâmica da escola, considerando seus atores e contextos no processo de implementação. Os campos da análise de discurso e da teoria da representação social foram percorridos no intuito delinear o aporte teórico para pensar o discurso e suas representações no trato dos dados produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

1.4 Ciclo de Políticas e Análise de Discurso: referencial teórico-analítico

Com o intuito de analisar a implementação de política educacional concretizada no contraturno da escola, penso ser necessário apresentar a perspectiva da abordagem da pesquisa e a compreensão dos contextos de produção da política que ancora programas sociais. No estudo sobre políticas públicas e programas sociais é relevante analisar como se constituem os processos políticos e com isso, revelar as articulações entre diferentes atores. As intervenções estatais no campo das políticas têm caminhado para modelos de cooperação entre os setores diferenciados da gestão pública e os programas de contraturno são um exemplo da articulação entre diferentes ministérios que se mobilizam no pacto para o desenvolvimento de diversas áreas, inclusive no enfrentamento das demandas relacionadas à educação.

Oliveira (2011) revela que as políticas públicas em educação têm sido objeto de debate constante a partir da segunda metade do século XX e tem extrapolado o âmbito das políticas educacionais, alcançando os domínios da política econômica e social. Com isso, a discussão acerca das políticas educacionais ultrapassa as áreas da pedagogia e das teorias pedagógicas exigindo a contribuição de diferentes campos para sua análise. Para a autora,

Na atualidade, ainda que o terreno principal permaneça sendo a ação pública levada pelo Estado às coletividades locais, os arranjos entre os atores têm ultrapassado as fronteiras nacionais, o que exige que se considere nos estudos de políticas públicas essa complexidade (OLIVEIRA, 2011, p.75).

A narrativa revela que no universo das políticas públicas é preciso considerar os contextos de sua produção, ou seja, as agendas, agências e atores. Essa afirmativa aponta também para a necessidade de construir referenciais analíticos voltados para o processo de constituição da política educacional e não apenas para seus fragmentos lineares. O universo deste estudo contempla a discussão sobre as políticas educacionais e construção do referencial teórico do ciclo de políticas (BALL, 1994) para subsidiar o diagnóstico da implementação dos programas sociais selecionados.

O ciclo de políticas proposto por Stephen Ball é constituído por processos interdependentes que contemplam os contextos de influência, produção de texto, prática, efeitos/resultados e estratégia/ação política. Esse referencial teórico destaca o caráter processual das políticas educacionais e avança em relação às perspectivas convencionais e lineares que permearam as pesquisas em políticas públicas. Nessa abordagem de análise não há ênfase somente no processo de formulação das políticas, há um entendimento da política desde sua criação até sua efetividade na prática. O ciclo de políticas propõe analisar a formulação do discurso de uma política até sua interpretação pelos sujeitos que a implementam (DUSO; SUDBRACK, 2010).

Considerando a circularidade da construção da política, o contexto de influência é caracterizado por uma situação de dependência às orientações de agências multilaterais, a preponderância dos aspectos econômicos na constituição das políticas, as quais são norteadas, também, por interesses diferentes dos atores sociais. O contexto de produção da política estabelece uma relação simbiótica com o de influência, pois nele as intenções e ideologias são sistematizadas em texto da política e adquirem um papel catalisador para a execução. No contexto da prática os textos da política são lidos, interpretados e recontextualizados por meio das ações dos sujeitos que a implementam. Nele, os sujeitos que atuam na implementação interpretam os textos de acordo com sua trajetória de vida, valores, representações de mundo, experiências.

Então, torna-se relevante na investigação a análise do ciclo de política que contemple a implementação, desvende o contexto de efeitos/resultados e de estratégia/ação política, conforme propostos por Ball (1994). O contexto de efeito/resultado diz respeito aos impactos e interações das políticas sobre as desigualdades, considerando os aspectos de justiça, igualdade e liberdade individual. E, o de estratégia/ação política refere-se a um conjunto de atividades sociais instituídas para o enfrentamento das demandas criadas ou reproduzidas pela política investigada. Os contextos da prática, de efeitos e de ação política tornam possíveis a visibilidade das implicações na dinâmica social da comunidade e das ações políticas das instituições.

Historicamente, as pesquisas educacionais se desenvolviam a partir de um modelo linear de constituição de política, ou seja, as fases do processo político como agenda, formulação, implementação e avaliação eram analisadas por meio de uma tendência positivista e tecnicista. Porém, a partir dos anos de 1980 os estudos de políticas destacam os contextos de sua formulação e implementação, entendendo os processos políticos como algo dialético (MAINARDES; FERREIRA e TELLO, 2011).

A abordagem do ciclo de políticas tem sido utilizada nas pesquisas educacionais com o propósito de contribuir para a compreensão dos contextos de construção das políticas. Ela traduz a complexidade e as contradições da política educacional e caracteriza-se pelo dinamismo e flexibilidade, bem como pela rejeição da concepção tradicional de política que assume uma ordem e linearidade em sua proposição (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Essa premissa considera que o processo de constituição de uma política educacional é complexo e engloba vários contextos como constituição de agendas públicas, participação de diferentes atores (estatal, civil, privado) e instituições. Dessa forma, entendo que as políticas educacionais apresentam uma circularidade de contextos diferenciados que envolvem articulações e negociações imbricadas de valores, ideologias, poder, contradição e contestação. A análise de políticas educacionais deve compreender uma perspectiva de totalidade, ou seja, as relações circulares e contínuas estabelecidas com o contexto econômico, político e social.

O ciclo de políticas é constituído por contextos que relacionam entre si, não apresentam uma estrutura fragmentada de fases e são como arenas onde há disputas de interesses (MAINARDES, 2006). Com a articulação dos contextos de influência, de produção de textos e da prática percebe-se que a política não finaliza num texto legislativo. Ela pode se materializar como uma intervenção textual, no entanto, carrega consigo possibilidades de ser reinterpretada, reinventada e recontextualizada a partir da significação dos sujeitos envolvidos.

A política educacional, então, é constituída de imperativos e regulação, construída por princípios e valores e imbricada de esforços coletivos em níveis de interpretação. Esses elementos constitutivos ocorrem, na maioria das vezes, de forma simultânea no movimento das políticas educacionais, que podem ser instáveis e contraditórias em seus valores, interesses e significados. Desse modo, a prática da política é desafiadora para os sujeitos envolvidos e pode provocar mudança no comportamento e no resultado dela.

Ball (2006) afirma que é prevalente, mesmo que implicitamente, a ideia de que política é algo dado para as pessoas, que como beneficiárias de primeira ordem as executam e em segunda ordem são afetadas positivamente ou negativamente por elas. Segundo o autor, essa abordagem de política é restrita, pois exclui as pessoas retirando-lhes o papel de sujeitos da ação social. As pessoas exercem um papel ativo no processo político e o que “pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Com base nesses pressupostos, o ciclo de política é apresentado como referência analítica da trajetória do Programa Segundo Tempo e do Programa Escola Integrada e como ferramenta

metodológica para uma análise das práticas cotidianas. Ademais, esse referencial permite o emprego paralelo de teorias explicativas para investigação empírica dos programas. Assim, recorro à análise de discurso para traçar a implementação da política educacional materializada nos programas de contraturno entendendo-a como um campo de lutas discursivas. No estudo da implementação considero relevante entender o lugar de fabricação do discurso e suas condições de produção no universo da escola e da educação enquanto prática social.

Souza (2007) afirma que nas últimas décadas tem-se percebido um esforço de investimento na produção de conhecimento no campo das políticas públicas, cujos enfoques tangenciam os modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação. Nesse campo, a literatura sobre avaliação apresenta tendências distintas, nas quais diferenciam-se os recursos analíticos como abordagens, métodos e técnicas.

Partindo dessa premissa, percorri o ciclo da produção da política de contraturno escolar apresentando os contextos de influência e produção de texto como o ‘fundo do palco’ onde a cena do PEI e PST se desenvolve no cerne da política de educação do município de Belo Horizonte. O abarcamento dos contextos iniciais do ciclo da política traduz a concepção da política educacional que são base dos propósitos sociais dos programas de contraturno.

Ademais, a análise dos contextos do ciclo de políticas revela um compromisso ético com o tema investigado e com retorno social tendo em vista a ênfase no processo da implementação, ou seja, no contexto da prática. Por meio das minhas experiências na política pública, vejo que o contexto da prática carece de investimento de estudo, pois, muitas das vezes, as proposições assumem caráter diferenciado na execução. Essa perspectiva da recontextualização de uma ação política “na ponta” pode ser indicativo para construção de novos rumos da política. No caso dos programas Segundo Tempo e Escola Integrada, as inserções no ambiente escolar e suas inter-relações possibilitaram que os sujeitos do interior da escola estabeleçam novas formas de intervir.

Compreendo o ciclo contínuo de políticas como uma possibilidade de estudo da trajetória da política de ampliação da jornada escolar, ainda que numa abordagem sequencial de contextos (influência, texto, prática e efeito) essa proposta analítica privilegia a dimensão macro da política. Todavia, a passagem de um contexto do ciclo da política a outro pode ser ‘lidos’ e os percebo marcados por representações.

Como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade. A relação entre controle dos sentidos por parte do autor e a recriação operada

pelo leitor é paradoxal e própria do uso da linguagem como representação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258).

Meu argumento para o uso do ciclo de política para compreensão da implementação é que, com base em Ball, inquirir os discursos implica em entender os princípios que norteiam as práticas, as quais permitem significações. No contexto da prática dos programas de contraturno existem poderes dispostos nos diferentes gêneros de discurso, dentre eles os referentes às práticas escolares, que compõem o processo de luta política. Oliveira e Lopes (2011) destacam que a ideia de ciclo sugere circular e difundir-se, pois não se trata de um retorno ao lugar de partida. Dito de outra forma, “mesmo que esse retorno aconteça, o ponto de retorno não é mais o mesmo nem o que retorna permanece igual, em virtude das recontextualizações por hibridismo desenvolvidas no ciclo de políticas” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21).

Para Lopes e Macedo (2011), o ciclo analítico de Ball é concebido, no avanço das determinações estruturais, como espaço onde há reinterpretções dos sujeitos e os discursos contingentes produzem sentidos nas políticas. Considerando o referencial teórico e a problemática do estudo, minha construção do *corpus* de análise conjecturou “um sujeito operador de categorias ‘sociodiscursivas’ e portador de imaginário social” (CHARAUDEAU, 2011, p. 5). Essa constituição de *corpus* de análise considera que ainda que dependa de palavras do enunciado, os dados foram obtidos por uma estratégia de dedução do sujeito pesquisador, do conhecimento da identidade daquele que fala e do universo de sentido ao qual pesquisador e pesquisado remetem e têm memória (CHARAUDEAU, 2011).

Por isso, o *corpus* constituído para a análise considerou a fala dos diversos sujeitos que são envolvidos nos programas de contraturno escolar (pais, estudantes, professores, monitores, diretora). O *corpus* foi orientado para problematizar o discurso educacional no campo das práticas e, com isso, compreender os efeitos da implementação por meio da dinâmica escolar (lugar de fabricação do discurso) visto que a situação de comunicação no contexto ressignifica o propósito da Educação. O lugar de fabricação do discurso configura-se, considerando os processos educativos, em *locus* de produção de sentidos, portanto, implica as/nas representações de esporte e lazer elaboradas nas interações e identidades dos participantes do contexto escolar.

Com vistas aos efeitos de uma política pública que estabelece interfaces com o lazer e esporte, esse estudo estabeleceu a representação social como uma ferramenta possível na investigação de processos pelos quais os sujeitos são transformados ou transformam culturas. Isto porque a representação social pode ser problematizada a partir de materialização das crenças e

ideologias que podem mascarar a realidade, desempenhar papel de orientação de condutas coletivas de resistências ou acomodações ou, numa perspectiva cognitivista, mostrar que os sujeitos se constituem na e pelas representações (CHARAUDEAU, 2013).

Assim, na expectativa de construir um referencial teórico-metodológico coerente tracei a aproximação das perspectivas da representação social com a temática do discurso. Acredito que o discurso estabelece sistemas de valores na vida social e, que por meio da linguagem e modos de agir, podem ser representados. Ademais, as representações que os sujeitos produzem são reflexos ou refletem em sua posição no mundo, ou seja, a possibilidade de reconfigurar suas significações contribui para uma transformação na realidade social na medida em que tal conhecimento pode aumentar o poder da coletividade nas disputas do campo das políticas públicas, do direito social.

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

Outro aspecto que fundamenta a escolha metodológica é que a valência do gênero de discurso é caracterizada pelo valor argumentativo do enunciado que caminha para uma teoria da significação, ou seja, a representação da prática discursiva. Aquilo que o “enunciado (do mesmo modo que o locutor como tal) quer dizer, é a conclusão para o qual este enunciado é orientado” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p.355). A relação entre o processo de implementação dos Programas Escola Integrada e Segundo Tempo e a significação que os sujeitos atribuem ao esporte e lazer configuram as orientações da dinâmica do contraturno escolar. Com isso, reflito que os valores argumentativos dos programas e a legitimidade infringida ao esporte e lazer são norteadores das formas de organização das práticas escolares.

Corroboro com o Maingueneau (2015) que “o estudo da emergência, do desaparecimento ou da marginalização dos gêneros constitui, assim, um observatório privilegiado das mudanças sociais” (MAINGUENEAU, 2015, p. 70). Compreendendo o PEI e PST como integrantes dos gêneros discursivos que constituem a escola, o estudo a partir de suas práticas e discursos pode descortinar elementos que caracterizam a comunidade escolar. Com isso, evidencia posicionamentos ideológicos e a historicidade da existência dos discursos naquele contexto.

Ancorada nesse referencial entendo que a análise dos programas de contraturno, sua implementação e representações de lazer e esporte não deve considerar os programas em si mesmos, ou seja, na atividade executada. É necessário compreender os argumentos, formações discursivas e os acordos que se concretizam em um discurso que dá suporte às conclusões perceptíveis nas falas dos sujeitos.

Ainda que o entendimento sobre formação discursiva seja considerado impreciso visto suas diferentes concepções como na abordagem de Michel Foucault e de Michel Pêcheux, compartilho com Maingueneau (2006) a ideia que tomar a decisão por esse percurso é uma questão de terminologia o que, nesse caso, exige uma proposta clara de análise. A abordagem foucaultiana e de Pêcheux se aproximam por ancorarem no que, atualmente, é denominado teoria do discurso²¹ e distinguem-se das perspectivas que apoiam-se no estudo da língua. Michel Pêcheux aproxima-se do marxismo althusseriano e da psicanálise de J. Lacan para afirmar que o discurso permite examinar as relações entre língua e ideologia. Michel Foucault ao recusar a linguística revela que o discurso não tem relação direta com o uso da língua e não apresenta um inconsciente textual (o não-dito). Na abordagem foucaultiana é apresentada a relação entre saber e poder, sendo este último um efeito do discurso.

Considerando as abordagens que contribuem para a análise de discurso e a diversidade de aspectos que essa condição possibilita, fiz a seleção do aporte teórico que atribui o papel central à noção de gênero e que se apoia sobre as teorias da enunciação, como os trabalhos de Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau. A escolha do referencial teórico metodológico apresentado por esses autores foi facultada pela crença de que os fundamentos da análise de discurso podem ser repensados no que se refere ao seu enraizamento no estruturalismo da linguística ou na perspectiva marxista, ou seja, não se limitam a decomposição do discurso e nas relações de dominância.

Maingueneau (2000) enfatiza a heterogeneidade da análise de discurso destacando que ela se divide “entre um procedimento ‘analítico’ e um procedimento ‘integrativo’” (p. 29). Sendo o primeiro procedimento baseado na inspiração lacano-althusseriana de Pêcheux, característica da Escola Francesa na qual o objetivo analítico é fazer aparecer no texto as redes de relações invisíveis entre enunciados. O procedimento integrativo visa, em contrapartida, a articulação dos componentes da atividade discursiva, apreendida em suas dimensões sociais e textual.

21A ‘teoria do discurso’ aborda problemáticas advindas do Pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e do Construtivismo (MAINGUENEAU, 2015).

O traçado da pesquisa apresentado traz a ideia de examinar o discurso no contexto da fala e da ação, ou seja, um artefato produzido no e pelo procedimento integrativo. E a interpretação das formações discursivas foi construída por via das fontes da entrevista individual e dados da observação. A formação discursiva é constituída e mantida pelos interdiscursos, ou seja, toda enunciação é habitada por outros discursos, por meio dos quais ela se constrói (MAINGUENEAU, 2015, p. 81). Em outras palavras, interdiscurso implica que as formações discursivas estão em constante processo de redefinição em função de suas relações com outras formações discursivas.

Segundo Maingueneau (2015), a análise do discurso foi sendo enriquecida por aportes teóricos pós-estruturalistas, principalmente, com a contribuição de M. Foucault, E. Laclau e J. Butler influenciando nas Ciências Políticas e nos Estudos Culturais. (MAINGUENEAU, 2015). Essa nuance do campo da análise do discurso apresenta-se como alternativa para organizar os processos discursivos e traçar as unidades analíticas do discurso entendendo que a autoria de conceitos está relacionada a uma condição histórica, política e social. E, dessa forma, permitindo o estudo de práticas não verbais, como esporte e lazer, que se articulam à formação social e integram diversas manifestações e linguagens como dança, capoeira, artesanato, jogos esportivos, contemplados nos programas de contraturno da escola pesquisada. Com isso, procuro compreender os discursos que se materializam nas representações produzidas nas práticas escolares.

Ressalto que a ênfase do processo investigativo é dada ao contexto da prática dos implementadores da política de contraturno escolar do município de Belo Horizonte. Compreendo que os atores ligados à execução das ações no cotidiano da escola podem construir práticas de esporte e lazer significativas “a fim de não mascarar ou atenuar os problemas sociais dos sujeitos envolvidos (ISAYAMA, 2004, p.93). A ação dos implementadores apresenta a possibilidade de orientar para uma construção acrítica na medida em que expõe um repertório de atividades culturais sem contextualizá-lo e problematizá-lo, ou seja, atividade tem um fim em si mesma. Por outro lado, as intervenções podem direcionar para a construção de discursos e representações que provoquem uma produção “centrada no conhecimento, na cultura e na crítica, que se dá por meio da construção de saberes e competências que devem estar alicerçados no comprometimento com os valores disseminados numa sociedade democrática” (ISAYAMA, 2010, p. 12).

Ainda que este estudo destaque as questões da implementação, compreendo que a temática dos programas que visam fomentar uma escola de tempo integral possui uma dimensão política/conceitual na construção que interfere no seu entendimento. Portanto, para a construção do objeto de estudo vejo a necessidade de apresentá-lo a partir de seus contextos de elaboração, ou seja, influências e textos que o produz. Dessa forma, a investigação da implementação considerou

os referenciais propostos por Stephen Ball, Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau na expectativa de investir na compreensão dos contextos do ciclo de políticas no trato dos discursos da constituição do contraturno na escola e as representações sociais de esporte e lazer produzidas.

CAPÍTULO 2 - A IMPLEMENTAÇÃO DO CONTRATURNO ESCOLAR

No ano de 2003, o Programa Segundo Tempo foi apresentado à escola onde eu atuava como uma política de esporte a ser implementada por meio da reorganização de tempos e espaços para efetivação de suas práticas. Nesse tempo, acontecia na rede municipal de ensino de Belo Horizonte algumas experiências escolares isoladas e pontuais de ampliação do tempo de estudantes selecionados a partir de seus baixos índices de aprendizagem. Naquele momento, não houve recusa à proposta, no entanto, apareceram as dificuldades em relação à organização dos espaços físicos internos da escola para atender as demandas de execução. Contudo, a partir de sua interação com o Programa Escola Integrada outros espaços passaram a ser utilizados tendo em vista que existe a proposição de usos dos territórios da cidade.

As práticas desenvolvidas no PEI exigem adequação de espaços e tempos para sua qualificação. As escolas municipais apresentam estrutura física organizada para os tempos regulares dos turnos diurnos, o que reflete a necessidade de apropriar-se de outros espaços do entorno escolar para atendimento adequado aos estudantes do PEI. As atividades do Programa Escola Integrada são realizadas nos espaços das escolas e/ou em outros espaços escolhidos por elas, conforme o planejamento e as demandas apresentadas, por meio de contratos de locação, convênios ou cessão (SMED, 2015, p. 34).

Porém, ao conviver com os implementadores (educadores monitores/professores) no contexto da prática do contraturno escolar pude perceber que algumas orientações e diretrizes foram reformuladas (ou adequadas) com o intuito de atender à organização da escola. Meu olhar para a implementação desses programas está ancorado na ideia de que os atores da ‘ponta’ redesenham os contornos da política a partir de suas concepções e formatos das dinâmicas escolares. E, principalmente, para pensar o lazer e o esporte como elementos que contribuem para uma reflexão sobre a escola, seus tempos, sua função e a concepção de educação.

Dessa forma, a matriz teórica e metodológica da análise do discurso é requerida para contribuir com a investigação dos discursos que constituem os ciclos da política educacional de ampliação de jornada escolar e os imaginários produzidos de esporte e lazer que extrapolam os muros da escola. De forma institucional, a sociedade estrutura a prática social em setores de atividades como a educação (CHARAUDEAU, 2004). Dessa forma, a compreensão da política educacional, da sua implementação e da produção e disseminação das representações sociais de esporte e lazer requer considerar os elementos constituintes do contexto de produção do discurso, ou seja, os participantes, o quadro espaço-temporal e a finalidade.

Na análise de discurso, os gêneros discursivos assumem a noção de cena que implica em papéis, em contratos entre os interlocutores e no tempo e espaço sociais e históricos. Os gêneros discursivos dizem a respeito da situação de comunicação que é definida como lugar de produção do discurso, ou seja, as condições que estruturam as práticas sociais. Aproprio-me dessas elaborações para tratar da cena de enunciação (discursos da educação/escola) constituída e constituinte da cena englobante (escola e sua comunidade), a cena genérica (quadro cênico: os programas PEI e PST) e a cenografia (as práticas que legitimam o discurso).

Mainueneau (1998) define que os participantes do discurso, o quadro espaço-temporal de sua produção e seus objetivos articulam-se por meio de gêneros de discurso que são comumente, pré-determinados pela prática social. Esta categoria expande rumo aos enunciados produzidos numa sociedade que, no caso da educação, referem-se ao tipo de discurso educacional constituído nos contextos do ciclo das políticas. Os gêneros de discurso só possuem sentido quando estão integrados à unidade superior que é o tipo de discurso (MAINGUENEAU, 2015).

2.1 A cena de enunciação e o tipo de discurso educacional: contextualizando as influências

No ciclo da política (BALL, 2006), o contexto de influência é o espaço onde as políticas públicas são iniciadas e seus discursos produzidos. Na formulação das políticas educacionais existem diferentes arenas e atores que buscam legitimar suas concepções e discursos para construir as bases delas. Esse contexto apresenta uma relação simbiótica com a produção do texto da política que resulta das disputas e acordos dos grupos que compõem a arena e competem pelo fluxo de produção.

A investigação no campo das políticas educacionais exige pensá-las como construções que ultrapassam as barreiras ou limites de Estados-nação, pois há fluência entre diversas fronteiras nacionais e transnacionais. No caso dos programas de indução do governo federal existe a necessidade de compreender as influências internacionais e as diferenças e diversidades do território nacional. A constituição dessa agenda da política e suas influências compõem a política como texto, no qual há legitimação de alguns interesses e concepções.

O ciclo da política abarca os diferentes contextos políticos (formulação, produção de texto, prática, efeito) considerando suas arenas, lugares e grupos de interesses. A política entendida como texto baseia numa perspectiva literária, na qual as representações são codificadas. Rocha (2012)

assegura que existe o debate atual para a “construção de uma perspectiva discursiva que então já despontava no horizonte dos estudos centrados nas práticas languageiras” (p.51).

Nesse sentido, os antecedentes históricos e aspectos contemporâneos que levaram à gestão da política, o que inclui fatores econômicos, sociais e políticos, são elementos necessários à fundamentação do estudo. Na construção semiolinguística, Charaudeau (2013) destaca que “a ação política e o discurso político estão indissociavelmente ligados, o que justifica mesmo o raciocínio o estudo político do discurso” (p.21). O discurso deve ser considerado no contexto psicológico e social, ou seja, ele é proferido a partir de um contexto e este é que torna o discurso em político.

Ball e Mainardes (2011) afirmam que os fluxos da política “são fluxos do discurso-metalinguagens que orientam pessoas a viver como pessoas” (p.13). Para os autores

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

O discurso da política pode revelar interesses, poderes, histórias que ultrapassam o apresentado em sua superfície. Parafraseando Ball (1994) a política entendida como discurso revela limites sobre que é permitido pensar e distribui ‘vozes’, uma vez que algumas serão legitimadas e investidas de autoridade e serão representadas pelos textos políticos.

Para o entendimento dos contextos de influência e produção do texto da política é relevante revisitar a história sobre a constituição dos discursos da educação. Nos anos de 1990, aconteceram debates e propostas para o enfrentamento dos desafios colocados para a educação mundial. Em Jomtien (Tailândia) foi realizada a Conferência Mundial de Educação Para Todos, financiada pelas Nações Unidas e com participação de diferentes atores, na qual os países que apresentavam elevado índice de analfabetismo²² se comprometeram a buscar garantir uma educação básica de qualidade. A partir do Fórum ‘Educação para Todos’, realizado no mesmo ano e coordenado pela UNESCO, esses países estabeleceram acordo no sentido de impulsionar políticas educacionais para o enfrentamento dessas desigualdades (SHIROMA *et al.*, 2011).

22 Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, conhecidos como E9, eram os países que apresentavam alto índice de analfabetismo em comparação aos demais e foram levados a desencadear ações para consolidar os princípios do acordo estabelecido na conferência (SHIROMA *et al.*, 2011).

De certa forma, os acordos do compromisso ‘Educação para Todos’ e seu recorte relacionado à educação básica foram interessantes para colocar em evidência no cenário mundial a necessidade de discutir a qualidade da educação dos diversos países. Porém, tais acordos possuem caráter ideológico e político que precisam ser considerados para a compreensão da política educacional gerada. No conjunto das ideias veiculadas pelas agências influenciadoras da educação há uma priorização para os resultados da aprendizagem que reforçam e padronizam as medidas de avaliação do sistema educacional. Tais medidas impactam nos currículos escolares, na avaliação de desempenho de alunos e profissionais da docência e nas estratégias voltadas às metodologias e perspectivas de ensino.

As políticas educacionais constituídas a partir da influência das agências internacionais, principalmente Banco Mundial nos países latino-americanos e Caribe, apresentam forças políticas e econômicas no seu provimento. A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) apontava nos anos de 1990, para a necessidade de mudanças educacionais e recomendava que os países do grupo focassem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los às especificidades do sistema produtivo. Com isso, o Estado e outros setores, como organizações não governamentais e privado, são chamados a realizarem a tarefa social de (re) estruturarem a educação, enfaticamente escolar.

Segundo Shiroma *et al.* (2011), as estratégias para as reformas dos sistemas educacionais recomendadas pela CEPAL foram divulgadas e apreendidas entre os países latino-americanos e do Caribe, reiteradas por outras agências multilaterais ao longo da década de 1990. Nesse mesmo período, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) produzia o Relatório Delors²³ no qual expunha a educação delineada para o século XXI. Por meio deste, propunha-se o conceito de educação ao longo da vida e recomendava a exploração dos potenciais educativos dos “meios de comunicação, profissão, cultura e do lazer, redefinindo, dessa forma, os tempos e espaços destinados às aprendizagens” (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 56).

É interessante perceber que no cenário de mudanças educativas sugeridas, apreendidas, induzidas e, por vezes, inculcadas existem aspectos que dão pistas para construção de uma visão de educação como algo para além dos aspectos que a restringe ao universo escolar. Ao relacionar outras esferas de aprendizagem é possível vislumbrar e potencializar outros elementos constitutivos

23Documento produzido entre 1993 e 1996, em Nova Delhi, que apresentava o diagnóstico das desigualdades e exclusões sociais em todo o mundo, incluindo países ricos. Esse documento foi gerado na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, composta por diversos especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors (SHIROMA *et al.*, 2011).

da vida (lazer, trabalho, mídia, cultura) para consolidar uma formação integral. Delors (2010) revela que o trabalho realizado pelos especialistas não poderia sublinhar os aspectos pelos quais as políticas educacionais contribuiriam para um “mundo melhor” (p. 8). Nesse sentido, as proposições para a educação caminhariam para um desenvolvimento humano mais sustentável, a compreensão mútua entre os povos e para a renovação de uma vivência da democracia (DELORS, 2010). Por outro lado, as questões econômicas estão presentes nas reformas educacionais dos países latino-americanos e do Caribe, em especial com a entrada do Banco Mundial²⁴ como indutor e financiador das políticas.

Barone (2004) afirma que as influências no debate sobre a educação conferem-na um lugar privilegiado nos processos de reestruturação para o desenvolvimento econômico. A educação, então, é impregnada de concepções alicerçadas em pressupostos da economia. As proposições que têm, dentre outros, o eixo da educação básica que é considerada elemento norteador para a inserção de países emergentes no cenário global. Os impactos das influências das agências multilaterais, principalmente nas reformas educacionais, são consideráveis. Assim, “a expansão da educação e o ensino de melhor qualidade se inscreveram, portanto, no âmbito de um financiamento público, restrito nessa área” (CARNOY, 2002, p.75).

Nessa perspectiva, Paro (2006) aponta que a escola tem seu financiamento garantido como uma obrigação do Estado, e é considerada necessária pela população, seja pela ideia generalizada da escola como um instrumento de ascensão social, ou pelo interesse pessoal de elevação cultural, via educação formal. O autor acrescenta que entender as influências de mecanismos financeiros na educação é base para a compreensão dos fenômenos sociais, educacionais e culturais.

Há uma visão economicista das metas a serem alcançadas na educação escolar, principalmente nos resultados dos sistemas de avaliação, na relação custo-benefício das políticas sociais e articulação do setor privado na oferta de educação. Shiroma *et al.* (2011) afirma que os aspectos priorizados para a educação buscam formar trabalhadores com capacidade de adquirir novos conhecimentos que os façam atender a demanda da economia. Essa perspectiva da política educacional, no âmbito da escola, materializa reformas que evidenciam as transformações do papel do Estado e a dinâmica de construção de intervenções nos espaços escolares.

²⁴Criado no pós-guerra, esse banco é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países, dentre eles, o Brasil. Apesar dos números de integrantes, as políticas são definidas pelo grupo que detém 38,2% de seus recursos, ou seja, Estados Unidos, Alemanha, Japão, França e Reino Unido (SHIROMA *et al.*, 2011).

Enfatizando a via da cooperação, presente na concepção de educação dos organismos internacionais, outras agências²⁵ se mobilizam para as demandas das desigualdades educacionais. As orientações construídas estabelecem, dentre outros aspectos, a universalização da educação básica como direito e a necessidade de modernização dos sistemas de ensino. Para Bastos (2008), as diretrizes apresentam a educação como instrumento para atender às “exigências fundamentais de uma sociedade em constante processo de modernização e, ao mesmo tempo, como conciliadora dos embates desse processo” (p.130).

O viés economicista na proposição das políticas faz-se presente nas reformas educacionais que resultam de opções e interesses políticos, os quais articulam-se com o projeto de sociedade definido por governos em diferentes contextos históricos. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) apresentou reflexo dessa interferência em sua tramitação no Congresso Brasileiro nos anos de 1990, inclusive nos princípios de financiamento.

As recomendações de Jomtien e de outros fóruns promovidos por organismos multilaterais podiam ser claramente identificados em alguns dos anteprojetos de LDBEN que tramitaram durante oito anos no Congresso Nacional, renunciando os cortes de verbas e a privatização que assombrariam a educação nos anos subsequentes (SHIROMA *et al.*, 2011, p.52).

Rodrigues Marangon (2011) reitera que existem pontos em comum entre as proposições da LDBEN, do Relatório Delors, a Conferência de Jomtien e do Banco Mundial. As confluências dizem respeito à compreensão da educação como promotora do crescimento econômico, medida de enfrentamento à pobreza e exclusão.

Além disso, existem muitos outros aspectos levantados e defendidos tanto pela LDB, como pelas Diretrizes e pelo Relatório, que constam, também, nos documentos do Banco, dentre eles: a necessidade da existência de uma base unificada, a formação para a cidadania, a importância dos insumos pedagógicos, do tempo de instrução, dos programas de saúde e nutrição nas escolas, a descentralização, a formação de professores e a participação comunitária (RODRIGUES MARANGON, 2011, p. 1346).

²⁵Além do Banco Mundial, outras agências como Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), influenciam as diretrizes destinadas aos sistemas educacionais dos Estados constituindo fóruns de debates sobre a temática.

O contexto de influências na produção de políticas educacionais e a constituição de agendas nos permitem compreender a lógica das reformas. Ademais, a amplitude de uma política educacional²⁶ contempla suas legislações, planejamentos e programas de financiamentos nos diferentes níveis federal, estadual e municipal. No cenário atual, as políticas se materializam em programas que discorrem sobre a universalização e democratização da educação. Contudo, há marcadamente a priorização do acesso e permanência na escola por meio de programas de auxílio financeiro às famílias de baixa renda e de financiamento direcionados à instituição escolar.

No que tange a formação para a cidadania, o contexto de influências os interesses em disputa visam definir os fins sociais da educação e do que significa ser educado. Nesse contexto, as agências multilaterais visam o redirecionamento das políticas educativas com o discurso da universalização e equidade social. Considerando os diversos atores nesse campo de disputa, outros discursos entram na pauta da educação por meio de grupos sociais organizados que fazem emergir o debate sobre etnias, gêneros, sexualidade, raça, credos, meio ambiente.

É nessa trama que os processos formativos são entendidos como possíveis no universo da escola e fora dela, e dessa forma, a educação é compreendida como prática social escolarizada ou não. Entretanto, esse entendimento torna complexa a concretização da formação na instituição escolar na medida em que exige refletir e agir sobre o currículo, normatizações e avaliações, cujas concepções de educação ainda se apresentam reducionistas e instrucionistas.

Isto posto, os estudos sobre políticas educacionais, dentre eles Shiroma; Garcia; Campos, (2011); Bastos (2009); Dias; López (2006); Rodrigues Marangon (2011); Ball (2011), revelam as influências de agências multilaterais, principalmente o Banco Mundial, na prescrição de orientações para a educação nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Há um investimento para consolidar os processos de formulação de políticas educacionais e de reforma educacional brasileira com orientações dos organismos multilaterais que, na última década, foram assimiladas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação.

Shiroma; Garcia e Campos (2011) analisaram o discurso do documento ‘Todos pela Educação: rumo a 2022’ produzido pelo movimento empresarial Todos pela Educação²⁷ e

26 Além das ações do governo federal, a política educacional brasileira possui 27 sistemas estaduais e 5.600 sistemas municipais que executam experiências como Escola Plural e Escola Cidadã, de Belo Horizonte e Porto Alegre, respectivamente (SHIROMA *et al.*, 2011).

27O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, disposto no Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, foi implementado pela União Federal em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a

constatarem que os documentos recorrem ao argumento de autoridade para legitimar e difundir as orientações, análises, relatórios. As autoras apontaram que os documentos apresentam ambiguidades e omissões que permitem debates particulares na implementação, os textos precisam ser lidos em (des) acordo com outros documentos e que os discursos sobre educação “vêm sendo colonizados por significados e sentidos originários de outras áreas” (p.224).

Nesse contexto, as reformas da educação e da escola passam pelos ditames do empresariado que vê naquelas a possibilidade de adequação às demandas do capital. Porquanto, a visão empresarial e econômica da educação, possível por meio da primazia global do Banco Mundial²⁸, orienta para indução de políticas educacionais para melhoria do cenário econômico e competitivo mundial. O gerenciamento e os discursos de mercado são introduzidos na educação e entram em (di)vergência aos discursos dos trabalhadores e especialistas da área. Por isso, a importância de perceber as (dis)semelhanças dos discursos implicados na política e nos fazeres dos implementadores.

No Brasil, o compromisso assumido gerou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁹, no qual o Ministério da Educação fundamentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³⁰ visando a qualidade da educação baseada no Indicador de Desenvolvimento da

mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Este Plano resulta de um movimento que apresentando-se como iniciativa da sociedade civil, constituiu-se, de fato, por um aglomerado de grupos empresariais (SAVIANI, 2007).

28 Organismo que integra a Organização das Nações Unidas (ONU) juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia(UNESCO), cujo objetivo é a paz e segurança entre nações, mediadas pela educação, ciência e cultura (BASTOS, 2009).

29 O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, disposto no Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, foi implementado pela União Federal em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Este Plano resulta de um movimento que apresentando-se como iniciativa da sociedade civil, constituiu-se, de fato, por um aglomerado de grupos empresariais (SAVIANI, 2007).

30 PDE é uma política pública, um conjunto de medidas e metas, estabelecido pelo decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. É um ato do poder executivo mais ligado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que envolve ações em diferentes áreas da economia para impulsionar o crescimento econômico do país. O PAC propunha que cada ministério deveria ter um plano de atuação, o MEC reuniu um conjunto de ações que já desenvolvia, acrescentou algumas novas e lançou o PDE (SAVIANI, 2007). PDE condiciona a assistência técnica e financeira às instâncias subnacionais à assinatura do plano de metas Compromisso Todos pela Educação. Após a adesão, os municípios devem elaborar para o período de quatro anos o Plano de Ações Articuladas (PAR), que se constitui no planejamento da política educacional do município, que tem por referência o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes, algumas delas voltadas para a educação integral e/ou para o tempo integral (SECAD, 2009).

Educação Básica (IDEB)³¹. O PDE atrelou a permanência na escola à qualidade do ensino e instituiu um instrumento para medir a qualidade. Esse Plano foi mola propulsora para as articulações entre os ministérios – Educação e Esporte, com vistas a garantir a permanência do alunado na escola buscando melhoria na qualidade da educação.

O Ministério do Esporte (2013) afirma que busca a integração com as proposições da política educacional desde o lançamento do PST em 2003³², pois era o caminho para ampliar o acesso ao esporte tendo em vista o público alvo que está em idade escolar. A instituição do PST foi uma iniciativa governamental, cujas intenções eram beneficiar os estudantes de estabelecimentos de ensino públicos com a prática esportiva de caráter sócio educacional, contribuir para o desenvolvimento da escola em tempo integral e incentivar a integração do programa no planejamento escolar (BRASIL, 2003).

Como estratégia de linha de ação, a combinação das políticas ministeriais fortaleceu o discurso do acesso e da ampliação de possibilidades da prática esportiva na medida em que se valia da utilização de espaços alternativos próximos ao ambiente escolar e da extensão da jornada diária escolar facilitada pelo reforço alimentar complementado pelo Ministério da Educação. Logo, o Ministério do Esporte busca “integrar a política esportiva educacional com a política de educação, de forma a incentivar a prática esportiva nas escolas” (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2013, p.4).

No percurso do debate sobre a educação brasileira percebe-se uma tendência dos governos em apreender os princípios norteadores definidos na Conferência em Jomtien. Na década de 1990, o contexto da educação no Brasil revelava os horizontes ideológicos das agências multilaterais na construção da política educacional. As sementes lançadas pela conferência mundial resultaram na construção de metas brasileiras, as quais acenavam a implantação do projeto educacional prescrito pelas agências.

Maguire e Ball (2011) demonstram nos seus estudos sobre reformas educacionais que os discursos “sustentam ou privilegiam certas relações e tipos de interação, certas formas e práticas

31 O IDEB é um instrumento calculado com base em dois tipos de informações: a) as informações sobre rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) do Censo Escolar da Educação Básica; e b) as informações sobre o desempenho dos estudantes em exames padronizados elaborados pelos sistemas Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil. É a partir do índice alcançado pelos entes federativos que a União oferece apoio técnico e financeiro, previstos na Constituição (SAVIANI, 2007).

32 O Ministério do Esporte e Ministério da Educação no uso de suas atribuições criam Portaria Interministerial Nº 3.497 de 24 de novembro de 2003, que institui o Programa Segundo Tempo.

organizacionais, certas formas de autopercepção e de autoapresentação e, ao mesmo tempo, excluem outras” (p.176).

Os interesses e propósitos revelados no contexto de influência das políticas educacionais são vinculados pelos textos políticos que, de certa forma, controlam a produção e representação política. A análise da política deve ser indagativa e considerar a construção de agendas visto que as intervenções textuais têm relação simbiótica com as influências e voltam-se para as estratégias de ações. Ainda assim, vê-se por meio das influências o desenho dos programas de contraturno com uma construção de agenda que considera a pobreza, a proteção social, o desenvolvimento nacional e competitividade internacional (a economia).

Por certo, a gestão do Estado em relação aos programas sociais é importante tendo em vista os usos de recursos dos impostos, os poderes de regulamentação para as questões dos direitos sociais e para fiscalizar/reduzir os efeitos da competição do mercado (SCHWARTZMAN, 2002). Todavia, a sociedade civil tem o papel de organizar e cuidar de seus interesses, e entendo que esse processo é de aprendizagem. As condições de pobreza, miséria, insegurança, não acesso não são fatos irremediáveis da vida, mas para que ocorra a transição/mudança social é necessário transformar os modos de olhar e viver a realidade.

Os elementos enfatizados na produção das influências e texto da política compõem os contextos iniciais do ciclo de política definidos como escolha de problema, produção de estratégias e soluções e tomada de decisão. Os Programas Segundo Tempo e Escola Integrada propõem para o bojo de suas ações os objetivos de desenvolvimento social e educacional, por meio de intervenções no campo do lazer e esporte e o buscam como efeito a enfrentamento de um quadro de vulnerabilidades. Numa perspectiva linear, a implementação refere-se à execução das decisões e estratégias previamente definidas. Entretanto, os implementadores das práticas são aqueles que estabelecem as formas e influenciam os rumos e efeitos das políticas executadas. Por isso, a relevância em investigar como os burocratas de rua³³ entendem a política e a implementam.

Ainda que a escola apresente restrições às práticas discursivas dos implementadores no que tange aos programas de contraturno, os “valores, referências e contextos dos indivíduos acabam por influenciar suas decisões” (LOTTA, 2012, p. 28). Desse modo, os sujeitos da prática interpretam a

³³Na década de 1980, Michael Lipsky aprofundou o estudo sobre burocracias de nível de rua em *Street-Level-Bureaucracy* construindo a ideia de que os agentes de rua (trabalhadores da ponta) interagem diretamente com cidadãos no curso de suas tarefas, tendo substancial discricção na execução do serviço. Os burocratas de rua determinam em suas ações o acesso do público a direitos e benefícios governamentais (LOTTA, 2014).

política de diferentes modos, os discursos produzidos na implementação podem conflitar com os enunciados dos textos políticos ou até mesmo entre os sujeitos da fala no universo da escola.

Os estudos sobre políticas públicas, comumente, utilizam uma abordagem linear que separa as etapas de formulação, implementação e avaliação (D'ASCENZI; LIMA, 2013). Para esta pesquisa, a visão linear de construção de análise possui uma relevância como ferramenta de recorte de objeto, mas não atende especificamente ao propósito desta investigação que concebe a política construída na circularidade dos seus processos. Ao priorizar o recorte da implementação tenho a intenção de apresentar mecanismos que facilitam a criação de novas ideias e valores relacionados às práticas escolares no caminho de evidenciar variáveis que comprometem a implementação e problematizar as formas de organização das ações educativas.

No entanto, não é minha intenção tratar dos problemas da implementação no que se refere ao prescrito e o realizado. A expectativa é apresentar a trajetória de elaboração da política para focar a análise no contexto da prática e efeitos. Nesse sentido, a análise enfatiza o contexto da prática dos programas que visam a ampliação de jornada escolar e da realidade concreta articulando-a com os contextos macropolíticos.

Faria (2015) revela que nas últimas décadas os estudos analíticos de políticas públicas com base na investigação empírica e teórico-conceitual têm avançado no que diz respeito à incapacidade de interpretação dos modelos tradicionais. Os estudos têm avançado na medida que visam o exame dos mecanismos de interesses, a diversidade e complexificação dos processos políticos. Ao longo da história da análise de políticas públicas educacionais foi priorizado o exame da etapa de formulação visto que a mesma era entendida a partir de uma constituição linear e fragmentada. Porém, modelos tradicionais de interpretação das políticas públicas são questionados porque demonstram incapacidade de abarcar a diversidade e complexificação dos processos políticos (LOTTA, 2012).

Para Menicucci (2008) as pesquisas sobre políticas públicas avançam da abordagem de identificação de problemas na formulação para as perspectivas que consideram as relações entre os atores, as tomadas de decisão e os impactos. Contudo, Lotta (2012) afirma que ainda que a análise leve em conta a inserção de novos atores no contexto da política e da implementação o exame fica restrito “a analisar como as ações postas em curso são distintas daquelas planejadas, focando, portanto, os ‘erros’ que daí derivam” (p.21).

Levando em conta os apontamentos sobre as limitações ainda existentes no campo da análise de políticas públicas considero que a discussão do esporte e lazer no contexto de implementação dos programas de contraturno na escola pode contribuir para a compreensão das práticas e das

variáveis que interferem nos rumos e resultados da política, ou seja, daquilo a que se propôs. Menicucci (2008) revela que a ausência de modelos analíticos mais explicativos sobre políticas públicas que referem ao esporte e lazer está relacionada à “própria fragilidade ainda do campo de conhecimento teórico relativo à análise de políticas públicas voltadas para o esporte e o lazer em função mesmo da juventude dessa área de intervenção governamental” (p.187).

Entretanto, é percebido o avanço nas pesquisas do campo do esporte e lazer, por vezes, possibilitado pelo diálogo com campos disciplinares diversos. Essa lógica fundamenta a construção de estratégias analíticas proposta neste estudo. Faria (2012) afirma que o “caráter intrínseco e originariamente multidisciplinar da Análise de Políticas Públicas faz com que essa seja uma característica inextirpável do campo” (p.124). O autor acrescenta que mesmo que haja um crescimento considerável do planejamento governamental na indução de políticas públicas, não prevalece sua produção de análise.

Corroboro com Mainardes (2009) que a análise de política pública exige do pesquisador uma articulação do tema com o contexto político e socioeconômico ampliado que caracteriza a formulação. Para o autor, nas pesquisas educacionais observa-se a ausência ou insuficiência das “relações entre as políticas e o contexto histórico que permita uma compreensão das origens e raízes das políticas, bem como dos problemas e questões que elas se propuseram enfrentar” (MAINARDES, 2009, p. 8).

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) revelam que no debate teórico-metodológico atual sobre análise de políticas públicas inicia-se o avanço no que se refere à ruptura com os modelos lineares de formulação e no fornecimento de referenciais críticos para uma investigação dos discursos da política e as formas de implementação. Os autores apresentam as perspectivas pós-estruturalistas e pluralistas como desafios para os pesquisadores visto que são alvos de críticas e questionamentos, como o relativismo subjacente a estas abordagens ou o pluralismo como legitimador da ideologia dominante.

Considerando o alerta desses estudiosos, constituí esse estudo assumindo que as políticas são construídas por meio de discursos específicos, e estes são práticas que sistematizam o objeto dos quais proferem. Ainda que no exame da política existam as etapas de formulação, meu entendimento parte do princípio que na constituição desse campo há circularidade dos contextos de elaboração, implementação, execução e avaliação. Assim, a política não é definida por uma ordem e estruturada em etapas lineares e no processo de sua constituição há uma variedade de intenções e disputas que circulam e a influenciam.

O processo da política é circular, contínuo e inter-relacionado, visto que ao considerar a linearidade como aspecto constitutivo das políticas educacionais as possíveis falhas são atribuídas à interpretação dos atores na implementação e não como um problema da política em si. A análise das políticas educacionais deve compreender uma perspectiva de totalidade, ou seja, as relações estabelecidas com o contexto econômico, político e social e com a justiça social.

2.2 A comunidade e a escola: os discursos da cena englobante

Nesta análise busco evidenciar as condições de produção do discurso e compreender suas circunstâncias, ou seja, os saberes partilhados na situação de comunicação. Maingueneau (2004) destaca que na análise de discurso a categoria Gênero de discurso é delimitada por dispositivos comunicacionais socialmente e historicamente definidos. Sob influências, principalmente das correntes³⁴ pragmáticas e de M.Bakhtin, houve uma expansão da categoria Gênero de discurso distanciando da concepção que prevalecia nos estudos literários. Assim, os gêneros de discurso são percebidos na forma conversacional e instituído, sem que haja uma hierarquia de valor visto que são tratados na forma de complementariedade (MAINGUENEAU, 2015).

Todavia, a diferenciação entre conversa e gênero instituído não abarca a totalidade de enunciado produzido no grupo social tendo em vista que existem atividades, cuja prevalência não é a palavra. As práticas não verbais constituem o universo escolar e associam aos discursos a que estão associadas. Dessa maneira, a mobilização da unidade analítica do Gênero de discurso contribui para estudar as práticas que integram os discursos. Nessa ótica, o gênero de discurso recobre o conjunto de atividades discursivas que Maingueneau (2015) elabora com o auxílio de metáforas, tais como, as teatrais: cena englobante, genérica e cenografia.

No trato da cena de enunciação (tipo de discurso educacional) foi percebido que há uma predominância do discurso político e pedagógico no que tange à universalização e democratização da educação com a nuance do acesso e da permanência dos sujeitos na instituição escolar além do desenvolvimento integral dos estudantes. As políticas educacionais também trazem em seu bojo o

34 Correntes filosóficas protagonizada por Charles S. Peirce (pragmatismo norte americano) que se caracteriza pela procura das consequências práticas do pensamento e por Mikhail Bakhtin, filósofo russo, que dedicou a vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais.

discurso da pobreza traduzida em vulnerabilidade para estabelecimento de modelos de ações. Dessa forma, busco referenciar na cena englobante a pluralidade e multiplicidade de sentidos produzidos no lugar de produção do discurso (comunidade e escola) considerando que elementos provenientes de outros espaços sociais interagem nessa cena.

A perspectiva das metáforas contribui para a apreensão do conjunto do universo do discurso visto que as relações entre os tipos de discurso são bastante complexas, pois a formação discursiva é um espaço habitado por interdiscursos. Como exemplo, na cena escolar o discurso religioso e o discurso escolar apresentam tensões no lugar de atividade e no posicionamento correspondentes à situação de comunicação na qual os atores sociais pensam e organizam localmente suas atividades (MAINGUENEAU, 2015).

Parafraseando Charaudeau e Maingueneau (2014), entendo que ao enfatizar o gênero de discurso (cena de enunciação) como recurso analítico me aproximo daquilo que une a organização textual e a situação de comunicação, ou seja, a análise de discurso exige a reflexão sobre a dependência entre os agentes, o lugar social e as palavras.

A atenção às palavras proferidas pelos sujeitos da comunidade contribui para a compreensão do contexto em que são produzidos os discursos sobre a comunidade, a escola e os programas que dela fazem parte. Na conversa “Antes de ter a construção da escola eles estudavam na igreja, essa escola aqui foi um presente para a gente” (CO6) apresenta indicativo do entendimento da educação. A comunidade pode assumir o lugar de merecedora de um presente dado pelo Estado ao ‘ganhar’ uma escola pública ou construir formações discursivas de valorização da escola e da educação em benefício da comunidade. O primeiro apontamento remete à ideia da ‘estadania’³⁵, ou seja, uma excessiva valorização do poder executivo em relação às representações na ação política. Com isso, há o entendimento de que educação/escola é um “presente” da instância governamental e não o direito do cidadão, o que retarda a consolidação democrática. Por outro lado, a noção de “presente” pode conduzir a valorização da educação que, em certa medida, é pertinente para que a comunidade alcance outros patamares, principalmente, no que diz respeito a organização da sociedade para democratizar o poder.

³⁵Carvalho (2012) destaca que, no início do século XX, o Brasil trazia as heranças das oligarquias políticas estaduais, do coronelismo, da escravidão, porém, ressalta que, nesse momento, alguns movimentos, como o abolicionista, o tenentismo (ataque às oligarquias) proporcionavam o surgimento de uma classe operária e, com ela, tímidas medidas assistenciais indicavam um início de cidadania ativa. E com isso, os direitos sociais avançaram em relação aos políticos, instáveis devido às alternâncias de regimes ditatoriais e democráticos, e em comparação aos civis, que progrediram lentamente. Essa sequência reforçou no Brasil o que o autor chama de estadania.

Oh, eu penso que hoje para se trabalhar na escola tem que ter dom mesmo porque a educação no Brasil está, infelizmente, bem precária. Mas eu penso que se todos da escola estiverem envolvidos, com a mesma parceria, não é só professor, funcionário, é todo mundo, acho que cada dia que passa a gente consegue plantar uma sementinha. Fácil não é, mas se todos estiverem unidos a gente pode mudar essa realidade porque tem muita desvalorização do professor que estuda, não é só pelos pais de alunos é pelos governantes mesmo. A educação é base de tudo (CO4).

Na narrativa acima é possível perceber que o sujeito falante vê na esfera educacional a oportunidade de estabelecer formas de poder no campo educacional. O indicativo de mobilização está presente no enunciado que pode trazer em si uma força para transformação das práticas sociais.

Nesse sentido, é necessário repensar os gêneros conversacionais e instituídos presentes na cena escolar porque, por vezes, a instituição coloca dentre suas funções o acesso ao modo de expressão verbal, particularmente, escrito e se afasta das conversas espontâneas. Por outro lado, ao valorizar somente a oralidade espontânea a conversa recai na ligação elementar entre os sujeitos locutor e receptor. De acordo com Maingueneau (2015)

A atividade discursiva repousa, de fato, na complementaridade entre os dois regimes, instituído e conversacional. Os sujeitos falantes não cessam de passar de um regime ao outro: um, o regime instituído que atribui papéis no interior de dispositivos restritivos, o outro, o regime conversacional, no qual as identidades e as situações são fluidas e instáveis (p. 113).

Considerando o exposto, assumi o trato do gênero de discurso tendo o entendimento que as conversas espontâneas não estão livres das restrições do espaço social ao qual se insere. Essas restrições estão vinculadas aos papéis e contratos instituídos no contexto escolar e também, às condições de existência dos sujeitos da comunidade que revelam situações desiguais. Como exemplo, a atividade verbal em sala de aula ou em assembleia escolar pode se restringir ao falatório dos professores ou diretores, cujo domínio pode ser ditado pelo capital cultural ou social e pela profissão. Ou, a utilização acrítica de livros didáticos que têm uma posição de ‘poder dizer’, estabelecendo ‘dogmas’, verdades, história única, sem o direito da suspeita.

Todavia, parto do princípio que o discurso não é somente fala é, também, prática e existência de uma realidade o que leva a descortinar elementos presentes na comunidade e que se revelam no cotidiano das práticas escolares. Essa lógica permeia a análise da cena englobante porque considero que o tipo de tratamento educativo contribui para que a realidade não seja contemplada de forma ‘absoluta’, despolitizada e neutra. E, que é necessária a atenção aos problemas de desigualdades sociais, políticas e culturais e às diversidades.

As escolas podem ser um dos lugares de produção ou reprodução de discursos que reforçam desigualdades e ou discriminações. Contudo, entendo que sendo um espaço de educar pode desempenhar um papel ativo no estabelecimento de resistências e denúncia de discursos e práticas que legitimam a marginalização e exclusão.

Uma fala “Não faço capoeira porque eu sou da igreja” (Registro do Caderno de Campo, setembro de 2016) reflete um tensionamento com as questões das práticas culturais de matrizes africanas no contexto escolar, entre as interações religiosas bem como contradiz o ordenamento de executar aquilo que foi proposto pelo educador monitor. A tensão exercida demarca uma posição e exige uma mediação tendo em vista esta articulação de posicionamentos no campo simbólico religioso e educacional. O que interessa na manifestação do estudante em relação à capoeira é compreender que tal prática verbal se relaciona ao lugar social (instituições: igreja e escola) e que há um posicionamento ideológico sendo que tais situações precisam ser debatidas no sentido de construir outros significados e propósitos expressos por meio de discurso.

Ademais, há gêneros discursivos da escola que normatizam o exercício de determinadas práticas, como a Lei 10.369/2003³⁶ que trata da obrigatoriedade da inclusão no currículo da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Parafraseando Paraíso (2015) compartilho a noção de que o currículo é vetor de uma ‘matéria-força’ para o aprender e o que leva àquilo que os Estudos Culturais têm mostrado: a evidência da diferença.

No contexto da implementação de programas que visam as interações com diversas manifestações culturais, o trato da diferença se constitui como vetor de produção de significados na medida em que os conflitos culturais não são invisibilizados na escola. A prática discursiva da diferença contribui no ambiente educativo para constituição dos sujeitos, produção de significados e representações que caminham para resistências ou negações.

Entre os processos de implementação do contraturno escolar existem formações discursivas que evidenciam o domínio do discurso das diferenças como procedimento para construção de estratégias de ações educativas.

36 Lei que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em 21 mai. 2016.

Então, a questão religiosa, a questão de violência, do respeito é nas aulas que a gente vai passando principalmente sobre o respeito de etnia, de crença, de raça. Isso facilita muito. Há poucos dias eu fiz apresentação com uns 50 meninos cantando as músicas evangélicas ao som do berimbau. Foi uma coisa fora do que as pessoas estão acostumadas, mas porque não pode ser? (EM2)

Há na fala do educador monitor um indicativo de reflexão sobre a prática pedagógica no esforço de desconstruir os imaginários sobre a capoeira e possibilitar a construção de outras referências no contexto de predominância religiosa conservadora. Uma formação discursiva não se forma aleatoriamente, sua construção se relaciona com a condição de existência no campo discursivo. Existe um jogo de forças que tensionam as práticas escolares, visto que nesse espaço social circulam formações discursivas de outra ordem para além da escolar.

A circulação da diversidade de formação discursiva na escola é que permite o entendimento do processo de produção de sentidos e de funcionamento do discurso. As palavras fazem emergir sentidos que dependem das posições daqueles que as empregam e, portanto, representam as formações ideológicas (ORLANDI, 2003). No caso, “ser da igreja” inscreve um posicionamento ideológico de um estudante que, em grande parte, reproduz, inconscientemente, um discurso sobre manifestações culturais que na escola apresentam um tratamento pedagógico e educativo. O interdiscurso me permite inferir que a igreja, enquanto instituição e ou doutrina, pode entrar em conflito com a forma/ conteúdo escolar na medida da disseminação de suas práticas discursivas.

Compreendo que a escola deve ser pensada a partir da desconstrução da uniformização e canonização cultural e que esse é o lugar possível e privilegiado para os questionamentos e os debates para revoluções culturais e políticas. A escola da pesquisa está inserida, segundo um dos educadores professores, “geograficamente, culturalmente e socialmente” (EP1) em um conjunto habitacional da regional administrativa Norte e faz divisa com dois municípios da região metropolitana de Belo Horizonte. O referido conjunto foi destinado às famílias de áreas de risco geográfico das regionais Norte, Pampulha e Venda Nova ou de percursos de desapropriação para obras públicas. A escola atende aos estudantes moradores do conjunto habitacional, alguns poucos das cidades vizinhas e, em sua maioria, aos moradores das ocupações que se formaram no entorno do conjunto habitacional.

Na narrativa de uma educadora professora (EP6) e de uma estudante (E2- 10 anos) são retratadas as condições vividas pelas famílias da comunidade

É uma comunidade formada por pessoas do movimento sem-terra, sem casa. E quando eles vieram para cá, **invadiram** e fizeram **ocupação** do espaço. Eles moravam em barracos de

lona e, nesse período, houve incêndio e queimaram muitas barracas, muitas pessoas foram feridas (EP6) (*Grifo meu*).

Eu moro na **invasão**. Na verdade, eu morava na roça, mas meu pai veio para cá para trabalhar porque lá o trabalho é muito difícil. Aí minha tia **pegou** um pedaço dessa terra e meu pai construiu (E2 - 10 anos) (*Grifo meu*).

O destaque em relação à forma de apresentação da comunidade pelas entrevistadas tem o desdobramento nas relações estabelecidas entre as pessoas na dinâmica escolar. Entre as crianças e adolescentes entrevistadas houve o uso do termo invasão para designar seus posicionamentos e a representação de si. Ao elencar esse elemento na cena corroboro com Charaudeau e Maingueneau (2014) que a “cena de fala não pode, portanto, ser concebida como um simples quadro, uma decoração, como se o discurso sobreviesse no interior de um espaço já construído e independente desse discurso. Ela é constitutiva dele” (p.95).

Sob esse ponto de vista, utilizo a ideia de cena como espaço no qual o discurso de invasão e ocupação faz representação no/do contexto. Na lógica de cena constitutiva de discurso, a educadora professora (EP6) escolhe, por meio de sua fala, um papel e atribuição ao outro sujeito da comunidade. Ao longo do processo de investigação percebi que o aparecimento desse conjunto significativo (ocupação/invasão) foi produzido ao longo da incidência do acontecimento da ‘tomada de terra’. Houve envolvimento de moradores do bairro e o poder público municipal no sentido de retomar os espaços ocupados e resistências do movimento social que abarcou a luta pelo ‘teto’. Há entre os estudantes uma regularidade no uso da expressão ”Eu moro na invasão” caracterizando uma história que corre sobre o fato, o que é dito de um determinado lugar da interação social, de um determinado papel discursivo.

Para o papel nesse teatro (contexto ou situação de comunicação ou cena de enunciação) considera-se de onde vem a palavra e a posição que os participantes ocupam na interação. Ao falar, os participantes desempenham um papel que pode ser discursivo (ocasional) como um conselheiro, um consultor ou um estudante e, um papel institucional (estável) como um professor na interação com a comunidade escolar ou monitor com o estudante (MAINGUENEAU, 1998). Para Charaudeau e Maingueneau (2014) o papel social (professor/monitor) pode dar lugar a vários papéis linguageiros (avaliar, explicar, questionar, argumentar) e estes últimos podem ser desempenhados em diferentes papéis sociais.

O educador professor e educador monitor, na sua interação com a dinâmica escolar e no processo discursivo constroem o lugar do ocupante na comunidade e podem assumir o

posicionamento de ensinar e problematizar junto aos estudantes a temática sobre direito à moradia³⁷. Com isso, quero dizer que o papel social do educador professor e educador monitor é ensinar e possibilitar aprendizagens na medida que assume um papel discursivo de problematizar as relações sociais nas quais os lugares de cada um são negociados e produzidos.

Assim, compreendo que os papéis languageiros permitem legitimar o lugar social e estabelecer estratégias de fala (ocupar invés de invadir) no curso da produção discursiva. Essa operação discursiva pode processar recepção diferenciada nos diversos sujeitos e resultar em produções de representações e efeitos.

A ideia é que eles tenham respeito porque aqui tem meninos da ocupação e eu percebo que há discriminação entre os moradores antigos e o pessoal que chegou. Então, os meninos estão em busca de identidade e estão em pé de guerra a todo momento (EP3).

Minha inserção nessa comunidade foi no processo da ocupação. Moro aqui há 1 ano e meio. Nessa região há também o conjunto que nasceu como ocupação, mas ganhou um espaço melhor. Temos também mais duas ocupações aqui próximas (EM2).

O conjunto tem o nome do meu pai porque na verdade viemos de uma ocupação. Aí meu pai faleceu e deram o nome para homenageá-lo. A região que eu moro é de ocupação (EM3).

Eu moro na comunidade do bairro mesmo, eu moro na favelinha, nas casas coloridas (E3-14 anos)

Eu moro perto da escola, mas não é na invasão (E3-12 anos).

A partir da diversidade dos sujeitos e das falas sobre o contexto da comunidade presumo que a ideia que se tem da realidade social é construída em função do lugar e posicionamento desse ator e das condições de produção do contexto em que ele se encontra. O educador professor (EP3) expressa a relação ocupação e comunidade a partir de tensões percebidas, por exemplo, do mercado imobiliário no qual atuou como profissional de venda. Entre os educadores monitores (EM2 e EM3) e estudante 3º ciclo (E3-14 anos) existe uma relação de identificação com o lugar social e o estudante 3º ciclo (E3 - 12 anos) apresenta a alternativa de que a comunidade é formada pelos moradores próximos da escola e, mas, também os da ‘invasão’. Interessa-me os termos

37Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

ocupação/invasão, pois a partir de cada sujeito pode ser determinada uma compreensão para tais palavras.

Penso que elucidar os termos não tem o propósito de definição, mas de atentar-me para representações que a comunidade elabora para si. Os sentidos de invasão e ocupação podem configurar-se como posicionamentos de luta e resistências na conquista de direitos “Eu atuo no movimento social, ontem mesmo estive presente na manifestação, na luta em favor da moradia, da moradia digna” (EM2) ou, por outro lado, uma outra ordem discursiva “Os barracos de lona desvalorizam as casas do bairro, elas perdem valor imobiliário. Fizeram movimento para retirada das pessoas” (Registro do Caderno de Campo, fevereiro de 2016). Considero relevante a compreensão do imaginário social acerca da formação da comunidade, sua identidade e pertencimento visto que a escola, enquanto instituição, pode, por meio de suas práticas discursivas, construir processos de exclusão na medida em que deixa de cumprir seu papel junto aos sujeitos que se inserem nela.

Souza (2014) afirma que as instituições fundamentais, como escola ou sistemas de saúde, promovem a construção social da exclusão quando conferem “às classes populares precisamente o contrário daquilo que prometem em todas as dimensões da vida social, precisamente por não compreenderem o público ao qual destina” (p. 18).

Acredito que a ‘exclusão dos incluídos’ na escola pode ser reforçada pela naturalização das condições vulneráveis dos estudantes que residem nas ocupações sob o discurso da carência e necessidade de assistência social. Em outras palavras, entendo a escola como espaço de uma educação caracterizada por planos, processos educativos e prática social que se realizam em condições diferentes de tempos e espaços. Compreendo, também, a multiplicidade de relações que a constitui e produz, ou seja, reconheço que elementos sociais, culturais, econômicos, políticos constituem, também, sua função e processos educativos. Contudo, a realidade social da comunidade necessita ser ressignificada para que a interpretação do contexto não o legitime como ele existe.

A materialidade da escola como equipamento de uso coletivo e como lugar de encontro, a cotidianidade de seu uso, sua vinculação implícita ou explícita a outras instituições, entre outros aspectos, faz da escola uma instituição social saturada de significações e dimensões que extrapolam certos limites de sua “especialização” convencional (ALGEBAILLE, 2009, p.41).

A fala da educadora professora, que segue, reflete tais considerações na medida em que percebe a escola como espaço social a ser reinventado “Considero a instituição escola um espaço

demarcado por códigos sociais fortemente estabelecido por valores que marcam uma determinada cultura(s). Existe pouca abertura para uma nova forma de se fazer educação” (EP7). A possibilidade de extrapolar ou dinamizar sua convenção ou tradição faz da escola um lugar ‘vivo’, no qual as culturas se encontram e/ou são produzidas. Desse modo, a escola constitui-se por um dinamismo que vai para além de um ordenamento conservador oficialmente instituído e se constitui como espaço social onde diversas aprendizagens e experiências são possíveis.

Pondero que alguns discursos como: “Essa comunidade é bem carente, tem muitas necessidades de questões financeiras e afetivas” (EP2) ou “o menino tem que ter tênis para jogar. Às vezes, ele não tem porque é tão carente” (EP6), podem mascarar outras necessidades desses estudantes que não se resume, apesar de necessários às relações, ao afeto ou ao cuidado. Nas observações feitas na escola, percebi momentos em que o trato das questões sociais e culturais não eram reflexo de uma intervenção proposta e, sim, de forma casual, improvisada e, por vezes, assistencial. Não quero, com isso, dizer que a escola deve distanciar-se desse debate (ou, talvez, embate). É necessário considerar a desigualdade, a pobreza e a “ralé”³⁸ (SOUZA, 2016) como implicadores na vida individual e coletiva.

Nesse sentido, penso que a escola tem o compromisso social com seus sujeitos de ‘entregá-los’ a promessa da igualdade de oportunidades e, para isso, precisa conhecer e compreender o público a que se destina. A exclusão social simbolizada pela ralé vem se renovando no cotidiano da instituição escolar tendo em vista a constituição diferencial dos sujeitos e a noção de que existem mecanismos implícitos e explícitos de distinção.

No discurso sobre a educação é notável a ideia de que a ascensão na hierarquia social é pelo conhecimento e isto é justificável num país onde são depositadas todas as expectativas de uma educação de qualidade. Porém, a realidade das escolas e das comunidades periféricas é composta de muitos entraves e problemas que afetam seu funcionamento e compromete a função social no exercício da cidadania. Assim, a escola precisa esforçar-se para que elementos conjunturais não se tornem invisíveis tendo em vista o processo de constituição das pessoas por meio de socialização, experiências, competências.

A fim de entender a cena englobante, penso ser imprescindível tornar audível as vozes dos sujeitos que revelam os discursos e o pensamento sobre a escola e educação. A partir do cenário

38O autor Jessé de Souza assume o termo ralé, numa inspiração bourdieusiana e neo-hegeliana, para abordar uma realidade social na qual muitos sujeitos são “prejudicados por um ponto de partida tão desvantajoso” (SOUZA, 2016, p. 15).

social, qual é o propósito desta escola investigada? A fala dos sujeitos contribui para caracterizar e significar a escola, mas é preciso a compreensão de discursos produzidos na política educacional visto que orientam ações. Parafraseando Charaudeau (2013) não há política sem discurso e este é constitutivo daquela. A política imprime em sua constituição as relações de influência e, sua ação e discurso têm relações indissociáveis. Nessa lógica, a política é produzida, implementada e produz efeitos e, acredito, de forma inter-relacionada e interdependente o que provoca a circularidade de discursos potencializadores para recontextualizar seus processos.

Na implementação é possível que as intervenções caminhem para produção de práticas discursivas de participação.

As pessoas que trabalham na escola e até da comunidade trabalharam muito para que tivesse essa escola aqui hoje. A escola antes não tinha lugar direito, dava aula em salão de igreja, debaixo de árvore. Hoje a gente vê, por exemplo, nos eventos culturais da escola a comunidade está presente, prestigia, tem uma participação importante (CO3).

Essa comunidade sempre fez enfrentamentos em relação aos direitos básicos mesmo, como moradia, educação. Conquistaram essa escola através do orçamento participativo e foi uma luta deles. É uma comunidade que está sempre em luta (EP6).

O sujeito comunicante (CO3) revela nuances de participação que avançam para a perspectiva de movimentação social visando conquistas (direito de ter escola no bairro). Se a comunidade participou dos processos de aquisição da escola por meio de qualidade política que resulta em participação social e cidadania, haverá, também, a noção de pertencimento em relação ao espaço social. A participação na escola assume contornos diferentes a partir das expectativas de cada sujeito. Participar de reuniões de pais, de festas comemorativas, reuniões para trato de questões disciplinares, assembleias são formas e possibilidades de formação política.

É percebido que a escola é um dos espaços nos quais as questões coletivas tomam assento, porém a pressão econômica sobre o imediato faz perder essa potencialidade social. O tempo a ser dedicado às participações mais efetivas da comunidade é tomado pela extensão de jornada de trabalho seja em função do cuidado com o lar, pela duplicação do tempo do trabalho para dar conta da sobrevivência, mas também pela relação estabelecida com a escola.

As famílias encaram os programas na escola de forma ainda muito superficial, é como se fôssemos babás mesmo. É como se fosse um depósito de criança porque a gente chama reunião com os pais para ter ideias novas, para passar para eles o programa, mas eles não vêm. Temos 400 crianças e na reunião deste ano vieram 33 pais. As famílias querem entregar os meninos na escola, mas **não querem saber** o que está acontecendo não (EM5) (*Grifo meu*).

Não raro, os ditos de que as famílias “não querem saber” do que acontece na escola estão presentes nos discursos dos implementadores de ações no universo escolar. Nesse sentido, reflito que a temática sobre a participação dos pais na escola deve considerar uma multiplicidade de questões e o debate sobre alguns mal-entendido a respeito. É preciso entender os sentidos e limites dessas participações considerando a educação para participações em instâncias coletivas e as dificuldades das famílias para tal. Ainda que o quantitativo de pais numa reunião seja infinitamente menor que o número de estudantes dos programas de contraturno, é relevante pensar nas representações que fazem sobre os mecanismos de participação.

Paro (2011) revela que a participação de pais e comunidade na escola tem o limite do constrangimento que muitos sentem em lidar com a coletividade. Para o autor, é preciso que iniciativas de acolhimento e compreensão das famílias sejam tomadas de consciência dos educadores escolares.

Uma medida que poderia dar conta desse propósito seria a instituição dos grupos de formação de pais, que consistiria em reunir os pais e mães de alunos periodicamente (uma vez por mês, pelo menos) para discutir temas diversos, ligados à educação dos filhos (infância, disciplina, sexo, televisão, drogas, etc.) (PARO, 2011, p. 217).

Existe a necessidade de repensar a práxis, a construção de processos de intervenção que impulsionam a aproximação da família com a escola e que promovam uma formação e participação política. Tal perspectiva investe na redução da pobreza política na medida em que permite aos sujeitos participarem de instâncias coletivas, dialogarem e tomarem decisões atendendo aos interesses da comunidade e a partir de convivência democrática. A abertura da escola permitindo o acesso, influência em decisões e debates sobre projetos políticos e pedagógicos de interesses comuns proporcionam condições para aprender.

A escola onde realizei a pesquisa apresenta em sua trajetória um investimento nos processos formativos para a comunidade, mas que não se consolidou como um projeto educacional maior. Contudo, indica que a instituição escolar não se isola das questões da vida cotidiana e assume um papel necessário à realidade das comunidades periféricas das grandes cidades.

Nós fizemos em 2007 um trabalho com eles sobre liderança comunitária incluindo os líderes no sentido deles se formarem, reivindicarem através do diálogo porque era sempre no confronto. Eles queriam reivindicar, mas invadiam, ameaçavam, fechavam ruas. Em 2007, então a gente começou um curso de liderança comunitária muito interessante. O curso foi iniciativa da escola, nós fizemos levantamento das necessidades da comunidade e sempre saía a questão da saúde, da educação infantil, os direitos básicos. E através desses

encontros de lideranças, nós conquistamos o espaço BH cidadania, UMEI, reformas no Centro Cultural. A partir disso, foram muitas conquistas com transporte, conseguimos o atendimento da saúde porque aqui não tem um centro de saúde, mas conseguimos o atendimento no BH cidadania. Isso tudo foi conquista através de reivindicações, de reuniões, de encontros das lideranças da comunidade com o poder público e a gente sempre acompanhando (EP6).

Discorro que a escola não é o espaço único para essas articulações, mas ela constitui a cultura cotidiana e necessita atentar-se para o contexto. As observações na escola reforçaram minha percepção que um projeto político de escola somente consegue sua amplitude quando é tomada pela coletividade e não por sujeitos individuais. Um projeto maior de formação política foi sobreposto pela rotina de participação escolar para resoluções de questões imediatas, como a ‘indisciplina’ de estudantes.

Com vistas a cena de enunciação, é imprescindível pensar no contexto social para definir os rumos da política de contraturno escolar e a efetividade da circularidade dos processos políticos. Isso porque a comunidade participativa pode mudar o script da política e movimentar-se, porém o poder de produzir resultados desejados ainda é desigual (DUARTE, 2011). Existem instâncias de promoção de práticas participativas que contribuem para a produção de debates sobre a educação e possibilitam a circularidade nos processos políticos como: conselhos, conferências, congressos, fóruns, assembleias escolares, reunião de pais, associações, colegiados dentre outros. Todavia, é preciso um investimento no ato de educar visto que, historicamente, as instituições educativas distanciavam a função política e pedagógica do processo de escolarização.

Percebo que os processos escolares podem ser políticos visto através de orientações e prescrições de instâncias governamentais, mas, por outro lado, há política no reconhecimento de que a escolarização está implicada pela “distribuição diferencial de conhecimento e recompensas simbólicas entre diferentes grupos de pessoas” (SIMON, 2011, p.66). Essa lógica tende a reforçar os padrões de desigualdade social que são mantidos através da participação, ou falta dela, dos diferentes grupos sociais. Finalmente, existe a outra possibilidade de compreender os processos políticos na escola que é através do reconhecimento que a instituição é local de produção semiótica considerando as relações de culturas e poder.

Ball (2011) contribui para esse entendimento quando retrata duas concepções de política: a primeira entende que as políticas são e devem ser realizadas de uma mesma forma em todos os lugares, o que chama de “parte da fantasia de globalização dos formuladores de políticas” (p.37). A segunda trata da compreensão de que as “condições, recursos, histórias e compromissos locais serão diferentes e que a realização da política vai, por isso, diferir” (p.37). Essa segunda concepção me

atrai na medida em que percebo que na investigação sobre política educacional não posso deixar de fora da esfera da atividade os sujeitos que vivenciam os dramas e condições desafiadoras da educação e da escola.

Uma visão restrita da política educacional revela que, linearmente, ela é formulada para que atores a implementem e, em cascata, outros são afetados, positivamente ou não, por ela. Corroboro com Ball (2011) que as políticas revelam, problemas da realidade que precisam ser resolvidos e criam circunstâncias nas quais o contingente de opções sobre o que fazer pode ser reduzido ou modificado. Ou ainda, geram circunstâncias nas quais as metas de um determinado grupo de interesse podem ser estabelecidas.

Na cena englobante, escola é caracterizada por uma rede de gêneros, como currículo, leis, decretos, portarias e outros. Tais gêneros são produzidos nos ciclos de um projeto de educação e de escola que podem (re)produzir discursos que ramificam socialmente. Reflito que a investigação da trajetória das políticas pode contribuir para um avanço no que diz respeito à dicotomia entre produção e implementação de política educacional. Compartilho com Lopes e Macedo (2011) que pensar a produção e implementação de política de forma fragmentada prejudica o estudo das trajetórias das políticas visto sua complexidade e abrangência de constrangimentos e recontextualizações produzidas pelos sujeitos falantes.

2.3 O contraturno escolar e os discursos em cena

Na produção das políticas educacionais, ainda que o apelo economicista se apresente no contexto por meio da intervenção de instituições financeiras, o Estado permanece como protagonista nesta cena. Os programas são concebidos e executados pelo governo central que os estruturam por meio de modelos tecnocráticos que implicam as políticas educacionais. Nesse cenário, instaura-se um ‘consenso’ social de que a avaliação e monitoramento dos serviços educacionais voltam-se para os fatores de eficiência e eficácia das políticas educacionais desencadeadas (NEUBAUER, 2015).

No ciclo da política educacional, o personagem do contexto de produção é o Estado que por medida de apresentação de resultados de rendimento escolar adota estratégias de correção de fluxo, investe em mecanismos de permanência e garantia de acesso à educação. Em Belo Horizonte, a permanência de estudantes na escola e o acesso às diferentes manifestações culturais é sistematizada no tempo escolar ampliado.

A construção da escola em tempo integral é prerrogativa para todos os ciclos do Ensino Fundamental, tendo em vista a fundamentação nos programas indutivos do Governo Federal e nas Proposições Curriculares do Ensino Fundamental para a Rede Municipal de Educação (SMED, 2015, p.25).

Não obstante, o papel insubstituível do Estado não é suficiente para desempenhar a jornada ampliada e conta com parcerias de diferentes setores da sociedade (governo, empresários, organizações não governamentais) (NEUBAUER, 2015).

No caso das escolas municipais de Belo Horizonte, a implementação da jornada escolar ampliada conta com articulações de outros setores da gestão pública e da sociedade.

Para efetivar tais ações, o Programa articula investimentos oriundos de três esferas governamentais, dos órgãos da Prefeitura de Belo Horizonte, das escolas municipais e de demais instituições, como instituições de Ensino Superior, instituições do Terceiro Setor, clubes recreativos e esportivos, empresas privadas, museus e igrejas, dentre outras (SMED, 2015, p.24).

O sentido da implementação, de acordo com dicionários da língua portuguesa, remete a colocar em prática, em execução ou assegurar a realização. Entretanto, tratar da implementação de programas de contraturno é exigido muito mais que pôr em funcionamento. Segundo Charaudeau (2014) quando busca-se o sentido de uma palavra debruça-se no dicionário que o tratará fora de um contexto, porém ao lidar com significado de um texto ou conversa refere-se ao fato do discurso e a necessidade de contextualização.

A ênfase no estudo da implementação do contraturno escolar, exige investigar um conjunto de possíveis interpretativos que “nos são sugeridos pelo contexto e não pelo dicionário (que, diga-se de passagem, não nos fornece nenhuma das noções que correspondem a certas expectativas de significação)” (CHARAUDEAU, 2014, p.29).

Nesse sentido, o trabalho de elucidar a implementação da política não basta definir seus processos. Trata-se, também, de descrever as representações coletivas que um determinado grupo social constrói para si por meio de seus discursos (CHARAUDEAU, 2014). Essa abordagem exige relacionar os enunciados com seu contexto de forma a apreendê-los como uma atividade inseparável da esfera de atividade educacional. Recorro a Oliveira e Lopes (2011) para reforçar a adoção dos referenciais, pois em suas pesquisas as autoras abordam as teorias do discurso para tornar mais nítido o ciclo contínuo onde “não há início nem fim para os processos de reinterpretação (p.23).

Desse modo, entendo que as orientações e prescrições da política educacional podem ser recontextualizadas nas práticas possibilitadas na escola e nos seus tempos. Para isso, é necessário que a escola esteja vinculada aos contextos de sua comunidade para a compreensão de suas realidades e comprometimento com a transformação.

O cerco tecnocrático ao debate sobre a educação, principalmente, pública, a ampliação de ação do setor privado e a era dos direitos que ocuparam a agenda política trouxeram mudanças significativas no campo educacional (FERREIRA; POCHMAN, 2011). De acordo com Ferreira e Pochmann (2011) nessas mudanças os estudantes assumem um determinado lugar no planejamento político visto que, sob visão economicista, estão sujeitos a uma “baixa inserção no mercado de trabalho numa conjuntura marcada pelo acirramento do desemprego, das desigualdades e violência social” (p. 241).

No contexto da prática dos programas de contraturno percebi uma relação próxima com o discurso do economismo na medida em que os implementadores reforçam que as oficinas propostas têm a finalidade de preparar os estudantes para o mundo do trabalho. Parto da premissa que a perspectiva da economia não faz referência somente às questões de disciplina acadêmica, de atividades que regulam o comércio e o mercado financeiro, pois carece de olhá-la como modo que a sociedade representa para si a legitimação de modos de vida coletiva do ponto de vista da produção e distribuição de riquezas. Entendo que esses princípios influenciam tanto nas estratégias para as aprendizagens quanto nas relações visto que gera tensionamentos entre educador e estudante, pois reivindicam valores organizados no sistema de produção. O educador professor (EP2) anuncia uma possibilidade de aproximação das oficinas com a lógica do mercado/trabalho ao tratar das vertentes pelas quais entende os programas de contraturno: “E a outra vertente, é que esse momento pode ser usado para o estudo, para o jovem começar a sentir a pressão do dia a dia, a escola de 8 horas por dia parece com o trabalho, a faculdade” (EP2).

Penso que essas questões devem ser refletidas e devem fazer parte de discussão sobre os pressupostos, normas e procedimentos aos quais as práticas educativas estão submetidas. A escola e seus tempos pensados na lógica do trabalho e do mercado agregam um outro valor, o da empregabilidade, cuja reflexão está no jogo dos conhecimentos e aprendizagens que fazem das crianças e jovens ‘sujeitos empregáveis’. Reitero que ao tratar de formação integral, os sujeitos da escola deveriam produzir conhecimentos e enfatizar aprendizagens que os façam implicar no ambiente social, cultural e político e, também, no espaço do trabalho na vida adulta.

Um dos elementos que aponto como restrito nessa concepção é que com o discurso da educação para o trabalho a vida do estudante não é pensada no tempo presente: “Os programas são bons, os objetivos são para atender a comunidade e tentar passar as melhores coisas para as crianças para que entendam que podem aprender o que vão precisar no futuro” (EM1). Vislumbra-se e projeta-se um futuro idealizado pelo educador, mas, na maioria das vezes, não há confluência com o tempo presente do estudante gerando conflitos e divergências.

Segundo a gestão da escola, oitenta por cento das famílias da comunidade escolar são beneficiárias do Bolsa Família³⁹ e a grande maioria dos adultos ou está desempregada ou atua na informalidade. A presença e permanência na escola pensada pelo viés do ‘futuro’ pode enfatizar estratégias na dinâmica escolar que focalizam o fim e não o processo: “Você precisa vir mais à escola, não faltar. Você precisa aprender a ler para arrumar serviço” (Registro do Caderno de campo, março de 2016). Esse enunciado foi observado no diálogo entre uma professora da escola e uma criança do 2º ciclo do ensino fundamental.

Presumo que a relação educação e trabalho/serviço reflete sobre os processos escolares, no entanto, deve ser pensada a partir da dimensão da formação humana. A escola não deve configurar-se, apenas, como espaço de estudo, cuja significação é dada pela relação trabalho/instrução. A escola que precisa articular aprendizagens (expansão ou acumulação de saberes) em prol de uma formação na qual os estudantes transcendam a si mesmo e vão além de sua vida prática por meio das experiências e do estudo.

Para formar integralmente o aluno não podemos deixar de lado nenhuma dessas facetas: nem a sua instrumentalização, pela transmissão de conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação (GALLO, 2008, p. 17).

Narrativas como as das mães “Ela não virá para escola para brincar, ela tem que vir para aprender” (CO3); “Era estudo, a vida da gente na escola era só estudar” (CO6) reforça o discurso do tempo da escola voltado para o estudo, aqui, percebido, como instrução que é uma função da instituição.

39 O Programa Bolsa Família (PBF) caracteriza-se como uma política financiada por fundo público, de caráter distributivo, resultante do repasse de recursos de fontes diversas. Ele é constituído de várias fontes, cabendo-lhe transferir os recursos acumulados aos despossuídos. Nessa perspectiva, o PBF constitui-se em política compensatória (PAIVA, 2010).

No caso dos sujeitos relacionados diretamente com o contexto da prática é ressaltado a dicotomia que se estabelece entre o tempo da escola e o tempo ampliado do PEI e PST. Os sujeitos da escola utilizam o termo ‘escola regular’ para dizer de um momento da dinâmica escolar que tem se configurado como uma ‘outra escola’.

Muitas vezes, o aluno que dá trabalho na escola regular não tem problema na Escola Integrada (EM3).

A escola regular tem desenvolvido muito o trabalho do esporte proporcionando campeonatos, jogos internos, e isso é bom (EP6).

De tarde tem uma regular e de manhã eu fico na Integrada (E1 - 7 anos).

Entretanto, compartilho com Masschelein e Simons (2013) que a escola - tradução mais comum da palavra grega *skholé* - “oferece tempo livre” (p.9) e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns” (p.10). As autoras afirmam que a escola tem a potencialidade de, independentemente de antecedentes, talento ou aptidão, facultar a todos os sujeitos, o tempo e espaço para saírem da cena conhecida e superar e renovar o mundo. E, que, renovar, talvez, seja um dos elementos essenciais da/na escola visto que promove mudanças imprevisíveis (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Eu creio que não vamos formar profissionais por meio das oficinas que temos, mas formar cidadãos que saberão conviver em cada lugar, que levará o ensinamento da capoeira para vida, que terá acesso à informática mesmo que não seja um profissional do computador, que terá inteligência para saber o que pode e não pode fazer, que levarão alegria que vivem com os monitores, que levará o que viveu aqui para a vida (EM5).

Compartilho desta lógica na medida em que reflito a escola pública como ‘tempo livre’ para experiências de aprendizagens, de (re)conhecimento e produção de saberes. Desse modo, os conhecimentos escolares não restringem ao que acontece no interior da escola a qual deve compor em seu currículo a vida que corre fora dela.

Eu acho que a escola não pode se fechar em seus muros, ela tem de ampliar para esse papel social e de educação. Eu acredito que esse papel social não pode se ater somente dentro da escola” (EP6).

Eu vejo que a escola é um universo muito grande, não é só o que acontece aqui, são questões culturais, sociais, de família. É preciso entender o contexto da escola (EM1).

Com isso, quero enfatizar que o discurso sobre uma concepção de educação escolar avança em relação à restrição dos saberes científicos hierarquizados no currículo institucionalizado. Além disso, reconheço que o espaço escolar é uma das esferas possíveis de aprendizagem, e não única, e, a escola não é ilha e não se isola do universo da vida prática.

Assim, a partir dos discursos de escola e o que se fala dos programas de contraturno os sujeitos compartilham sistemas de valores e assumem posicionamentos que implicam nas condutas em relação às práticas escolares. Os locutores da pesquisa trazem em suas memórias discursivas enunciados que compõem o script da educação e escola. O trato da memória não é psicológico, é a existência de uma formação discursiva. Maingueneau (1998) afirma que a formação discursiva apresenta-se em uma dupla memória: o discurso constrói para si uma memória externa que diz respeito aos saberes e crenças sobre o mundo e uma memória interna criada por dispositivos de comunicação, modos de dizer e estilos de falar. Dessa forma, o discurso apoia-se em uma tradição, mas esta é também criada por ele visto a circularidade do comunicacional “subordinam os testemunhos históricos” (CANCLINI, 2013, p.290)

Os sujeitos da pesquisa trazem em suas memórias elementos sobre a escola que levam a perguntar como tal ‘verdade’, numa abordagem foucaultiana, se constituiu. A partir da noção de fórmula identifiquei um conjunto de enunciados que, na cena da escola, contextualizou sua produção. Ball (2011) afirma que na lógica restrita de produção de política existe a noção de beneficiários da ação política que são afetados por ela. Os beneficiários de segunda ordem, numa visão simplista da política, seriam os estudantes e a comunidade da escola, cujos pensamentos sobre escola passam pela educação como instrução. Ademais, esses interlocutores pensam a escola e sua significação a partir da memória e história que os compõem.

Tem três anos que eu estudo na escola e estou na Integrada desde que entrei na escola. Eu penso que a escola é boa, mas o ensinamento aqui não é muito bom. Eu estou no 8º ano do 3º ciclo e acho que o ensino pode melhorar (E3 - 13 anos).

A escola eu valorizo porque é muito boa. Então, eu acho que o ensino é fraco, mas a escola tem cuidado das meninas (CO7).

Considerando as falas acima e seu contexto de produção, infiro que o discurso da qualificação da escola se dá pelo seu processo de ensino e aprendizagem visto que no campo educacional a ‘qualidade da educação’, principalmente pública, passa pelos seus resultados valorizados socialmente. Nesse sentido, outras dimensões da educação, como a cultural e política, tornam-se invisíveis.

O relato e os elementos presentes nas falas acima me levam a deduzir que a escola passa a ter uma significação qualificada na medida em que sugerem que não é somente a instrução que faz dela uma instituição boa. Os falantes consideram que outras nuances são importantes na composição das práticas escolares: a atenção e o cuidado. Interpreto que essa expectativa de ‘escola boa’ por meio do cuidado e atenção reforça o consenso de pobreza que engloba os ditos que, de certa forma, organizam as práticas escolares. “Olha, eu penso que a escola é muito boa. Agora, os alunos precisavam dar mais valor porque apesar deles **não terem nada**, eles estragam a escola” (E3 - 12 anos) (*Grifo meu*). A fórmula ‘o cuidado’ coloca a escola num patamar de resolução de demandas sociais que vão além dos processos de ensino e de aprendizagens. A instituição é representada a partir de seus efeitos sobre o cuidar e proteger seus estudantes da fome, da ‘rua’, dos riscos que se apresentam fora dela. Numa reflexão ética, Drey e Brustolin (2012) enunciam que o cuidado

Não significa a racionalização da existência e seu gerenciamento orientado por normas, nem a aproximação de outrem de modo a dominá-lo, a socializá-lo, enquadrando-o em padrões típicos da coletividade (p.5).

Essas significações compõem o universo da política educacional e necessitam de reflexão no que diz respeito às construções subjetivas sobre qualidade (educacional e ou escolar), articulação, saberes e poderes para entender o grupo social e suas relações com a dimensão da vida. O movimento do ciclo de política pode ter na implementação sua força produtiva/motora e acredito na possibilidade dessa retroalimentação da circularidade na medida em que discursos produzidos orientam para a integração da escola em tempo integral “Os programas provocam uma nova lógica de funcionamento da escola modificando seus tempos, espaços, currículos, entre outros” (EP7). O interdiscurso da integração para a construção de uma escola em tempo integral, o que difere de ‘estudante em tempo integral’, entra em concorrência no campo discursivo constituindo novas formações discursivas.

Bowles e Gentis (2008) asseguram que a educação vem sendo reformada, desde meados do século XIX, pela igualdade de oportunidade e controle social, “a educação tem sido, ao mesmo tempo, algo feito em favor dos pobres e para controlar os pobres” (p.90). Numa análise do contexto educacional norte-americano, os autores revelam que há evidência de competição desigual entre controle social e justiça social no funcionamento geral da educação. Reforçada pela imersão no campo de pesquisa e profissional, não posso negar que as desigualdades sociais e educacionais na

rede de ensino belorizontina são evidentes. No contexto da prática, os implementadores do contraturno escolar assumem o cuidado na lógica da carência afetiva e econômica.

As pesquisas das políticas educacionais apresentam grupos distintos caracterizados por estudos de natureza teórica que abrangem questões como formulações, papel do Estado, trajetórias históricas e de análise e avaliação de programas e políticas específicas. Ambas são necessárias para o debate e avanços no campo das políticas educacionais, porém é preciso que estudos teóricos contribuam para as análises e avaliações de políticas específicas, e estas incorporem as contribuições dos primeiros (BALL e MAINARDES, 2011).

Esse universo de pesquisa mostra que novas narrativas sobre educação vão sendo articuladas, legitimadas e disseminadas tornando necessária uma linguagem crítica, não linear e analítica para o entendimento das formas de políticas. Nesse sentido, estudar o efeito da política avança na ideia de apresentar seus resultados, pois considera que são necessários os impactos e interações com as desigualdades existentes. Nessa perspectiva, a análise da formação dos discursos do contraturno escolar e sua interpretação pelos sujeitos que atuam e se beneficiam nas práticas possibilita identificar processos de resistências, acomodações e recontextualizações.

2.4 Entram em cena o PST e PEI: a implementação do contraturno escola

A abordagem do ciclo de política explicita uma distinção entre o contexto de produção do texto e de prática visto que no espaço da atuação os textos políticos são codificados de maneira complexa. As leituras dos textos podem ser representadas de outra forma na ação porque existem maneiras diferentes de interpretação (MAINARDES, 2006). Nesse sentido, há o entendimento que a política é uma prática discursiva na medida em que é constituída de texto a ser codificado e discurso incorporado de significações construídas pelos sujeitos.

De acordo com Mainardes (2006), o ciclo de políticas tem sua continuidade no contexto de efeitos e resultados no qual a análise deveria ser dos impactos e interações das ações com as desigualdades existentes. O autor reforça que “a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de resultados, é considerada mais apropriada” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Os efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou

um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente (MAINARDES, 2006, p. 54).

Parto da premissa que na análise do contexto da prática dos programas de contraturno é necessário considerar as ações que acontecem simultaneamente, ou seja, no universo da escola desencadeiam-se outras formas de intervenção política que geram efeitos no desenvolvimento da educação integral. Desse modo, na investigação dos efeitos da política haverá o cuidado de não tomá-los de forma isolada.

Entendo que a implementação de políticas públicas é um processo complexo, cuja ampliação de análise deve considerar as agências, instituições e sujeitos envolvidos. Considerando esses últimos, interpreto que a implementação é definida pela “interação entre atores no interior dos ambientes institucionais e relacionais presentes nas comunidades políticas” (LOTTA, 2008, p. 4). Corroboro com Lotta (2008) que as dinâmicas políticas são resultado dessas interações, ou seja, a implementação é um processo com envolvimento de um sistema e as políticas são implementadas “pela burocracia em interação” (p. 4).

Pensar a implementação dos programas de contraturno escolar remete à discussão sobre como as ações são colocadas em prática e de que forma criam estratégias de intervenção no esporte e lazer, bem como os impactos do processo na política. Dessa forma, ao tratar de implementação o olhar se volta para a atuação considerando que suas contingências são explicadas “pelas decisões tomadas por uma cadeia de implementadores no contexto político, institucional e econômico que operam” (LOTTA, 2012, p. 27). Por vezes, o ciclo da política segue seu curso sequencial e as tomadas de decisão não são (com)partilhadas entre os sujeitos ‘da ponta’, da execução dificultando os processos operacionais da implementação.

Para além da gestão interna, nós temos as questões de coordenação na escola porque é um choque na organização do trabalho. E as especificidades da diretriz do PST não são vislumbradas na escola, visto que o PST tem uma **normativa diferenciada** para o quadro de recurso humano do que o Programa Escola Integrada. Existe uma organização de tempos do profissional diferenciada, o salário é diferenciado e os processos formativos são específicos o que **gera um desconforto** dentro de algumas escolas com os monitores e coordenadores do Programa Escola Integrada. Isso não deveria **provocar ranços** tendo em vista que o PST faz parte da matriz do PEI. O que justifica a inserção do PST no Programa Escola Integrada é o macrocampo Esporte e Lazer (EP5) (*Grifos meus*).

As expressões acima grifadas traduzem alguns efeitos de um modelo de que estrutura um programa sem considerar as questões de sua gestão no ambiente escolar. A compreensão da escola

pública como uma esfera democrática parte, também, do entendimento que as questões administrativas e gerenciais são relevantes para criar condições para que todos os agentes que nela atuam tenham condições de exercerem seus papéis políticos e éticos na tarefa de educar. Dessa maneira, acredito que o trato da gestão do trabalho deve propiciar formas pelas quais o trabalho docente deve ser pensado, com isso possibilitar aos trabalhadores oportunidades de formação e valorização das condições do trabalho.

Tenho a compreensão que a implementação dos programas é resultante de variáveis e decisões complexas no âmbito da instituição, e estas tornam-se base para a ação dos implementadores. A complexidade define-se pelas diferentes diretrizes e normas de organização dos programas Escola Integrada e Segundo Tempo que permite lacunas na interação dos processos de intervenção.

Essa questão de adaptar atividade, modificar uma ação, de alterar o módulo aula, a carga horária de atendimento, adequar o número de monitor ao de estudantes, essa flexibilidade que o Programa Escola Integrada tem, o Segundo Tempo não tem. Ainda hoje existem umas poucas escolas com dificuldades de se adequarem os núcleos à organização do Programa Escola Integrada, mas isso é um processo de construção. Quando tivemos a avaliação do Ministério do Esporte, houve a análise que, muitas vezes, o **Segundo Tempo fica à mercê do Programa Escola Integrada**, mas para mim isso é uma **visão de quem está de fora e que não conhece essa relação**, na qual não cabe ser intransigente. É preciso entender que o Programa Escola Integrada tem uma organização e sendo uma parceria, às vezes, nós temos que tentar **ajustar da melhor** forma possível e sem atropelar (EP4) (*Grifos meus*).

O encontro de dois programas de contraturno escolar com normativas diferenciadas, coordenações distintas e gerenciados por setores diferentes do organismo público no interior da escola provoca consensos e dissensos a partir das percepções individuais. A fala do educador professor (EP4) indica que o profissional faz uma leitura abrangente em relação ao contexto da escola e as particularidades do Programa Escola Integrada percebendo a necessidade de ajustamento de ‘normas’ no sentido de preservar os objetos dos programas sem desqualificá-los. A narrativa expressa que o contexto da prática exige outras configurações dos programas no intuito de possibilitar uma flexibilização na estrutura e organização que não é percebida pelos formuladores dos PST na “visão de quem está de fora e não conhece a relação”.

Existem falas dos sujeitos do interior da escola que reforçam a necessidade de diálogo no processo de ‘chegada’ do PST e do PEI na instituição:

Eu acho que a gente tem muita dificuldade porque as diretrizes são diferentes. As diretrizes não se encontram e tem momentos que parecem várias escolas dentro de uma só. Isso não dá para entender. Eu acho que **educação é um projeto só**, mas que tem um tanto de outros programas dentro (EM5) (*Grifo meu*).

As diretrizes sendo diferentes não é tão tranquilo para a escola porque a gente não pode perder de vista a essência do PST, mas não pode atropelar a diretriz do Programa Escola Integrada. A gente não pode alterar a normalidade da escola e do PEI. É um pouco complicado, até no relacionamento. Não é fácil, mas não é impossível. Obviamente, que não posso julgar, mas eu observo que, a Escola Integrada em relação a escola regular, existem preconceitos. Os professores, funcionários diferem nas relações com a Escola Integrada. Isso vai afetar as relações entre os programas também porque o pessoal desconhece o Segundo Tempo, a proposta e isso atrapalha um pouco (EP3).

A educação pensada como um projeto único da escola leva a interpretar que os programas de contraturno são percebidos como conjunto de práticas que educam e, por isso, fazem parte de um aparato organizacional, curricular e pedagógico que constrói as formas de produção dos significados.

No contexto da prática foi percebido que a organização do PST na conjuntura escolar se dá de forma diferenciada a partir dos papéis assumidos pelos coordenadores de núcleo. Ora como oficina de esporte pensada na lógica de organização do PEI, e, por vezes, imbuído de normas pouco flexíveis à organização das demais práticas do contraturno. Por meio da observação sistemática, notei que existe uma autonomia dos núcleos do PST em planejarem suas atividades, independentemente, da proposta de ação do PEI. Entretanto, há um tensionamento no que se refere à gestão de pessoas e pedagógica do PST. Outro fator que influencia nesse emaranhado é a diversidade que compõem os sistemas de pensamentos dos atores da implementação

Tem algumas coisas que são combinadas no nível central e o professor coordenador do Programa Escola Integrada desconhece, como exemplo, a organização de turmas, os tempos formativos do Segundo Tempo. E, mesmo explicando a Escola Integrada pede orientação por escrito da coordenação geral do Segundo Tempo e, muitas vezes, precisa da ação do acompanhante da regional para ajustar (EP4).

O Segundo Tempo veio para complementar as atividades da Escola Integrada. Eu acho que a gente precisa entrosar mais com esses programas dentro da escola, apesar de ver que isso depende do perfil do monitor e do professor que está trabalhando (EP6).

A constatação das lacunas existentes na gestão dos programas dentro da escola provoca a reflexão que as práticas necessitam de articulação do trabalho dos educadores de forma cooperativa para dar conta das questões do educar que lhes são comuns. É necessário que o contexto educativo tenha uma ampliação do diálogo e organização da dinâmica em prol dos efeitos que se espera da instituição escolar.

Os sujeitos das falas acima (EP4; EP6) demonstram que a articulação é ponto de relevância a ser considerado no universo das práticas escolares. Uma construção articulada e dialogada traz à tona os princípios de constituição de uma política pública, como participação e intersetorialidade. O

princípio da intersetorialidade dessa política de contraturno escolar está presente nas formações discursivas presentes no contexto da instituição:

Não posso deixar de falar da relação entre os programas Segundo Tempo e Escola Integrada. Acredito que a dificuldade de relação desses programas na prática é reflexo, também, da articulação no nível de gestão. De fato, por ser Secretarias diferentes (Esportes e Educação), entramos no campo das relações intersetoriais (EP7).

Quando foi criado o Programa Escola Integrada foram chamados os parceiros da escola e o PST foi chamado para uma construção desse formato numa tentativa de ação intersetorial (EP5).

Analisando o discurso da intersetorialidade presente nos trechos acima penso que a concepção atribuída é de um arranjo de ações de diferentes setores públicos para promover um benefício a um terceiro, no caso a escola. Há, também, a perspectiva de que a desarticulação dos programas PEI e PST é espelhada pelas dificuldades no nível da gestão central dos mesmos.

Interpreto que a intersetorialidade vai além de complementaridade e não deve configurar em justaposição de ações. Esse princípio de política pública precisa ser considerado como articulação de saberes e experiências para o planejamento, execução e avaliação das ações que visam um benefício social. A sinergia das ações entre os setores públicos constitui o terreno propício para que os programas não estejam em justaposição.

Um programa desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação, com enfoque no esporte educacional, com profissionais de educação física e com a supervisão da equipe colaboradora do ministério. E nas definições das organizações do Segundo Tempo sempre houve diálogo com a equipe do Programa Escola Integrada na Secretaria Municipal de Educação. A equipe do PEI que nos indicava em quais escolas seriam inseridos os núcleos do PST. Nada até hoje foi definido sem a participação da Educação e a organização da Escola Integrada era benéfica para nós. A Escola Integrada tinha pessoas referências na SMED que acompanhavam as ações do Segundo Tempo. Nós tínhamos uma interlocução muito boa porque os setoriais faziam as reuniões mensais e as pendências que surgiam nós acionávamos essas pessoas referências (EP5).

A manifestação da educadora professora (EP5) aponta indícios de uma compatibilização de acordos e metas entre a SMEL e SMED, porém para abarcar o princípio da intersetorialidade acredito ser necessário criar mecanismos geradores de trocas de informações, estratégias harmônicas entre os distintos atores dos programas, alternativas de dialogarem sobre recursos e seus usos, regime de cooperação e tomada de decisão. Tais ações e estratégias compõem um processo de gestão que elimina incoerências e contradições dos programas valorizando uma integração entre eles e a dinâmica escolar.

Ainda que percebido as lacunas da justaposição desses programas no interior da escola, existe uma convergência de práticas discursivas que são “inseparáveis das comunidades que a produzem e difundem” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 396). Com isso, o reflexo dos desencontros dos programas na dinâmica escolar poderia ser diferente com o entendimento de que as coordenações descentralizadas exercidas pela professora coordenadora do PEI na escola e professor coordenador do núcleo PST poderiam ser instrumentos para proporcionar consistência e integralidade entre os programas por meio de gestão democrática no espaço escolar.

Partindo da premissa que a linguagem dá sentido à ação e a orienta interpreto que os atores sociais envolvidos e, ou beneficiários, dos programas de contraturno escolar constroem um sistema de pensamento que pode servir para constituir posicionamentos. Estes podem ser elementos de definição de organização das práticas e das vidas das pessoas. Corroboro com Charaudeau (2013) a produção do pensamento político é a partir do contexto e visto que existem diferentes lugares de fabricação das ideias torna-se relevante considerar os modos de interação e a identidade dos participantes do programa. Para o autor, “a prática política concerne mais particularmente à gestão da vida coletiva na qual estão implicadas diferentes instâncias (de governança e cidadania) que regulam as relações mediante um jogo de poder e contrapoder” (CHARAUDEAU, 2013, p.45).

Parece que o aluno da Integrada é outro tipo de aluno e não da escola. Eles veem tantos os alunos quanto as pessoas que trabalham nos programas. Parece que pensam que não são pessoas capacitadas para desenvolver o trabalho. As pessoas não veem que cada um contribui com alguma coisa. Tudo que é ruim é do programa, até para entrar nos espaços destinados aos professores a gente vê diferença no tratamento quando precisam de materiais, de ajuda ainda lembram que somos educadores, mas na maioria das vezes não reconhecem (EM5).

Considero que os posicionamentos dos diversos profissionais que atuam na escola correspondem aos valores que defendem no campo educacional que podem ser projetados em normas de comportamentos adotadas pelos atores sociais e lhes conferem identidade. Há resistências e disputas de poder na instituição escolar quando outros atores que não professores entram em cena com a atribuição de educar. A ‘entrada’ desses outros atores coloca a escola aberta à outras aprendizagens e conhecimentos. Segundo Mainardes (2006), existe uma variedade de discursos aos quais os atores estão imersos e dentre eles há dominância e com isso, incorporação às posições que assumem.

No cenário da investigação, constatei que os argumentos para legitimar os programas de contraturno na escola são produzidos a partir do cuidado em ‘tirar a criança e adolescente da rua’ visto como uma proteção necessária frente ao contexto da comunidade.

É para as crianças não terem contato com a rua, para preservar as crianças da escola, preservar a criança de muita coisa ruim que acontece na rua (EM1).

Se saímos da escola para dar uma circulada lá fora a gente vê os meninos sentados no passeio, no meio da rua e tudo mais. Nós temos focos de drogas na comunidade, então isso é atrativo para eles. Então, o fato deles estarem dentro da escola no tempo ampliado tira-os da situação de risco (EP1).

Então, eu que é bom porque a maioria das nossas crianças ficam na rua, fazendo coisa que não devem. Eu mesma já vi, entendeu. Então, porque tem a Integrada aqui eles ficam mais à vontade dentro da escola e a gente consegue manter eles aqui sem problemas e sem fazer coisa errada na rua (CO2).

Depreendo que a noção de cuidado e proteção vinculada aos perigos constantes na comunidade podem intervir no contexto de produção da política na medida em que assume a ordem de preservar os estudantes dos acontecimentos da rua. Mas, tal expectativa carece de outras leituras do contexto visto que a escola não está resguardada de riscos. Ademais, a escola não deve ser a única a empreender atividades integradas aos processos de segurança cidadã, compartilham dessa responsabilidade a família, os órgãos públicos, a sociedade. Refiro-me à segurança cidadã como o intuito de extrapolar a ideia de segurança policial e judiciária visto que entendo que a constituição desse termo infere em um conjunto de práticas, dentre elas esporte e lazer, e de reconhecimento da diversidade social na vida cotidiana dos sujeitos da comunidade.

Olha, foi uma boa hora a chegada do programa da Escola Integrada juntamente com o Segundo Tempo porque, às vezes, a gente vê muitas crianças jogadas. Elas não têm para onde ir depois do horário da aula (CO1).

Por outro lado, a ideia presente na expressão “crianças jogadas” pode reforçar que os programas de contraturno têm a função de ocupar o tempo do estudante preservando-o do risco de ficar ‘jogada e sem lugar para ir’, de ir para casa ou contribuindo para a organização da vida dos pais trabalhadores. No entanto, as crianças apresentam em suas falas o risco de ficarem sozinhas que, por vezes, são manifestações dos adultos que as consideram frágeis e carentes do cuidado de um outro maior.

Eu fico aqui porque minha mãe trabalha e não tem ninguém para ficar comigo (E2 - 9anos).

Eu fico aqui para não ficar sozinha dentro de casa (E3 - 11 anos).

Eu tenho que vir para a Escola Integrada e para a Escola Regular. Eu gosto de fazer isso. Eu fico aqui na escola porque minha mãe não gosta que eu fique em casa sozinho porque ela trabalha. Minha irmã e meu irmão também ficam na escola o dia inteiro, ela fica na UMEI e ele fica aqui, também (E3 - 12 anos).

Eu fico na escola porque às vezes não tem ninguém lá em casa. Minha vó tem que levar minha irmã ao médico porque ela tem problema no coração e não fica ninguém em casa. Às vezes, minha mãe pede para eu ficar na escola o dia todo, mas eu não fico porque tem um monte de coisa para fazer, dentista, dever. Minha mãe trabalho e eu fico aqui (E3 - 12 anos).

Ao considerar o cenário apresentado pelos falantes, os programas de contraturno da escola deveriam assumir o cuidado de todos os seus estudantes do ensino fundamental em relação aos riscos apontados: “a rua” e “sozinho em casa”. No contraturno da escola investigada participam, aproximadamente, quarenta e nove por cento⁴⁰ do quantitativo de estudantes do ensino fundamental. Dessa forma, outros tantos estudantes são excluídos dessa forma de ‘proteção’: “Veja bem, agora esses meninos estão indo embora. Não fica todo mundo e deveria ser para todos, mas só tem três as salas da Integrada e não cabe todo mundo. Até poderia fazer uma obra aqui que ficaria bacana, mas a prefeitura não faz” (CO2).

Höfling (2001) afirma que, por meio de ações, as políticas sociais determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, pois elas são voltadas, em princípio, “para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (p.31). No entanto, parto da premissa que os direitos da cidadania, a promoção de justiça e bem-estar social devem ser eixos norteadores das políticas sociais e, entendendo a educação como uma delas, os programas de contraturno escolar deveriam assegurá-los a todos estudantes. Levando em conta a proteção dos mais vulneráveis, a política de extensão de jornada escolar da Prefeitura de Belo Horizonte pode assumir um caráter compensatório no enfrentamento das mazelas sociais provocadas pela desigualdade econômica.

40 A escola investigada possui um total de 879 estudantes, sendo 337 estudantes do 1º ciclo de aprendizagem, 313 do 2º ciclo e 229 do 3º ciclo do ensino fundamental. Apresenta, ainda, 120 estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos. No Programa Escola Integrada participam 369 estudantes de 1º, 2º e 3º ciclos do ensino fundamental e, de acordo com as diretrizes do Programa Segundo Tempo, 200 estudantes que participam do PEI integram as práticas do esporte educacional (Dados referentes a dezembro de 2016 fornecidos pelo Núcleo de Monitoramento dos Indicadores de Metas e Resultados /GEDC/SMED).

Uma ação política de promoção de justiça social e direitos de cidadania tem objetivos diferentes do combate à miséria.

No primeiro caso, a busca de equidade se faz, comumente, sob a forma da garantia e promoção dos direitos sociais da cidadania. No segundo, a intervenção do Estado se localiza, sobretudo, no campo definido por escolhas políticas quanto ao modo e ao grau de correção de desequilíbrios sociais, através de mudanças setoriais e reformas estruturais baseadas em critérios de necessidade (ABRANCHES,1998, p.11).

Os discursos da implementação do contraturno escolar não contemplam o direito à educação uma vez que são produzidos na lógica da desigualdade econômica o que interpreto como movimento de reforço de hierarquias sociais, ou seja, uma intervenção escolar voltada para garantir a permanência na escola de uma camada desprivilegiada de condições básicas de vida.

Além disso, tem alunos que não tem condições mínimas de alimentação e os meninos vem para a escola e tem o café, tem almoço. É difícil até de falar que na atualidade o menino venha para escola por conta do almoço. Mas, é verdade. Aqui na escola chegam famílias que procuram uma vida melhor, tem os meninos do Haiti, da Bahia. Então, buscam condições de vida melhor. Porém, a realidade não é essa porque o menino vem para escola e quer brincar e comer. Então, o Programa Escola Integrada não deixa de ser isso também, porque tem o café e o almoço. Não deveria ser assim, mas infelizmente é (EP3).

Na fala do educador professor EP3 percebe-se que há uma compreensão da educação como uma possibilidade de ascensão, “de vida melhor” que precisa ser considerada no trato das ações educativas. Reconheço nesse discurso que a intencionalidade dos processos escolares caminha na trilha da formação cidadã no que diz respeito às práticas que objetivam conceber aos estudantes novas visões e papéis que os permitam participar ativamente num mundo cada vez mais complexo. Santomé (2013) afirma que as organizações mundiais estabelecem uma nova era dos sistemas educativos ao introduzirem a educação para a cidadania e direitos humanos como nova área do conhecimento na educação.

Todavia, o argumento apresentado na implementação dos programas de contraturno incorre no risco de silenciar as vozes que podem acomodar-se à situação do ‘ser protegido’ tirando-lhes o crédito ou, até mesmo, não entendendo o que dizem. Ancorada nos dizeres de Santomé (2013), assevero que os discursos da proteção podem contribuir para que os estudantes se posicionem “por meio da aceitação de que o mundo e a realidade são do jeito que são e assim devemos aceitá-los” (p. 143).

No entanto, os educadores podem planejar suas ações pedagógicas, numa construção coletiva, de tal forma que os aprendizes possam perceber, por meio do cuidado que atente à segurança cidadã, o planejamento de suas vidas guiado para o entendimento e enfrentamento do seu cotidiano, do seus limites e seus anseios. Dessa forma, as práticas discursivas passam a tratar e discutir sobre objetivos e problemas que venham a dar cada vez mais sentido aos modos de vida.

No entendimento ampliado de que a proteção social é a garantia de direitos aos cidadãos não há como deixar o destaque para as questões administrativas (orçamentárias e financeiras) que possibilitam um conjunto de formas de proteger os estudantes participantes dos programas de contraturno. Ao considerar a proteção e o cuidado como essência da implementação dos programas, suas formas de materialização necessitam de intervenções de natureza cultural, social, política e, também, econômica.

O Programa Segundo Tempo integra a Ação Orçamentária 20JP - Desenvolvimento de atividades e apoio a projetos de esporte educação, lazer e inclusão social cujo objeto é: implantar ações de esporte educacional para atender crianças, adolescentes e jovens, com a oferta de múltiplas vivências esportivas e outras ações para seu desenvolvimento integral, com ênfase nas áreas em situação de vulnerabilidade social, financiando e capacitando recursos humanos, adquirindo e distribuindo material didático e didático-esportivo e outras despesas, por meio da implantação de núcleos esportivos (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2014, p.6).

Com base no documento orientador do PST que o integra a Ação Orçamentária, compreendo que essa política de esporte avança no que se refere à continuidade de ações, visto que pode ser percebida para além de um conjunto de intervenções esporádicas. Compartilho com Nogueira (2015) a ideia de que as políticas públicas para firmarem como tal necessitam de estruturas administrativas perenes, planejamento estratégico de ações prioritárias, mecanismos institucionalizados de financiamentos e de avaliação e, diretrizes compartilhadas com todos os atores envolvidos.

Por vezes, as formas de institucionalização provocam dificuldades nos processos de materialização dos programas de contraturno escolar como pendências nos conveniamentos, porém políticas de indução com contrapartida de uma gestão municipalizada podem abrir espaço para a construção de experiências para intervenções governamentais nos campos do esporte e do lazer. É imprescindível considerar que a implementação exige reconhecer que os programas de contraturno são geradores de renda para um grupo de trabalhadores, que há uma oferta de bens e serviços.

O processo seletivo estava em andamento e como o dinheiro não chegava porque foi o ano da Copa do Mundo de futebol no Brasil e as eleições, o dinheiro não foi liberado antes de maio, tivemos que parar. Por conta do defeso eleitoral, os processos ficaram estagnados até 30 de outubro de 2014 quando foi publicado que o dinheiro seria depositado na conta do convênio em novembro. Daí demos início ao processo de contratação para o período de estruturação. O PST padrão que tem no site do ME difere do modelo de Belo Horizonte. Nós temos um plano de trabalho que enviamos para o ministério no qual existe a justificativa desse modelo de convênio de Belo Horizonte, o porquê desse modelo do PST que se tem na escola que era o PST - Piloto Escola Integral, hoje Escola Integrada. Foi um convênio bom para a prefeitura porque o ministério bancaria todo o recurso humano para dois anos com o custeio de 11 milhões e 400 mil reais e a contrapartida do município em 2 milhões e 600 mil reais com complemento salarial e 80 % dos encargos sociais. A materialidade e alimentação ficou por conta do MEC. Esse foi o plano pactuado. O ministério ainda assume 20% dos encargos sociais. O MEC fica responsável para dar suporte à merenda e a materialidade ainda é da Secretaria de Esporte e Lazer, mas as escolas auxiliam quando há necessidade de completar a materialidade para as atividades. A princípio, seriam dois núcleos PST em cada escola. Quando foram para as contas do recurso financeiro viram que ficaria muito caro esse convênio para o ministério. (EP5).

Na Escola Integrada, meu limite é a parte do financiamento que é da prefeitura. É o limite do entendimento deles da funcionalidade do programa, é de compreender que todo recurso que gastamos é para o aluno. Não há uma conversa entre o pedagógico e o financeiro da prefeitura, da SMED. O dia que isso acontecer vai melhorar tudo. Nós temos que justificar tudo que compramos todos os materiais esportivos para prestar contas e isso é desgastante. Isso é problema de gestão da prefeitura, é um problema que vai além de mim, é da gestão maior (EP1).

As expressões na fala das educadoras professoras (EP5; EP1) apontam algumas questões que aproximam do caráter burocrático das políticas públicas, tanto no nível federal quanto local. Nogueira (2015) contribui para essa reflexão ao afirmar que a burocracia pode ser entendida como sinônimo de lentidão processual numa abordagem pejorativa do serviço público, uma dimensão de organização focada na eficiência e produtividade entre os meios e fins, em tipo de poder refletindo em formalismo e estrutura hierárquica de ordenamento e como uma estrutura de dominação efetivada por informações e normas. Esta última denominação me parece aproximar da efetivação do convênio do PST quando o “dinheiro não foi liberado” ou “que ficaria muito caro” visto outras ações políticas que ocorreriam na mesma época do convênio. Nessa mesma lógica, o PEI apresenta no nível da gestão central uma desarticulação como pronunciada pela educadora professora (EP1) que produz efeitos na ‘ponta’. Acredito que tal situação apresenta o quadro de tensão entre política e burocracia ou “tensão entre duas formas distintas de racionalidade, a técnica e a política, cada uma delas portadora de um tipo de razão: mais instrumental e operacional no caso da técnica, mais crítica e comunicativa no caso da política” (NOGUEIRA, 2015, p. 109).

CAPÍTULO 3 – A CENOGRAFIA DO CONTRATURNO ESCOLAR E AS REPRESENTAÇÕES DE ESPORTE E LAZER

Considero que o discurso não é simplesmente um vetor de ideias, mas que ele articula a discursividade e espaço institucional e o contexto social no qual o se inscreve pode ser legitimado ou não por ele. Adoto o conceito de cenografia como o dispositivo enunciativo evidenciado pelo discurso, ou seja, a representação construída de sua situação de enunciação por meio de práticas discursivas (MAINGUENEAU, 2000). Aproprio-me da metáfora teatral para definir cenografia como a ‘arte’ de desenhar, projetar e representar os fenômenos esporte e lazer por meio da produção de imaginários sociodiscursivos. No universo do contexto da prática do ciclo da política busco a fundamentação para compreender e interpretar as representações de esporte e lazer construídas pelos sujeitos no quadro cênico do contraturno escolar. Segundo Procópio (2009) as representações sociais são um dos mecanismos de construção dos imaginários que partilhados pela sociedade dão significado ao mundo. A autora afirma que os imaginários sociais “permitem-nos encontrar um conjunto de signos representantes de valores, normas e senso comum de uma sociedade” (p.183).

A problemática das representações sociais está implicada das noções de teorias, doutrinas, ideologias e sendo denominadas de sistemas de pensamentos, sistemas de crenças, sistemas de ideias e sistemas de valores. Essa proliferação de noções torna difícil localizar uma denominação de representação social na medida em que suas distinções não são claras e seus limites porosos. Por exemplo, algumas teorias podem se converter em doutrinas e ideologias, assim como sistemas de pensamentos são portadores de valores. Dessa maneira, fundamento a ideia de representação social partindo da noção de que é um fenômeno cognitivo-discursivo geral que engendra sistemas de pensamento (saberes de conhecimento e crença) chamados de imaginários sociodiscursivos (CHARAUDEAU, 2013).

Charaudeau (2013) afirma que as representações sociais, sob o ponto de vista da linguagem, relacionam-se com o discurso e, este, com a verdade que não pode ser representada senão por meio da linguagem. A partir da ideia de que existe um processo de interpretação pelo qual a realidade é construída em função da posição do sujeito e as condições de produção do contexto social em que ele se encontra foram desenvolvidos diferentes pontos de vista, dentre eles a abordagem dos teóricos marxistas da ideologia⁴¹. Segundo Charaudeau (2013), na abordagem marxista da ideologia

41 Segundo Charaudeau (2013), os teóricos que fundamentam, respectivamente, os diferentes pontos de vista da representação social são: Louis Althusser, Antônio Gramsci e, Jean Piaget e Serge Moscovici que exemplificam a abordagem cognitivista voltada à psicologia.

as representações sociais constroem crenças que se materializam em linguagens e desempenham a função de mascarar a realidade; outra noção de que as representações podem desempenhar um papel de orientação das condutas da comunidade explicando as resistências de grupos sociais às mudanças ou a sua oposição e uma perspectiva cognitivista que tende a mostrar que o sujeito se constitui nas e pelas representações com a finalidade de adaptação ao meio ambiente e de comunicação com o outro.

Spink (1993) define que essa representação pode se caracterizar pela contestação/desconstrução da verdade, ou seja, um movimento da epistemologia clássica à incorporação do social. Para a autora, esse movimento passa pela relativização da objetividade e pela ampliação do olhar para o senso comum, dando-lhe uma visão “não mais como cidadão de segunda classe, mas como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais” (p.302).

Sabendo que as teorias abordadas apresentam dimensão conceitual vasta e diversa, neste estudo construo o diálogo com representações sociais para problematizar as questões norteadoras da investigação. Assento na construção conceitual das representações sociais e sistemas de pensamento de Charaudeau (2013) que revela os pontos das diferentes perspectivas teóricas na integração com a temática do discurso. Assim, elejo a noção de representações sociais que permitem aos sujeitos construir estilos de vida, valores e significações mediante discursos que produzem saberes e, conseqüentemente, sistemas de pensamento. Estes resultam de ordenamento de saberes (conhecimento e crenças) que tem como objetivo buscar explicação sobre o mundo e as pessoas.

A representação social expressa a natureza de saberes na apreensão/percepção da realidade, ou seja, conhecimentos de razão científica e de crenças. Os saberes de conhecimento e os saberes de crenças estruturam as representações sociais e os sistemas de pensamento apresentam como elementos fundantes a teoria, doutrina e ideologia (CHARAUDEAU, 2013). Segundo o autor, a teoria é constituída pelo saber científico, a doutrina pela tradição e a ideologia pelo conjunto de representações sociais reunidas em sistema de ideia e todos constroem um universo de significações.

No entanto, o trato sobre os sistemas de pensamento depende da contribuição da Filosofia, Antropologia Social, Sociologia, Psicologia Social, pois nenhuma dessas ciências é capaz de esgotar a questão. Com isso, é com a interdisciplinaridade a ser constituída que encontro explicações satisfatórias para a temática, pois conforme afirma Charaudeau (2013) “à medida que esses saberes, enquanto representações sociais, constroem o real como universo de significação, segundo o princípio da coerência, falaremos de imaginários” (p.203).

Essa construção interdisciplinar fundamenta a análise do esporte e lazer com vistas ao aprimoramento dos programas Escola Integrada e Segundo Tempo no sentido de conhecer os impactos resultantes das suas intervenções na vida prática. A expectativa não é de atribuir aos programas de contraturno os impactos positivos ou negativos, mas de elucidar o imaginário sociodiscursivo a partir dos sujeitos do contexto da prática de esporte e lazer e, com isso, contribuir para o aperfeiçoamento da política vislumbrando sua circularidade e seu processo de efetivação. Considerando que o esporte e lazer compõem os programas PEI e PST, cabe ressaltar que tais práticas são construídas historicamente, são interdependentes da dinâmica social e carregam semelhanças e aproximações em sua constituição.

Melo (2004) afirma que existem tendências antagônicas na definição da origem do esporte, uma que considera a manifestação desde a Antiguidade e outra que o determina como fenômeno moderno. Similarmente, Gomes (2004) revela que as questões sobre a emergência do lazer são polêmicas visto que sua origem é apontada nas fases iniciais da história e, contraditoriamente, nos tempos modernos. Além dessas semelhanças, esses fenômenos compartilham o entendimento que os concebem como manifestações culturais, como mecanismos de controle e proteção social e como objetos com potencialidades educativas. Apesar das múltiplas confluências, esporte e lazer apresentam especificidades próprias que vão sendo tensionadas por meio das articulações da realidade social.

Os imaginários sociodiscursivos sobre lazer e esporte são múltiplos e variados o que me provoca decompô-los e apreendê-los conceitualmente. Para tal, faz-se necessário atentar-me ao contexto de produção dos discursos que compõem as representações de esporte e lazer. O entendimento do contexto de produção das falas dos sujeitos é fundamental porque não basta saber a opinião é preciso conhecer e interpretar as condições de sua produção. A análise possibilitada pelo ciclo de políticas e as interseções com teorias que permitem interpretar o imaginário de esporte e lazer engendrados no contexto social contribui para o entendimento dos diferentes lugares de produção da política.

Logo, o aporte teórico foi utilizado para o entendimento da transformação social por meio do caráter pedagógico do lazer e esporte e a compreensão da formação política possibilitada nos contextos das ações escolares. Na análise das práticas pedagógicas me aproprio da vertente dos Estudos Culturais que compreende a ciência “como uma atividade predominantemente social, concreta, ligada ao mundo da vida” (WORTMANN e VEIGA-NETO, 2001, p.29). Esse aporte teórico permite analisar as práticas de um ponto de vista cultural e examinadas pelo trabalho que elas fazem, subjetivamente (JOHNSON, 2010). Isto porque entendo que não basta descrever as

práticas de lazer e esporte é preciso compreender os processos de construção delas, ou seja, como vão se constituindo no conhecimento do senso comum dando sentido à realidade social. E o lazer e esporte se tornam objetos sociais na medida em que se relacionam com o sujeito que tem uma visão sobre eles. Enquanto objeto de estudo o lazer e o esporte são abordados nesta pesquisa, principalmente, porque apresentam possibilidades educativas.

Considerando o caráter educativo do lazer e do esporte, Silva (2013) aponta que “os artefatos culturais possibilitam aprendizagens a respeito das representações de mundo, de sociedade, de sujeito e expõem em nosso cotidiano um conjunto de valores, de saberes, de formas de conviver ensinados por eles” (p. 107). Assim, os programas de contraturno podem se constituir de possibilidades de aprendizagens, nas quais a formação seja de fato integral e o lazer e esporte configurem-se como objetos e não, somente, veículos de educação.

As representações de lazer e esporte podem constituir os modos de vida (falar, sentir, fazer/agir, pensar, ser) dos sujeitos integrantes da comunidade escolar, onde há desenvolvimento da jornada escolar ampliada. As propostas de ação no âmbito do lazer e esporte que caminham para a dimensão cultural podem possibilitar uma ressignificação da realidade social, porém não devem ser isoladas. É necessário um exame que evidencie as dimensões qualitativas e quantitativas da realidade social e com isso, avançar no que se refere à discussão sobre a qualidade formal e política efetivada por meio política educacional.

Demo (2005) revela que a qualidade formal é referente aos instrumentos e métodos, o que “poderia significar a perfeição na seleção e montagem dos instrumentos” (p. 3). A qualidade formal é mais praticável sobre bases quantitativas, as quais “normalmente chamamos de dados” (p. 6), pois são elaboradas em nível estatístico e é mensurável. Há uma possibilidade de levar ao exagero quando entende-se como real o que é mensurável e quando o conhecimento sistematizado/formal é único elemento que colabora para a competência de novos olhares para a realidade. Essa compreensão de qualidade formal influencia a construção dessa investigação a partir dos índices considerados como princípios essenciais da política educacional - IVS e IDEB, pois podem ser o retrato somente de uma verificação instrumental de instrução. Esse apontamento subestima a ideia de que competência é a oportunidade histórica de reconstruir o conhecimento, para além de adquiri-lo.

A realidade social possui a dimensão quantitativa que tem a vantagem de ser visível e tem uma dimensão qualitativa, cada um desses termos tem sua razão de ser e agir na realidade como unidades complementares, sem estabelecer “uma polarização radical e estanque, como se uma fosse

a perversão da outra” (DEMO, 2005, p.3). Na medida em que cresce o interesse por políticas de teor qualitativo, ou seja, que considera as questões da cultura, identidade comunitária, participação, espaço político, torna-se urgente buscar caminhos de avaliação nesta perspectiva (DEMO, 2005). Para o autor, sem essa procura corre-se o risco de “não sabermos o que dizer e, em consequência, não podermos disputar em face de políticas quantitativas as mesmas chances na realidade social” (p.2).

Sem perder de vista a qualidade política (DEMO, 2011), essa investigação desenha o contorno do ciclo de políticas com a identificação do conjunto de atividades sociais e políticas para lidar com as desigualdades apontadas pelo programa. Assim como tem a expectativa de delinear estratégias que contribuam para o fortalecimento dos projetos de educação e democratização do esporte e lazer.

Desse modo, é preciso que sejam também construídas relações com a realidade histórica e social, além de evidenciar os dados estatísticos relacionados aos programas investigados. Essas relações caminham para a qualidade política que é “aquela que trata dos conteúdos da vida humana e sua perfeição é a arte de viver” (DEMO, 2005, p. 8). Essa concepção direciona para a compreensão de que a qualidade política suscitada pela ação educativa abre possibilidades para a participação social e acesso à cidadania.

Para Demo (2005)

Talvez chame a atenção a conotação necessariamente ideológica desse conceito. Mas isso não é um defeito. É marca histórica. Se vemos ideologia como sombra do poder, como necessidade de justificar posições e privilégios, como formas históricas de formação da consciência social não há como varrê-la do mapa. Ao contrário, é parte integrante dele, que, sem ela, já seria algo metido a neutro, a incolor, a formal (p. 8).

Essa afirmativa apresenta a potencialidade da política na construção ideológica da consciência e participação social que são elementares no enfrentamento das desigualdades culturais, sociais, educacionais. Silva (2013) aponta que programas sociais que discorrem sobre a diminuição das desigualdades educacionais, ampliação das vivências culturais em tempo integral e priorizam as áreas de vulnerabilidade social devem possibilitar uma formação política que incite uma postura crítica dos sujeitos frente aos desafios sociais. Dessa forma, a qualidade torna-se visível por meio da promoção do exercício dos direitos e cidadania, consolidando a participação política.

Demo (2011) afirma que a pobreza política é tão violenta como a pobreza econômica, a primeira é marcada pela falta de participação, pela coerção da conquista da participação, pela

inconsciência histórica imposta da necessidade de autodeterminação. Assim, a qualidade política é construída pelo fenômeno participativo, sedimenta a democracia, a liberdade, a convivência e é gerada pela identidade cultural. O autor reitera que a educação na prática ainda tem sua força pouco dimensionada, pois a característica transformadora é, na maioria das vezes, mais um abuso tecnológico que uma prática real.

Em se tratando da prática real na cena dos programas de contraturno escolar, o lazer e o esporte assumem um protagonismo e são reconhecidos na política educacional como potencializadores dos processos educativos. Em sua proposição pedagógica, o PST assume que

As atividades de lazer, recreação, práticas esportivas sistemáticas e/ou assistemáticas, modalidades esportivas e jogos ou práticas corporais lúdicas da cultura brasileira, de forma a possibilitar ampla vivência e formação humana e de cidadania, sobretudo de crianças, adolescentes e jovens (HANSEN; PERIM; OLIVEIRA, 2009, p.11).

Essas perspectivas revelam os aspectos educativos desses dois fenômenos e os elenca como constructos para a reconstrução do conhecimento e para o exercício da cidadania, porém no contexto da prática podem assumir um caráter assistencial, que pode configurá-los como instrumentos de transmissão de valores impostos. Enfim, o lazer e esporte contemplados nos programas de contraturno escolar podem ser representações de possibilidades de intervenção na formação humana, contribuindo para uma mudança ou permanência da ordem social vigente (status quo).

3.1 Esporte e lazer no contexto do contraturno escolar: as condições de produção e interpretação do discurso

O campo político é caracterizado pela complexidade de setores da ação social que concorrem, ao mesmo tempo que são interdependentes, na construção do discurso e, reconheço que os setores econômico, educacional, jurídico, político e midiático organizam, de certa forma, as relações societárias. Não obstante, considero, no recorte necessário às indagações dessa pesquisa, que os contornos políticos dos programas de contraturno, as experiências e trajetórias de vida dos sujeitos pesquisados contribuem na construção do senso comum sobre lazer e esporte.

Dessa forma, o trabalho de elucidação dos termos esporte e lazer requer uma exposição de como as representações da sociedade vão sendo construídas embasadas em determinados discursos ou circunstâncias. Charaudeau (2013) contribui para essa explicação ao exprimir que o setor

político torna-se complexo diante das influências de instâncias supranacionais que agem por meio de “ajuda de especialistas ou de tecnocratas ditos independentes” (p. 30). Essa logicidade fundamenta os textos políticos que representam o Programa Segundo Tempo, cujo objetivo é a democratização do acesso à prática do esporte como fator de promoção do desenvolvimento integral de seus beneficiários e vetor na formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, frisando o atendimento aos territórios de riscos sociais (BRASIL, 2012). Desse modo, o acesso à cultura do esporte e suas práticas são tratados como elementos do processo educacional no sistema de ensino ou fora dele.

O esporte é reconhecido como componente educacional e compreendido como prática desportiva normatizada e/ou caracterizada pela liberdade lúdica, conforme a Lei nº 9.615 de 25 de março de 1998, conhecida como Lei Pelé, que institui normas gerais sobre desporto nacional. Com base na Constituição, os componentes do esporte são reafirmados pelos seguintes princípios.

(i) o direito social, caracterizado pelo dever do Estado em fomentar as práticas desportivas formais e não formais; (ii) a autonomia, definido pela faculdade de pessoas físicas e jurídicas organizarem-se para a prática desportiva; (iii) a democratização, garantida em condições de acesso às atividades desportivas sem quaisquer distinções ou formas de discriminação; (iv) a qualidade, assegurada pela valorização dos resultados desportivos, educativos e dos relacionados à cidadania e ao desenvolvimento físico e moral; (v) a descentralização, consubstanciada na organização e funcionamento harmônicos de sistemas desportivos diferenciados e autônomos para os níveis federal, estadual, distrital e municipal; (vi) a eficiência, obtida por meio do estímulo à competência desportiva e administrativa (BRASIL, 1998, CAPÍTULO II).

As manifestações do esporte apresentam a finalidade educacional, participativa e de rendimento, sendo a primeira visionada em ambientes escolares ou não escolares. As circunstâncias que se relacionam ao lazer visam-no como prática atrelada ao esporte ou recreação, além do princípio do direito individual, previsto no artigo 217 da Constituição Federal.

Embora o esporte e lazer estejam referendados como direito social para todos os cidadãos, percebe-se um viés compensatório na constituição das diretrizes dos programas de contraturno escolar porque consideram, prioritariamente, os estudantes de áreas de vulnerabilidade social. O atendimento prioritário aos sujeitos de áreas vulneráveis pressupõe uma assistência àqueles desprovidos de outras condições necessárias ao desenvolvimento integral. Nesse sentido, os programas de cunho educacionais anunciam, por meio de suas ações, um padrão de assistência conferido em proteção social. De acordo com o Ministério do Esporte (2014), a Secretaria Nacional de Esporte Educacional, Lazer e Inclusão Social tem o objetivo de

Responder às demandas sociais geradas num momento histórico de garantia e de ampliação do conjunto dos direitos constitucionais com vistas a ampliar o acesso de escolares e da população ao esporte e ao lazer (Segundo Tempo, Esporte e Lazer da Cidade, Vida Saudável, Recreio nas Férias, Eventos Esportivo e de Lazer e Eventos científicos do Esporte e Lazer) (p.4).

Vimos que as demandas sociais da atualidade que embasam as políticas direcionadas à educação e, conseqüentemente, aos programas que contemplam o esporte e lazer, são de cunho, prioritariamente, economicista. De certa forma, a priorização de atendimento parece uma tentativa de abarcar o princípio de inclusão social, assegurando direito social do esporte e do lazer aos desprovidos dele. É necessário atentar-se para a concepção de vulnerabilidade que permeia as práticas discursivas ao ressaltar somente a dimensão econômica da desagregação social. A segregação de um grupo social é revelada, também, pelos níveis educacionais, precarização do território em relação aos serviços públicos, limitações geográficas e acesso aos bens e manifestações culturais.

Contudo, no contexto da prática há uma forma contundente de associar a segregação à interpretação de que a população, economicamente, pobre é o foco na medida em que as demais pessoas são atendidas pelo mercado, ou seja, uma parte da população é beneficiária das ações estatais e a outra parte consumidora do setor privado.

As proposições dos programas de contraturno escolar apresentam princípios que tratam da reversão do quadro de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social, o esporte como direito de todos e dever do Estado, a universalização e inclusão social do esporte educacional, a democratização da gestão e da participação e o lazer como atividade. Ademais, o trato da inclusão para esses programas diz respeito aos estudantes do ensino fundamental da rede de ensino pública de Belo Horizonte. Penso ser necessário que as políticas sociais contemplem demandas sem resumirem à esfera educacional o universo da escola. A articulação com outros setores da gestão pública faz-se imprescindível para promover, de fato, uma integração política na esfera da proteção, segurança, da saúde, do saneamento básico, da cultura, do esporte, do lazer de forma a ‘aliviar’ a escola desse fardo social.

A gente tem situação muito crítica aqui na comunidade, alguns meninos moram em barracos de lona. Nós tivemos uma situação aqui que o menino não conseguia andar e a professora trouxe para direção no colo. Quando olhamos o pé da criança tinham uns 40 bichos de pé, todo machucado e tivemos que levar ao médico. A mãe foi nos encontrar no

hospital. A casa dele era insalubre e a mãe estava na mesma situação do filho. Os meninos ficam constantemente doentes. Isso acontece com vários meninos (EP1).

A narrativa acima permite a projeção da cenografia na qual os programas PST e PEI se desenrolam e indica quais são as condições de produção dos discursos, pois mediante a observação sobre a dinâmica daquela escola reflito que as demandas do cotidiano (des)organizam seu funcionamento e o modelo institucional de gestão administrativa e pedagógica torna-se precarizado e ineficiente para dar conta das premências. Os sujeitos da ação educativa dos programas de contraturno se veem em meio a um turbilhão de questões emergentes e urgentes que os deslocam das suas atribuições. Pais alcoolizados, medicação e higienização de estudantes que chegam à escola, posturas desrespeitosas e conflituosas de trabalhadores da educação e estudantes, descuido e desrespeito com os espaços destinados às atividades, absenteísmo de professores e monitores são questões que, ao longo do processo, mesmo que ocasional, impactam nas práticas escolares.

Às vezes eu me sinto sobrecarregada e desvalorizada. Eu ganho até menos que outros monitores porque minha empresa de contratação é outra (EM5).

Na verdade, ser coordenador é nomenclatura porque somos professores e temos muitas tarefas. Tem as atividades para desenvolver, tem as questões burocráticas dos planos e outras situações que exigem mais do que a função de professor (EP3).

O contexto apresentado pelos sujeitos EM5 e EP3 retrata uma condição de produção de discurso que acaba por moldar formas das relações estabelecidas no cotidiano escolar e que implicam no processo de produção de significados sociais sobre o trabalho docente e sobre a escola.

Masschelein e Simons (2013) afirmam que os estrategistas políticos olham a escola em busca de soluções para os problemas sociais. Segundo as autoras esse subterfúgio pode ser tática para refrear a escola, domando-a “por uma politização” (p.109).

O que é problemático sobre isso não é a distribuição desequilibrada de tarefas entre a escola e a política, entre professores e políticos. Na verdade, há mais coisas em jogo do que sobrecarregar a equipe de professores. Significa, acima de tudo, que a escola é incumbida de tarefas que são impossíveis de serem cumpridas sem abandonar a própria escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 109).

Na trilha da democratização e acesso do esporte e lazer, a escola por meio dos seus programas de contraturno não deve assumir sozinha essa tarefa. Não quero, com isso, anunciar que a escola não tenha um significado político, ou seja, não é despolitizar a instituição e, nem tampouco,

escolarizar as políticas de esporte e lazer. O lazer e esporte, por meio dos programas de contraturno, não devem assumir o status de disciplina escolar e, menos ainda, imputarem-se de uma perspectiva funcionalista na medida em que são determinados como vetores de transmissão de valores e normas. Não cabe ao debate atual sobre esporte e lazer visões reducionistas visto que tais fenômenos implicam em experiências democráticas e dão corpo ao exercício da cidadania.

Nas rotas percorridas pelo entorno da escola presenciei espaços públicos depredados e subutilizados nos quais intervenções de setores da gestão pública contribuiriam para construir uma outra realidade local. Porém, há um esforço das pessoas da escola em redesenhar esse quadro, mas dependente muito mais de esforços individuais que de ação política governamental. Na organização do Programa Escola Integrada daquela escola existe um trabalho voluntário de um servidor público integrante da comunidade escolar que executa a prática do futebol no campo de várzea do bairro. Os tempos são organizados no turno vespertino e, nos finais de semana, quando há agendamentos de jogos para um grupo de estudantes adolescentes.

Os programas são bons e vêm a contribuir muito, principalmente, para as comunidades. Essa comunidade é muito carente, tanto que **no final de semana não tiver esse futebol, não tem nada para a moçada**. O futebol é o que eles têm. Tanto que eu tinha um time de futebol feminino também, mas tive que parar porque estava ficando muito atarefado. As meninas ficam em cima querendo que eu volte com o futebol feminino porque é o espaço de lazer delas. Eu trabalho com os alunos da escola que ficam no Escola Integrada ou não (CO5) (*Grifo meu*).

Persevera um movimento de acesso ao esporte e ao lazer por meio das ações propostas pela escola naquele bairro. A escola parece ser catalisadora das práticas de lazer e esporte nos tempos do seu contraturno e na abertura nos finais de semana com o Programa Escola Aberta e o apoio à prática do futebol no campo de várzea. Esses elementos revelam um apelo à inclusão e ao enfrentamento às vulnerabilidades no que tange às experiências proporcionadas aos outros cidadãos que não são contemplados pelos critérios de atendimento no contraturno da escola. Um ponto a ser frisado é que a democratização e acesso ao esporte e lazer são demandas sociais que exigem um conjunto de ações do Estado⁴² para serem enfrentadas.

Na atualidade brasileira, é preciso reconhecer que existem formas de enfrentamento das questões sobre desenvolvimento, desigualdade e pobreza que podem influenciar na redução das

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

vulnerabilidades e riscos. Porém, ainda que existam políticas sociais que visionam transferência de renda ou assistência⁴³ na escola, o desafio do enfrentamento da desigualdade não se restringe à redução da pobreza econômica e suas consequências. O combate à pobreza econômica procede, porém é necessário pensar em intervenções políticas que gerem transformações e justiça social.

Segundo Barroso *et al.* (2012), os elementos que constituem a vulnerabilidade, manifestada de forma diferente de acordo com as especificidades dos territórios, exigem um conjunto de políticas nos planos local, nacional e global. Todavia, é preciso reconhecer que os padrões de desenvolvimento, desigualdade e pobreza se distinguem sobremaneira nos diferentes espaços geográficos e culturais do território brasileiro.

Minha experiência profissional e conhecimento sobre a gestão pedagógica dos Programas Escola Integrada e Segundo Tempo me leva a problematizar o trato da vulnerabilidade social que, de certa maneira, no nível da gestão pouco atenta-se para as dimensões das desigualdades presentes nos territórios da cidade. Como exemplo, os investimentos financeiros da gestão municipal no Programa Escola Integrada baseiam-se no quantitativo de estudantes inseridos no contraturno e não, necessariamente, pelas vulnerabilidades apresentadas nos territórios. Na gestão pública o olhar diferenciado a essa questão deve-se muito mais pela discricionariedade dos sujeitos envolvidos na burocracia intermediária que de um planejamento orçamentário.

Considerando que os indicativos da vulnerabilidade ultrapassam fronteiras nacionais há uma tendência mundial em estabelecer índices e indicadores com os quais se busca estabelecer correlação com a realidade social. De acordo com Nahas (2000), no campo dos estudos sociais o desenvolvimento de indicadores é intensificado nos anos de 1990. A partir desse período, o Brasil estende as experiências de formulação de indicadores para os níveis federal, estadual e municipal⁴⁴ para balizar as tomadas de decisões políticas. Meu argumento é que além desses índices IVS e IDEB utilizados como parâmetros para proposições dos programas PST e PEI deve-se, também, investir em indicadores referentes às variáveis de processos sociais complexos que venham a retratar os resultados da política, como exemplo, a proporção de estudantes que permanecem na

43 No Brasil, existem programas que exercem no âmbito da escola e da comunidade escolar um “incentivo” à permanência na instituição. Esses programas têm como objeto recursos financeiros, práticas culturais, saúde, por exemplo: os Programas Bolsa Família, Saúde na Escola, Esporte da Escola, Programa Merenda Escolar.

44 Segundo Nahas (2000), vale destacar o Índice Municipal calculado para 187 municípios brasileiros e o Índice Social Municipal elaborado para 49 municípios do estado de São Paulo, ambos produzidos pelo Instituto Polis/SP; o Programa de Indicadores Habitat, o IDH e o Índice de Condições de Vida (ICV), os dois calculados pela Fundação João Pinheiro e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) para todos os municípios de Minas Gerias e outros estados.

escola, crianças/jovens trabalhadores, perfil educacional da comunidade, retrato do domicílio⁴⁵. Essas variáveis podem comprometer e implicar nos resultados esperados das ações desenvolvidas na escola.

No contexto do bairro existem, além de campo de várzea, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Academia a Céu Aberto, Academia da Cidade, Centro Cultural, Centro de Inclusão Digital, Reserva Particular Ecológica, Centro de Saúde que são espaços com potencial para atendimento aos anseios da comunidade, além destes existem a escola da pesquisa e a Unidade de Educação Infantil⁴⁶.

Eu vou também no centro cultural do bairro. Teve um dia que eu fui lá e aprendi fazer foto na caixinha preta e eles ensinaram a revelar a foto. Agora esse pessoal não vem mais porque eles precisam de verba para continuar o curso, mas foi muito legal o que eles fizeram (E3 - 14 anos).

Eu trabalhava no BH Cidadania. Eu tenho um vínculo com as pessoas, esse trabalho era mais amplo. O trabalho não ficava preso na escola, eu fazia atendimento na comunidade com as demandas do CRAS, dos líderes comunitários, com os jovens, com as instituições do bairro onde buscávamos parcerias. A teoria antes era que o CRAS passaria a se chamar BH Cidadania, onde atenderia as políticas sociais. Com as mudanças políticas, a Secretaria de Esporte saiu do CRAS (EP4).

Ressalto a importância dos programas de contraturno escolar naquela comunidade como contribuintes para assegurar lazer e esporte aos sujeitos tendo em vista as carências de bens culturais, de serviços e de espaços para suas práticas. No entanto, é imprescindível que as ações sejam avaliadas, replanejadas e tenham continuidade porque, de outra forma, assumem a característica de ofertas esporádicas de práticas esportivas e de lazer. As expressões “precisam de verba para continuar” e “as mudanças políticas” deixam vestígios, a partir do contexto de produção, da extensão em que as políticas são ‘hierarquizadas’ quando determinadas áreas não têm seus orçamentos executados ou quando são ‘fragilizadas’ no planejamento do orçamento público⁴⁷ de

45A ONU explicita que moradia inclui a segurança da posse do domicílio (isto é, proteção contra despejos), acessibilidade financeira (a despesa da moradia não compromete a renda familiar), privacidade, acesso a serviços de saneamento e eletricidade, proteção contra fatores de risco e uma localização que não restrinja o acesso a oportunidades de emprego e equipamentos públicos de saúde e educação, entre outros componentes (IBGE, 2015).

46Consulta realizada no mapa interativo no site da Gestão Compartilhada da PBH. Disponível em <<http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/sites/gestaocompartilhada.pbh.gov.br/files/mapainterativo.html>> Acesso em: 13 ago. 2015.

47Os dispositivos legais que formam a base do orçamento público são o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA) que resumidas, respectivamente, estabelecem metas para a administração pública, orienta a elaboração da proposta e estima receita fixa despesa a ser realizada pelo governo.

determinados períodos governamentais. Ainda que as ações de um programa possam ter caráter continuado ou de duração limitada, existe um sistema de pensamento que credita ao desenvolvimento dos programas de contraturno uma fabricação do ‘real’.

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

Incontestavelmente, as ações devem extrapolar ‘os muros da escola’ numa vertente de educação para o lazer e esporte numa perspectiva de estabelecer novas formas de ser e estar naquele território, como um processo de recontextualização, (re)invenção e apropriação. Posto que o indicativo de vulnerabilidade retrata um quadro de outros aspectos de exclusão é recomendado pensar sobre as condições em que acontecem as práticas educativas propostas pelos programas de contraturno escolar. Isso significa refletir sobre as condições de infraestrutura dos espaços físicos utilizados, as formas de apropriação da escola pela comunidade e sobre os condicionantes sociais e culturais que influenciam os vínculos dos sujeitos com a instituição. Essa reflexão contribui para o debate da ampliação da jornada escolar daquela instituição, pois, segundo o Ministério da Educação (2003) as práticas dos programas de contraturno são os meios de contribuir para o desenvolvimento da escola em tempo integral.

As experiências de esporte e lazer nos programas de contraturno - PST e PEI apresentam-se como recursos educativos e como oportunidade para construção de um currículo de ‘felizes encontros’. Paraphrasing Paraíso (2015), entendo que para “transformar os tristes encontros de um currículo, é importante conhecer, espreitar, perguntar, problematizar, encontrar uma linha de fuga” (p.52).

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

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

Para Santomé (2013), as escolas são espaços privilegiados para imaginar outras possibilidades e outros modelos sociais mais justos e humanos, refletir sobre eles e se esforçar para que eles se concretizem.

Tornando essas perspectivas como norte para minha ação de educadora e pesquisadora, acredito na reinvenção dos currículos escolares no sentido de dispersar os processos de significação e de produção de sentidos.

3.2 Currículo, esporte e lazer: encontros potentes

Na construção do currículo escolar existe um contingente de artefatos, dispositivos, atividades, objetos que propõem a aprendizagem da leitura e da escrita. Paraíso (2015) afirma que na listagem de atividades, rotinas, artefatos, materiais há uma incompletude que auxilia no entendimento sobre a dificuldade de ver acontecer encontro potente no cotidiano de um currículo em curso. A forma curricular e suas repetições provocam a urgente necessidade de refletir sobre o que acontece no currículo e que convenha à vida das pessoas. Dessa forma, o currículo livre das amarras da forma escolar trabalha para enfatizar outras dinâmicas que são concretizadas, por exemplo, nas ações do contraturno, cujos programas caminham em direção à uma escola em tempo integral.

A construção da escola em tempo integral é prerrogativa para todos os ciclos do Ensino Fundamental, tendo em vista a fundamentação nos programas indutivos do Governo Federal e nas Proposições Curriculares do Ensino Fundamental para a Rede Municipal de Educação (SMED, 2015, p. 24).

A noção de escola em tempo integral dialoga com as possibilidades de rever os currículos, a organização e funcionamento escolar, bem como a integralidade nos processos educativos e a incorporação de todos estudantes matriculados na instituição. No caso estudado, essa prerrogativa insere no contexto da escola outros atores, outros saberes, novas experiências e aprendizagens.

A escola tem o intuito de ajudar na formação, na aprendizagem das disciplinas, mas os programas têm essa aproximação da cultura e aproxima também do aluno porque ele tem essa necessidade de outras vivências. As atividades trazem maior vontade dos meninos estarem dentro da escola e os programas abraçam a causa do convívio de harmonia e respeito para ajudar na sala de aula. É como se fosse uma lapidação para o menino chegar na sala e ser um aluno que vai gerar menos problemas (EM2).

A narrativa do educador EM2 abarca uma questão relevante para o entendimento do currículo como vetor de forças transformadoras quando aproxima as experiências dos programas de contraturno ao campo da cultura e os determina como esferas de novas aprendizagens. As manifestações de esporte e lazer compõem os currículos escolares, por meio de ações cotidianas da educação física, e estão presentes em outros tempos além do contraturno. A proposição do Programa Segundo Tempo tem o intuito de viabilizar “a oferta do Esporte Educacional no contexto escolar, integrando-o ao projeto pedagógico da escola na perspectiva da educação em tempo integral” (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2013, p. 8).

Para a lógica desses encontros potentes é necessária uma construção dialogada com o projeto político pedagógico da instituição e um planejamento coletivo que levem em conta os objetivos das ações educativas no campo do esporte e lazer.

O problema é que nos programas a gente não tem oportunidade de planejar em conjunto e fica cada um com o seu projeto. Acho que na escola, essa construção coletiva deixa a desejar. Cada um fica no seu quadrado com sua concepção de vida e de ensino (EM4).

Às vezes, o professor do esporte tem que trabalhar num espaço de sala, no corredor do quiosque e poderia desenvolver um projeto maior com esse outro professor da escola na quadra. A quadra enorme e fica com 5 ou 6 alunos enquanto poderiam (os professores) trabalharem um projeto juntos (EM5).

O propósito de construir escola em tempo integral pode se configurar em experiências diferenciadas que resultam na ocupação do tempo dos estudantes sem estabelecer vínculos com a proposta pedagógica da escola ou que tenham uma implicação nos processos pedagógicos planejados para atender às demandas educacionais dos sujeitos da escola. Desse modo, as práticas de lazer e esporte podem ou não serem produzidas coletivamente e em confluência ou desencontro com organização curricular da escola.

Na escola em geral, a gente vê que na (escola) regular tem o professor de educação física, e em um ano e dois meses que estou aqui não desenvolveu grandes eventos relacionados ao esporte. Tem o esporte que o Segundo Tempo trabalha e o esporte na escola regular, eu não vejo grandes festivais, campeonatos acontecerem. No Segundo Tempo, a gente leva o aluno a vivenciar o esporte fora da escola nos festivais de atletismo. Porém, são ações específicas do Segundo Tempo porque da escola regular eu não tenho visto (EP3).

O PST “apresenta como matriz epistemológica o conhecimento acumulado pela área da Educação Física, notadamente em seus avanços sobre a pedagogia do esporte” (MELO; DIAS, 2010, p. 38). Dessa forma, a educação física escolar e o Programa Segundo Tempo têm

possibilidades de construções metodológicas para intervenções relevantes no campo do esporte educacional. Percebo que o desenvolvimento do PST articulado ao PEI preserva os princípios e fundamentos pedagógicos previstos na versão do programa padrão. De acordo com Melo e Dias (2010), um dos princípios do Programa Segundo Tempo é a “universalização da prática esportiva e a inclusão social, tendo-se no esporte educacional um meio para contribuir no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes” (p. 24)

O percurso de constituição de qualidade educacional direciona para a vivência de diversas práticas integrada ao projeto pedagógico da escola, dentre elas a esportiva. Porém, no universo da escola essas práticas caminham no terreno da qualidade quando estão atreladas a uma proposta de constituição de sujeitos que não considere somente as questões pontuais como avaliação de desempenho (referenciado pelo IDEB), aquisição de domínio de leitura e escrita e uso de tecnologias. Estas são necessárias à formação integral e constituem as especificidades da educação institucionalizada, mas não são únicas. Os conhecimentos escolares são constituídos de saberes e práticas socialmente construídas em diferentes esferas, como as universidades, o mundo do trabalho, o universo da tecnologia, das práticas esportivas e corporais, da saúde, do lazer, dos movimentos sociais.

Todavia, os pressupostos de uma educação em tempo integral devem, na escola, implicar no processo formativo e processual de constituição de sujeitos capazes de lidarem, refletirem e tomarem decisões frente à realidade social. Dessa forma, é necessária a distinção entre educação, ensino e escola. O ensino é conteúdo externo ao sujeito que o instrumentaliza para ‘ler e falar’ o mundo, a educação é o que permite a emersão do sujeito, ou seja, constitui sua competência para a interpretação e compreensão do mundo. A educação é algo mais amplo que a relação com o ensino e a escola é uma das esferas de aprendizagem que deve priorizar o ensino sem perder de vista a educação dos sujeitos.

O caráter educativo do esporte e lazer é apontado como diretriz do PEI e PST a partir da noção de desenvolvimento integral dos estudantes. Mas, de que trata esse desenvolvimento integral? Pensar na integralidade do sujeito é intervir com uma prática pedagógica que considere as questões culturais, que não pretende dizer aos sujeitos da escola o que é a realidade, e sim, deve mostrar que o mundo é constituído de jogos de poder/saber e que existem possibilidades de criar formas de estar nele. Simon (2011) afirma que a escola é equivalente de “máquina de sonho” (p.67) que implica na organização da escola, da sala de aula, do currículo, do ensino possibilitando produção de significados que podem afetar a ideia que os estudantes têm de si, das práticas, do mundo e das futuras possibilidades.

Santomé (2013) afirma que é preciso reconhecer que vivemos num mundo interconectado e globalizado o que implica em educar os sujeitos para que saibam mover-se nos novos contextos. Para o autor,

Se admitirmos que a política é o conjunto de discursos, propostas e ações que afetam a vida das pessoas e que respondem à reflexão de como é e como deveria ser nossa vida e nossos modelos de convivência, a educação política se torna um objetivo urgente (SANTOMÉ, 2013, p.136).

Essa concepção interage com a noção de currículo de matriz cultural e política, no qual os artefatos e produções culturais possibilitam aprendizagens a respeito das representações de mundo, sociedade e de ser humano. Na sua construção histórica, o currículo é percebido como gênero discursivo que elege um conjunto de regras que regem as atividades sociais. A perspectiva simplificada de política de currículo não engloba a dimensão política dos atos e instituição constituídos na tentativa de regular a atividade curricular no espaço escolar.

Ainda que existam normativas e diretrizes para execução, os atores da implementação do PST assumem propostas pedagógicas que transcendem ao propósito inicial do trabalho pedagógico do esporte. No projeto básico do PST em Belo Horizonte é apresentada a possibilidade de compartilhamento de experiências que orientam para a construção de um currículo político.

Nesta lógica, o Programa Segundo Tempo teve que se adequar aos espaços e tempos das escolas e da comunidade como parceiro para atender ao macrocampo esporte e lazer, bem como dar subsídios nos macrocampos inerentes à promoção da saúde e de direitos humanos (SMEL, 2015, p. 4)

Lopes (2013) estabelece que à dimensão de política de currículo deve associar-se o currículo político fazendo com que cada ator social esteja envolvido na produção curricular. Para a autora, existem significações em disputa a respeito do que é concebido como conhecimento, currículo, escola, social.

Na evidência da participação de diversos atores que compõem as práticas escolares, que no caso pesquisado são os diretores, estudantes, professores, coordenadores, monitores, estagiários, concebo o currículo, para além de texto, como elemento discursivo no qual expressam visões de mundo e projetos de sociedade de diferentes sujeitos e, portanto, manifestam ‘verdades’ em disputa.

O currículo, como texto ou discurso, é um elemento simbólico importante do projeto social dos grupos no poder. Assim, o currículo deve ser lido como representação de uma outra coisa, como signo, como significante (SILVA, 2006). Considerando essa abordagem de currículo ressalto a valia da reflexão sobre como o esporte e o lazer são produzidos nas práticas sociais (discursivas ou não).

A narrativa abaixo fornece pistas para a investigação do processo de constituição na medida em que evidencia que o contexto da prática revela elementos para a formação dos sujeitos.

Eu tive a oportunidade de conhecer um trabalho sobre empoderamento étnico racial fruto da experiência de uma estagiária do PST com estudantes do PEI. Se for olhar as normativas do programa, o estagiário nem assume turma sem a supervisão do professor do PST. Nesse caso, a estagiária assumiu um projeto de fotografia com orientação do Professor Coordenador do PEI. Nesse projeto, as alunas dos programas falavam sobre as dificuldades de ser uma mulher negra, os medos, conflitos enfim... Além das conversas, foi trabalhado a identidade da mulher negra por meio de fotos das alunas. Será que essa é a atuação do estagiário do PST? Talvez na diretriz do programa não, mas **a prática diz muito mais** da demanda de formação dos sujeitos (EP7) (*Grifo meu*).

A discursividade inserida na pequena frase “a prática diz muito mais” permite a leitura do currículo dos programas PST e PEI, como práticas de significação e representação. Há uma indicação de que os programas e seus planejamentos necessitam ser refletidos a partir do contexto da prática e, por certo, da comunidade que está implicada da condição de produção de discursos que entrecruzam o cotidiano da escola. As ações desenvolvidas nos programas de contraturno têm caráter produtivo e criativo e, por isso, assimilo que as experiências de esporte e lazer proporcionadas nesses tempos podem ser práticas de significação na medida da sua relação com a cultura.

A produção do discurso é permeada pela ideia a escola relaciona-se com a cultura e poder e que o contexto da prática pode ser compreendido pelo ‘efeito político’. Este último, compreendido como “inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental - é a face material, visível, palpável, do conhecimento” (SILVA, 2006, p. 32). A partir da fala percebo o encontro potente e possível entre as práticas culturais de esporte e lazer propostas nos programas de contraturno e o currículo produzindo representações e formas de compreender o mundo social.

Ancorada em Silva (2006), interpreto que as ações de esporte e lazer presentes no currículo dos programas de contraturno escolar possuem a dimensão cultural, pois são campos e atividades tão diversos quanto “a ciência, a economia, a política, as instituições, a saúde, a alimentação e, sem dúvida, a educação e o currículo, são todos culturais, na medida em que as práticas de significação são parte fundamental de sua existência e seu funcionamento” (SILVA, 2006, p. 18).

Hoje a ação educativa do PST para o agrupamento - 9 anos aconteceu no ‘espaço das mesinhas’ visto que foram planejadas atividades de jogos de mesa/tabuleiro. Os materiais foram distribuídos aleatoriamente aos estudantes (dama, xadrez, futebol de prego, dominó) que se organizaram em grupos nas mesas. Observei a disputa entre os meninos pelo futebol de prego. Uma menina pegou o tabuleiro e dirigiu-se a uma das mesas e foi questionada por

outra criança (menino) sobre ‘**menina não joga futebol**’. Talvez por um ato não refletido ou desatenção ao contexto, a menina foi remanejada pelo professor para um outro grupo com jogo de dama e, somente, conseguiu voltar ao jogo de futebol de prego após ‘enfrentar’ o grupo de meninos discutindo as regras do jogo (Registro do Caderno de campo, maio de 2016) (*Grifo meu*).

A narrativa construída no campo discursivo reflete posicionamentos sobre as questões de gêneros que necessitam de debates visto que fazem referências a formações ideológicas nas quais esses discursos se inscrevem. As discussões sobre gêneros estão imbricadas nas práticas esportivas e necessitam de um trato pedagógico quando, principalmente, estão inscritas no espaço privilegiado de formação dos sujeitos - a escola. Santomé (2011) afirma que a análise atenta aos conteúdos desenvolvidos de forma explícita na maioria das escolas existe uma predominância de culturas hegemônicas e que vozes são marginalizadas, deformadas ou negadas, dentre elas, o mundo feminino. Por meio de “menina não joga futebol” o esporte escolar pode provocar o exame de pressupostos, valores e ideologias que estão ‘efervescentes’ na fala do estudante. Percebo a necessidade, no trato do esporte, de pedagogias que considerem as dimensões éticas, as diversidades e diferenças coletivas e individuais.

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

De acordo com Santomé (2013) pensar em currículo com vias a justiça social e igualdade de oportunidades no sistema educativo exige analisar e avaliar o grau de comprometimento e respeito que os modos de organização da ‘vida’ na escola têm com as pessoas e grupos distintos que convivem na instituição. Para o autor, os sistemas de ensino vêm adotando medidas para atender às demandas de diversidade, dentre elas “programas de educação compensatória, programas de garantia social” (p. 225), porém se tornam insuficientes quando não são revisados os conteúdos, metodologias e recursos. A ideia do autor reforça o entendimento de que o currículo escolar abarca a vida e tudo que acontece fora e dentro da escola influencia no processo educativo, inclusive as interações entre os programas Escola Integrada e Segundo Tempo.

Sob o esse ponto de vista, os programas de contraturno escolar que não estabeleçam interlocuções com a instituição e o currículo tendem a tornar-se uma ocupação do tempo dos estudantes. Cavaliere (2009) afirma que o modelo de ‘aluno em tempo integral’ apresenta uma condição diferenciada da escola em tempo integral tendo em vista que esta perspectiva resulta em práticas diversificadas em período alternativo, possibilitadas muitas das vezes por outras instituições e agentes que não integram à escola.

Entre os locutores há o indício de produção curricular por meio das práticas do cotidiano “A troca de experiências entre os professores, monitores e estagiários é uma possibilidade rica de formação profissional que contribui cotidianamente para a construção do currículo dos programas” (EP7). Considerando as dinâmicas escolares de compartilhamento de saberes, de trocas, de construção coletiva é possível conceber como esporte e lazer são representados e como essas práticas culturais representam o mundo social.

Esta abordagem sobre escola e currículo apresenta uma ideia de movimento, processo, mudança, transformação, postura que está vinculada à trajetória histórica do debate sobre educação e instituição escolar. Antônio Flávio Moreira revela que no percurso dos estudos brasileiros no campo do currículo verificou-se que as questões referentes à temática se deslocaram de currículos e ensino e de currículo e conhecimento para questões relativas a currículo e cultura e para as teorias pós (PARAÍSO, 2010).

Assim, a cultura, educação e currículo entrelaçam-se no universo de lutas constituídas no espaço da política pública. Nesse campo de disputas, a educação é apresentada numa concepção mais ampla e o currículo se apropria de elementos do campo da cultura para pensar o desenvolvimento integral traçado pelas políticas educacionais que visam à ampliação das dimensões e espaços de aprendizagens (LEITE, 2013).

No caso do PST e PEI, a inserção nas escolas públicas busca qualificar as ações de esporte e lazer em função de sua proposta pedagógica, capacitação e acompanhamento previstos nas diretrizes. Assim, entendo que o currículo de uma escola em tempo integral deve ser visto como “sendo constituído de fazer coisas, mas também vê-lo como fazendo coisas às pessoas” (SILVA, 2011, p.189) e sendo feitas por elas. Dessa forma, o olhar para o currículo é ampliado e deixa de ser percebido como possibilidade de controle e regulação política, moral, disciplinar.

Eu acho que essa escola tinha que **ter punição**. Acho que com a punição a criança vai aprender que a escola tem um sistema. Hoje as crianças precisam ter limite e elas sabem que qualquer coisa que fizerem não vai dar em nada, se ela joga bomba na escola não dá em nada. (EM6) (*Grifo meu*).

Gosto de trabalhar a questão de, na hora do refeitório, não pode conversar, faço roda de conversa explicando quando não pode conversar. Eu faço meu planejamento para **ter um certo controle** (EM3) (*Grifo meu*).

As atividades languageiras “ter punição” e “ter um certo controle” remete à ideia que se tem sobre a escola e as práticas produzidas nela, ou seja, a necessidade da aprendizagem de regras de comportamentos e ou convivência. Ainda que eu não tenha a intenção de extrair das falas o que é a verdade e sim, entender o efeito dessas práticas discursivas, as transcrições acima emitem uma compreensão acerca do que se espera da escola ou de seu papel sintetizando ideias de ordem e disciplinamento que produzem interdições de outros elementos caros à formação política e cidadã, como por exemplo, a autonomia e a criticidade. Punir e controlar dão pistas de formas de organização das práticas de esporte e lazer que direcionam para a repressão/coerção de determinadas expressões dos estudantes e indicar posturas soberanas do adulto responsável pelo grupo.

Nas práticas dos programas de contraturno as incoerências percebidas em relação às concepções que as norteiam podem ser reflexos da variável que contribui para tais questões que é o individualismo no planejamento das práticas, pois não permitem trocas de ideias e aprimoramentos na forma de pensar a educação e o mundo. Os sujeitos da implementação, por vezes, carregam consigo seus valores e representações sem considerar a formação de homem e significação de mundo almejado pela escola.

O exame dos programas de contraturno considera as implicações sobre o currículo, procedimentos pedagógicos, organização e avaliação das práticas e suas interfaces com o conjunto de políticas que intervêm no ambiente escolar. O foco nas práticas cotidianas dos programas Segundo Tempo e Escola Integrada pode contribuir para busca de novas perspectivas para a política social e de princípios explicativos da integração do esporte e do lazer a uma política educacional. Esse entendimento é reforçado por Gadotti (2009) que afirma que o currículo de uma escola em tempo integral deve refletir o meio ambiente, a história da cidade, os espaços do exercício dos direitos de cidadania – espaços de lazer, de trocas de experiências, de mobilização.

Por outro lado, percebemos que os programas reconhecem práticas educativas fundamentais para uma formação cidadã. A convivência dos estudantes em espaços não escolares e em momentos que permitam a socialização, a participação dos educandos em oficinas que dialogam com situações do dia a dia, a presença de práticas que foram marginalizadas e ainda são silenciadas no contexto da escola (percussão e capoeira), provocam no processo ensino-aprendizagem a elaboração de saberes e vivências significativas que são fundamentais para a formação de sujeitos participativos, críticos e autônomos (EP7).

As práticas curriculares dos programas de contraturno podem ser modificadas no cotidiano produzindo tensões entre o prescrito e o realizado e a produção das representações sociais se dão através das práticas ensinadas, aprendidas, mediadas, apropriadas por formações discursivas como a transcrita acima. A prática discursiva da educadora professora (EP7) permite inferir que a escola é o lugar que realiza a (re)construção do conhecimento e, além disso, é a esfera de aprendizagem que possibilita a reflexão crítica sobre as implicações desse saber/crença.

Nesse sentido, o desafio da integralidade do Programa Escola Integrada e Segundo Tempo com o currículo escolar é considerar que o projeto político de sociedade e os conceitos de educação, cultura, cidadania são dinâmicos e não tem resposta pronta para ser implementada. Dessa forma, as ações educativas na escola devem refletir a proposta pedagógica, a participação efetiva na construção de seus planos e a consideração de que todos os sujeitos envolvidos são produtores de história e cultura (KRAMER, 1999).

Essa lógica permite pensar que as práticas na escola podem consolidar o tempo integral superando as dicotomias de ensino/trabalho escolar e práticas de esporte e lazer, ou seja, exige um tratamento das ações a partir de uma linguagem conceitual e reflexão sobre as manifestações e produções culturais e de outras possibilidades de vivências corporais e de educação das sensibilidades (BRACHT, 2003).

A premissa de dialogar acerca da integração dos programas de contraturno e referencial político pedagógico escolar revela as aproximações ou distanciamentos no que refere aos sentidos da intervenção pedagógica no esporte e lazer, seus significados enquanto prática e o desenvolvimento metodológico que os garante como ‘potentes’ educativos.

Olha, o projeto do Segundo Tempo tem umas diretrizes diferenciadas do outro programa. Por exemplo, o monitor do Escola Integrada não é obrigado a demonstrar um plano de aula ou um plano de curso mensal ou semestral. Já no Segundo Tempo temos um projeto a seguir a gente faz o PPNB que é um miniprojeto para o ano todo e que temos que lecionar as atividades separadinhas. Toda semana tem que entregar o plano de aula (EP2).

A manifestação do educador professor (EP2) expressa diferenças na organização metodológica entre os programas considerando que não há planejamentos compartilhados tendo o PST um projeto diferenciado para execução de suas atividades. Um projeto educativo comum que considere os saberes e experiências dos diversos sujeitos que atuam nos programas PST e PEI contribuiria para fortalecer as cenas em que as práticas de esporte e lazer produzam imaginários transformadores. Assim, práticas curriculares que questionem as relações de desigualdades e

injustiças e de conteúdos culturais que contribuam para que as pessoas construam formas de interpretar a vida social e participar ativamente dela de forma democrática, responsável e solidária.

Na dinâmica escolar, os sujeitos aprendizes produzem significações ao esporte e lazer conforme a intervenção nos processos educacionais, que podem variar ou não a partir das práticas e condições de produção possibilitadas ao longo da jornada escolar ampliada. Com isso, enfatizo que as questões de infraestrutura como complemento alimentar ou espaços para a execução das práticas previstas nos programas não são suficientes para garantir o vínculo com a escola na construção de uma educação integral. Esses elementos são importantes para satisfazer as necessidades básicas dos estudantes e proporcionar estratégias de ações diversificadas, porém são os novos olhares para as abordagens das disciplinas curriculares e possibilidade de novos significantes proporcionados na dinâmica que darão conta da integralidade dos programas. Desse modo, não basta apropriar-se do tempo ampliado e selecionar conteúdos, é necessário sustentar as aprendizagens nas vivências por meio da articulação de conhecimentos científicos, técnicos, artísticos, filosóficos, culturais, sociais e promover uma participação democrática, comunitária e compartilhada (ANTUNES e PADILHA, 2010).

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

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

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

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

Minha experiência, apesar de não ter trabalhado antes em projeto social, é que nessa escola o programa Segundo Tempo traz uma história de outros profissionais que trabalharam aqui, o pessoal já está acostumado. No meu caso tive dificuldade de adaptar à realidade porque por mais que tenhamos nossas diretrizes para seguir uma linha de trabalho sabemos que na prática isso é complicado. O programa já existia e eu não tive que inserir muita coisa(EP3).

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

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

O esporte e lazer estão contidos nos documentos do programa como elementos importantes e, talvez, necessários à redução dos riscos sociais aos quais as crianças e adolescentes estão submetidos nos territórios de vulnerabilidade. As práticas discursivas dos educadores que atuam nos programas sinalizam para algumas leituras do texto da política: o entendimento do tempo de permanência na escola como fator de redução de riscos induz atividades diferentes do tempo de ‘estudar’; a compreensão do tempo como mobilizador de experiências e aprendizagens que os

estudantes estenderão para suas vidas; e a lógica de que as práticas possibilitadas nos programas contribuem para uma outra ordem escolar. Essas perspectivas contribuem para que entre os sujeitos da pesquisa seja construído o consenso de que o lazer se relaciona à escola contemplado nas ações do contraturno ou nas atitudes refletidas pelos estudantes; e, que o esporte se constitui como manifestação relevante na composição do currículo da escola ainda que, em suas falas, a prática esteja atrelada de forma, predominante, à educação física escolar. Para pensar as relações de esporte, lazer e a educação é relevante destacar que os fenômenos emergem das relações humanas, econômicas, políticas e sociais que constituem a trama no universo escolar.

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

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

O discurso exemplificado acima revela que existe a percepção da relevância de conhecer sobre a situação de comunicação que diz respeito às disposições entre os interlocutores (são poucos ou muitos, estão próximos ou distantes) e seus canais e códigos de comunicação; refere-se às características identitárias dos locutores, ou seja, caráter social, socioprofissional, psicológico e relacionais; e, remete às formas de construção de conversas e diálogos no cotidiano (CHARAUDEAU, 2014). Esta discursividade está presente com uma certa regularidade nas falas dos educadores professores e educadores monitores, porém os desdobramentos dessa prática discursiva é que, sob meu ponto de vista, precisam ser destacados para que exista acordos e coerências entre o ‘dito e o feito’.

Eu acho importante ter um planejamento para que tenha um norte para propor as atividades e nesse planejamento considerar o que você espera e o que vai oferecer para os alunos. Eu estou trabalhando as olimpíadas e se vou propor lutas eu tenho que pensar como esse aluno vai lidar com o toque no corpo do outro, o que ele sabe de luta, eu tenho que partir de um ponto em que o aluno não sabe vai aprender e o que sabe sobre luta não vai achar a aula chata. Isso é o desafio, a gente tem que procurar conhecer e entender esse aluno para que a atividade tenha sentido para todos os alunos. Eu acho que o esporte na escola ainda tem uma

característica que depende da ação do profissional porque, por exemplo, vai ter o futebol sem uma construção com os alunos para que eles reflitam e possam modificar. O professor não explora as possibilidades do esporte e joga pelo jogo (EM4).

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

3.3 O lazer na prática discursiva e seus contrassensos

O lazer é apresentado como uma prática constituinte da proposta pedagógica dos programas de contraturno, cuja inserção é reforçada pela diretriz do macrocampo Esporte e Lazer que vincula o lazer aos conteúdos possíveis de serem selecionados nos planejamentos das ações educativas. As atividades estabelecidas para esse macrocampo são pertencentes às tecnologias educacionais e às práticas esportivas coletivas e individuais, ginásticas, lutas e aos jogos, brincadeiras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 5).

As práticas citadas são pertencentes ao universo de ação da educação física escolar o que pode ser indício de interfaces entre os programas de contraturno e o currículo. A forma e as estratégias que direcionam as práticas podem indicar uma ação transformadora na perspectiva de extrapolar a listagem de conteúdos, tanto na disciplina escolar quanto nos programas. A reorganização dos tempos e do trabalho cotidiano da escola e da sala de aula caminhará para o desenvolvimento da educação integral se houver “mais atenção a quais conteúdos culturais, fontes de informação, recursos e metodologias didáticas são mais congruentes com esta pretensão” (SANTOMÉ, 2013, p.177).

No cotidiano escolar pude perceber outras práticas que compõem o campo do lazer, mas que são pouco exploradas nas suas possibilidades educativas. Os estudantes frequentam o laboratório de informática com acesso à internet, utilizam a sala de multimeios (televisão, vídeo, sistema de som), têm contato com acervos de jornais, revistas, gibis, livros, brincam com jogos de tabuleiros, de mesa (tênis, tamancobol, futebol). Porém, seus usos podem ficar limitados, na maioria das vezes, se considerar que essas práticas são, somente, um tempo de descanso das atividades tradicionais de ensino e enfatizar apenas seu conteúdo recreativo. Essa perspectiva simplista tanto resulta do consenso social de que o lazer confronta com o trabalho e funciona como descanso e compensação quanto da ausência de planejamento ou investimento na ação para explorar suas potencialidades.

Os meninos têm muito interesse, eu apresentava os vídeos e eles treinavam os passos. Quer dizer, às vezes, a gente passa uma formação para eles que a gente nem tem. Os meninos precisam de incentivo e quem está trabalhando na escola precisa de uma revigorada, uma balança para fazer as coisas diferentes. Às vezes, até trocar o monitor de oficina para que ele saia do lugar de conforto. Muitas vezes, as pessoas só vêm para a escola trabalhar, ganhar o dia, sem acrescentar muita coisa. Faz sempre a mesma coisa, ficando sossegado (EM5).

A fala da educadora (EM5) não se reduz à uma descrição da realidade, o discurso me provoca a reflexão de como os artefatos culturais vão constituindo representações e produzindo o cotidiano e o real. Quais representações de lazer são produzidas na lógica da atividade com fim em si mesma? A lógica do descanso e compensação é uma das noções produzidas, mas concebo que as práticas e os conteúdos culturais do lazer devem provocar, nos estudantes, visões de como podem trazê-los e determiná-los em sua vida. A construção de representações será potencializada por meio das relações sociais que tais práticas permitem. Naquela realidade social, a desconstrução de ideias que o lazer é somente descanso de um trabalho é essencial para produzir novos olhares para as dimensões da vida. Ainda que considere que o ‘trabalho’ dos estudantes daquele contexto social no processo de ensino seja árduo e que a comunidade se constitua de diferentes formas de trabalho (formal e informal), entendo que sua representação deve considerar a relação com outras dimensões da vida humana.

Os pais trabalhadores definem em suas falas a relação conflituosa entre lazer e as atribuições da escola que eles demonstram serem, prioritariamente, acadêmicas. Seus discursos impelem aos programas de contraturno a tarefa de oportunizar o lazer imaginado por eles. Acredito que em decorrência dos processos de implementação e a instauração da dicotomia entre a escola e o PEI e PST e o consenso sobre o lazer, alguns discursos são veementes no sentido de reforçar o ensino como algo sério e as demais ações de contraturno como desprovidas de seriedade.

O lazer é fora da escola porque na escola ela não está para brincar, ela está para aprender. E o lazer é do portão para fora, na hora que a criança está na casa dela ou em outro lugar. Aí ela tem o horário dela de lazer, na escola não. Não existe relação da escola com o lazer porque na escola a criança está para aprender, o lazer não. Ela não virá para escola para brincar, ela tem que vir para aprender (CO3).

O enunciado manifesta que o brincar é um elemento externo ao processo de ensino escolar por não permitir a seriedade necessária à atribuição da escola. Essa visão remete às representações construídas num tempo de rigor escolar que, por vezes, foram experimentadas por muitos pais. Esse modelo de escola traduzia processos pedagógicos corporificado pelo domínio do conhecimento, ou seja, tinha quem ensina e quem era o ‘depósito’ do conteúdo transmitido, e julgo que tais pedagogias não se adequam às práticas escolares contemporâneas. Outro enunciado de uma mãe “O lazer tem até demais para esses meninos. Ao invés de ter mais estudo, tem lazer demais” (CO7) instiga a pensar que há um afrouxamento da escola naquilo que é seu papel em conflito com práticas “tem lazer demais” que não são primordiais no universo escolar, além de fazerem alusão aos comportamentos que os estudantes assumem nos tempos da escola gerando algumas intervenções disciplinares de alguns educadores. Tais expressões reverberam nos discursos dos estudantes que entendem a escola a partir da lógica de tempo de estudo e tempo para brincar, conversar, jogar: “Quando estou na escola eu estudo que é pela manhã e à tarde eu gosto de queimada ou ficar conversando com as colegas” (E3 - 11 anos). A educadora monitora (EM3) discursa sobre a separação entre as ações do cotidiano da escola: “O PEI é importante porque a criança não vem para escola só para aprender a matemática e o português, ela vem porque tem oficina de esporte, de matemática” (EM3).

Analisando que as representações apresentadas acima que tratam o lazer como espaço do brincar ou atitude de quem brinca podem contribuir para a construção de pedagogias que recuperem a autenticidade e autonomia necessárias às relações sociais estabelecidas no âmbito da instituição escolar e que potencializam os processos educativos da/na escola.

A interface entre lazer e outros processos de aprendizagem na escola é percebida por educadores monitores e educadores professores ao circularem os seguintes discursos no contexto da prática:

E os alunos têm oportunidades de verem outros conteúdos que fazem parte dos saberes escolares, mas que não dá tempo de ver e também aproveitar esses conteúdos de outras formas e refletir sobre eles e de como se aplicam em outros lugares da vida dos meninos fora da escola. Penso que os programas auxiliam os **saberes circularem de forma diferente** na escola e não de forma autoritária que, muitas vezes, se mostra na sala de aula (EM4)(*Grifo meu*).

Então, o momento de uma aula por mais que ela seja técnica e não esteja dando prazer e realização pessoal, que o professor para e vai ensinar alguma coisa, mas se o **aluno conseguir interpretar aquilo e apropriar do conhecimento** básico para vivenciar aquilo em outro espaço em outro momento, eu acho que pode levar o aluno a concretizar o lazer. Acho que uma das contribuições é essa, é contribuir com a emancipação, com a criatividade, com a ludicidade para que a pessoa possa vivenciar em outros espaços quando estiver com tempo disponível, interagir em outros grupos (EP4) (*Grifo meu*).

Os interlocutores acima indicam em seus discursos princípios que considero relevantes para uma reflexão crítica sobre a relação lazer e escola porque os saberes circulam de forma diferente em um tempo possível para que aconteça tendo em vista que há uma outra organização de conhecimentos necessários à educação dos estudantes. Existe um potencial educativo que caminha para recontextualização da realidade vivida na medida em que as formas e conteúdos das intervenções permitam a interpretação, apropriação, elaboração, rejeição, criticidade sistematizando em (re)criação das manifestações culturais presentes na escola,.

O diálogo com as crianças de pouca idade me permitiu refletir sobre o papel dos educadores (professores e monitores) e sobre formas de intervenção significativa para produzir outros imaginários. A narrativa de uma criança de 7 anos quando indagada sobre seus gostos pela escola e a existência do lazer exemplifica a viabilidade de construir um conjunto diferenciado de ‘possíveis interpretativos’, ou seja, recontextualizar o ideário sobre lazer daquela comunidade.

A escola é igual a minha casa. Ela é muito legal também, eu acho. A escola é muito boa. Pelas coisas que ela ensina e pelas coisas que ela tem. E as coisas que ela faz.

Você acha que na escola tem lazer?(entrevistadora)

O que é isso?

Você sabe o que é lazer? (entrevistadora)

Não sei porque minha professora não fala. (E1- 7 anos)

É porque eu gosto de copiar, de escrever, gosto de brincar. (E1 - 8 anos)

Nos enunciados não há distinção de lazer ou de ensino na prática escolar, as crianças percebem a escola como espaço onde tudo acontece ainda que ela não saiba nomear. É o lugar da aprendizagem, do conhecimento, dos saberes, do brincar, enfim, é o espaço onde os elementos necessários à formação integral se entrelaçam e, os quais não deveriam pertencer a uma escala hierárquica. Contudo, nas representações construídas nas relações sociais do cotidiano das crianças e adolescentes são vãos sendo consensuados os imaginários de valorização do trabalho escolar “de copiar, de escrever” e afastamento do lazer na rotina escolar.

E na escola isso pode acontecer, nas minhas atividades eu sempre deixo um tempo, um espaço para o lazer porque ele faz parte também. Quando, na minha atividade, não consigo organizar **o tempinho para o lazer** deles, eu o faço isso no dia seguinte. É um tempo que eu deixo livre depois da atividade. As **meninas**, por exemplo, podem brincar de **bonecas** (EM6) (*Grifo meu*).

Minha premissa é que não há confronto e sim, uma trama entre as dimensões da vida - lazer, trabalho, educação - enfatizadas nesse estudo e que a escola é o lugar possível de problematizar essas facetas da vida, tanto para os estudantes que participam ou não dos programas de contraturno. Ao enunciar a fórmula ‘tempinho livre’ o locutor inscreve o lazer numa dimensão de liberdade que não se concretiza na dinâmica escolar, pois existem as restrições inerentes ao espaço social bem como interdiscursos que atravessam as ações. Além disso, os termos conjugados “meninas/bonecas” e “tempinho/lazer” remetem a posicionamentos, cujas inferências possíveis são as restrições relacionadas a formação ideológica sobre gêneros e as formas diminutivas (restritivas) do lazer. Desse modo, na prática discursiva do universo da escola o lazer é exposto a partir de uma noção que considero simplista, e de certa forma, pode provocar a cegueira das potencialidades educativas desse fenômeno.

Por outro lado, pensar no lazer somente a partir dos programas de contraturno colocam os estudantes que não participam do PST e PEI numa situação de exclusão das possibilidades educativas permitidas pelas vivências das práticas de lazer. Ademais, Gomes e Pinto (2009) revelam que o lazer inserido na agenda pública pode ser entendido como oportunidade de vivência e aprendizagem de determinado segmento social bem como pode constituir-se como controle e proteção social de crianças e jovens atendidos. Os discursos, tais como as representações de lazer, manifestados pelos educadores do PEI e PST indicam artifícios para a fabricação de uma outra realidade.

E, infelizmente, muitos ainda enxergam o Segundo Tempo e Escola Integrada como **um espaço de deixar** a criança para poder trabalhar. É lógico que é uma das funções do contraturno, mas o principal é poder levar uma **educação diferenciada** para as crianças (EP2) (*Grifos meus*).

Um aspecto a ser destacado no enunciado acima é a possibilidade de qualificação de ações presentes na fala do educador professor (EP2) ao pronunciar que os programas do contraturno são a opção dos pais trabalhadores deixarem seus filhos anuncia o caráter educativo das ações como diferencial na formação da criança. O discurso incita a reflexão sobre a relação do lazer com o ‘tempo ocupado’ das crianças e adolescentes nos programas de contraturno visto que o espaço

escolar e sua organização não possibilita um tempo livre de restrições e ou obrigações. Nesse sentido, penso que a relação entre lazer e escola se aproxima das discussões das condições de prática, cujos potências está em manifestar e produzir culturas, ter acesso a bens culturais, problematizar a indústria cultural, construir autonomia, conviver, socializar, além de divertir, brincar e ter prazer.

Então eu acho que os programas são um universo de possibilidades. Eu acho que a maioria tem o desejo de estar aqui, não necessariamente de participar de uma aula de esporte ou de oficina. O desejo é estar incluso nesse processo da Escola Integrada, do Segundo Tempo, da escola, de vivenciar. Acho que eles (estudantes) esperam ser respeitados, de poder ter voz, de contribuir e organizar algo e **não ser controlado** o tempo todo (EP4) (*Grifo meu*).

Entendo que refletir sobre uma outra forma de educar e repensar os ‘governos’ da instituição escolar é uma lógica que permite abrir-se a novas conexões, e dentre tantas possíveis, o lazer. Ao longo do processo investigativo, a perspectiva de conexão entre práticas escolares e lazer foi contemplada nas falas dos sujeitos da escola, ora manifestado nos discursos sob a forma de oportunidade de aprendizagem focada no ‘aprender a fazer’ e, por vezes, o conferiam como vetor de formação cidadã na qual o sujeito estudante protagoniza em sua realidade. Percebo que no discurso de “desejo de estar aqui” existe o conflito sobre a obrigatoriedade, legal e por força de benefícios como o Bolsa Família, de permanência no turno escolar. Todavia, para uma formação diferenciada, cidadã, integral é imprescindível repensar as metodologias que sustentam as práticas escolares e o arcabouço teórico-pedagógico que as (re)alimentam, pois havendo uma reprodução de organização temporal, espacial e estratégica presentes na dinâmica da sala de aula, as ações do PEI e PST tornam-se “mais do mesmo”.

Primeiro, porque (os programas) deveriam diferenciar da educação regular, pelo seu currículo, pelo seu tempo de ensino. A ação tem que ser agradável e interessante para esse público, também. Então, acho que esses programas, muitas vezes, vêm para somar e em contrapartida se não houver cuidado vem para ser uma extensão do ensino regular (EP4).

Minha inserção no contexto da prática propiciou a ponderação que as formas são também conteúdos, ou seja, as maneiras de organizar os saberes oportunizam aprendizagens que caminham para uma formação crítica ou reproduzem “o ensino regular”.

Eu refiz minha prática para acessar a criança. A partir do entendimento que eu criava barreiras quando queria manter o controle. Comecei a trabalhar na perspectiva de trazer algo novo, de brincar e vi que essa condição é importante. Eu percebi a possibilidade de socialização através do esporte, saber que essas manifestações são legítimas e que as crianças precisam **ter voz**. Eu acho que é isso trabalhar para o protagonismo (EP4) (*Grifo meu*).

Historicamente, nos discursos da educação escolar não havia lugar para posicionamentos de protagonismo estudantil. A ordem da escola era pautada na transmissão verticalizada do conhecimento, no controle e na meritocracia. Esse ordenamento configura algumas organizações do funcionamento do cotidiano escolar bem como a desordem é prenúncio de indisciplina. Nas especulações que realizei sobre a rotina da escola verifiquei que o silêncio, a fila na condução pelos espaços físicos, o fazer corretamente são estratégias que, a meu ver, pouco contribuem para uma produção de autonomia e protagonismo. Isso porque o desvio dessas condutas provoca a desordem, a indisciplina e a necessidade da punição.

Tem atividade que eu separo em grupos de 4 ou 5 crianças e falo que se as pessoas da mesa conversarem terão advertência e ficarão sem brincar. A outra mesa se comportar bem até o final do horário vai ter sorteio de alguma coisa (EM3).

Igual à (escola) particular onde **o menino que não for adequado a escola e não atende a expectativa dela**, não adianta pagar que ele estará fora. A criança precisa de limite e regra, se apronta tem que ter suspensão para mostrar que existe regra (EM6) (*Grifo meu*).

O interdiscurso presente nas falas compõe a formação discursiva sobre a ordem da escola que é o espaço de manutenção de normas, de reprodução da disciplina, do *status quo* e essas opiniões influenciam as estratégias para as aprendizagens: “Quando o menino faz algo errado, eu paro tudo e falo ‘repete’, faz errado eu corrijo e mando repetir” (EM6). Assim, o lazer se torna mecanismo de construção de condutas porque acaba fazendo parte de sanções e penalidades em função de comportamento não esperado ou não adequado ao ‘governo’ da escola.

Numa das expedições no campo, deparei-me com um grupo de quatro crianças isoladas no espaço de prática esportiva do contraturno realizando o ‘para casa’ e ao indagá-las sobre o que faziam responderam que ficariam ‘de castigo’ porque não conseguiram realizar a tarefa: “Não quero ficar sem recreio. Eu não sei fazer isso aqui” (E1 - 8 anos). As aprendizagens não devem ser dolorosas e sofridas sendo conduzidas por meio da punição, do castigo. A ação punitiva, raramente, contribui para as aprendizagens no contexto escolar, cuja finalidade é permitir que seus aprendizes participem de forma independente e criticamente na vida prática.

As escolas necessitam de regimentos e regulamentos que orientam aos sujeitos que dela participam porque permitem a organização do cotidiano. Porém, mais do que aplicar as regras e punir transgressões é preciso que sua construção seja combinada, que os sujeitos as entendam e que

possam ser debatidas e (re)avaliadas no contexto o que faz com que a educação escolar se sustente numa base democrática e participativa.

Um exemplo, se o menino está dando trabalho ele não vai para a oficina. Para mim, isso é falta de respeito e de considerar a possibilidade do outro profissional contribuir com a formação da criança. Eles falam: “o menino não vai à oficina hoje porque está fazendo bagunça” com isso retira do profissional a oportunidade de um trabalho formativo diferente (EP4).

As enunciações acima revelam que as condições de práticas de lazer (oficinas) são recursos para manutenção de um disciplinamento escolar, são ‘moeda de troca’ para esse fim. Uma formação discursiva que contribui para essas decisões no interior da escola é a significação do lazer como prazer e divertimento dos quais o transgressor é privado de vivenciar. A exclusão de práticas prazerosas e divertidas é perceptível nas concepções da maioria dos educadores entrevistados e explícita na observação da rotina da instituição.

Percebo uma ligação muito grande com as questões disciplinares que temos na escola porque os meninos daqui são loucos por esporte, são apaixonados por futebol. Eu não sei se é porque ficam com medo de não voltar ao jogo, mas se eu quiser conversar na quadra eu tenho mais atenção do que em sala de aula. Então, se eu falar que estamos pensando em realizar um campeonato não tenho sossego. Agora, se eu vincular a participação nos jogos às boas notas, eu terei bons resultados. São os artifícios que usamos (EP1).

O prazer e divertimento podem e devem compor os processos de aprendizagem, porém não são, exclusivamente, elementos significantes do lazer. A ideia é que as relações e apropriações proporcionadas pelas práticas de lazer na escola gerem interesses, para além de sua percepção como atitude. Além do valor do entretenimento, as interfaces entre lazer e escola propiciam mobilidade e flexibilidade dos saberes no currículo com o intuito de superar a forma escolar cristalizada pela sociedade. Comungo com um dos integrantes da comunidade que nas práticas escolares “é hora de divertir. Assim, é criar uma boa relação sem deixar ninguém de fora” (CO5), pois aprender é divertido e a experiência e saberes compõem a formação das pessoas.

Levando em conta que as vivências de lazer proporcionam apropriações, essas práticas sociais se caracterizam como atividade de significação e, portanto, permitem aos sujeitos atribuírem ideias e valores para entender o mundo. Os discursos produzem uma experiência de lazer que pode apoiar-se em conhecimentos que instiguem novas representações ou sustentam valores herdados.

Os pais participantes da pesquisa reforçam em seus discursos a crença do tempo do contraturno como a interface do lazer com a escola e, talvez, a única possibilidade dessa prática: “A

escola contribui muito para o lazer deles. Eu falo para os meninos que têm que aproveitar essa oportunidade porque lá fora tem que pagar” (CO5). Há narrativas que reforçam o imaginário do lazer como ‘não-obrigação’, ‘não-ocupação’ “O lazer influencia muito porque a criança já vem para escola estudar a semana toda ou fica interdita dentro de casa” (CO7). Contudo, a mesma categoria de sujeitos apresenta as incongruências dessa vertente na medida em que o lazer do adulto se configura na dimensão da ‘obrigação-família’ “Quando eu tenho uma folguinha a gente vai ao clube. As crianças pedem para ir e eu levo porque se a gente já trabalhou e já estudou vamos nos divertir também. A gente sai” (CO1); “O lazer faz parte da pessoa. A hora do lazer é a hora da família estar junta para dar atenção” (CO3).

A ocorrência do lazer na vida da comunidade investigada é caracterizada pela dimensão do tempo disponível e condições econômicas. A rotina do trabalho doméstico ou da dupla jornada são barreiras que dificultam a prática de lazer, principalmente, das mulheres adultas. “O lazer para mim? Ah, não tenho lazer não. O lazer é na hora que eu vejo a felicidade dos meus meninos em outros espaços” (CO1); “No lazer, eu não tenho experiência. Fico só com obrigação de família, de casa, de arrumação porque eu trabalho o dia todo” (CO2). A narrativa das mães apresenta o descompasso da constituição do lazer na vida prática das comunidades periféricas e pobres, nas quais a escola pode ser, talvez, a única possibilidade dessa prática: “Experiência de lazer, eu não tenho. Eu comecei a trabalhar muito nova e lazer para mim, não tive. Hoje eu fico honrada de ter lazer na escola porque quando eu estudava não existia” (CO6).

Não tenho a intenção de traçar o itinerário da educação escolar e não tenho elementos para abordar os contextos sociais, econômicos, políticos nos quais essas mulheres-mães das narrativas acima construíram suas trajetórias, mas a realidade percebida nas entrevistas é de que essas mulheres-mães-trabalhadoras-provedoras de sustento familiar vinculam as experiências de lazer à dimensão familiar. Talvez, por conta da relação intrínseca lazer e família; pela desigualdade de acesso e distribuição de equipamentos nos bairros periféricos acentuada pelo histórico de formação da comunidade; pelo desconhecimento de outras possibilidades de experiências de lazer, a escola é percebida como espaço de práticas de lazer.

Acho que esporte, lazer e escola é resumido em três em um. Isso porque **você utiliza a escola** para fazer essas atividades, ou pode também usar os espaços fora da escola como o CRAS, por exemplo. Outra coisa é que é uma boa para os meninos e aqui na escola tem o quiosque que uma área legal, um ambiente diferente. Nesses espaços eles ficam mais abertos, mais à vontade porque não é fechado com a sala de aula (CO1) (*Grifo meu*).

Lazer é muito importante. Gostaria que ampliasse mais, que a **escola ampliasse mais o espaço** porque tem jeito. Lazer é muito importante, as brincadeiras, os jogos, as pessoas precisam disso. Na escola precisa ter espaço (CO2) (*Grifo meu*).

As pessoas daqui comentam assim: nossa, foi bom demais abrir a escola no final de semana porque aqui **no bairro não tem nada para fazer**. Aí, eles vêm para a escola, se divertem(CO4) (*Grifo meu*).

Nesse contexto a escola tem uma atribuição formativa de problematizar junto à sua comunidade sobre esse insulamento e por meio de ações educativas estimular outras apropriações do bairro e cidade. Por meio de ações educativas com as crianças, adolescentes e suas famílias pode-se construir um movimento de apropriação de outros espaços da comunidade e de reivindicações e participações políticas que alimentam a circularidade do ciclo de vida da política pública. Acredito que nas comunidades periféricas as barreiras que inibem e dificultam as práticas de lazer precisam ser tanto enfrentadas quanto redimensionadas no sentido de provocarem uma ação democratizadora e acessível. Os programas de PEI e PST possibilitam esse processo educativo porque suas práticas não se limitam aos muros que cercam a escola e de certa forma há percepção da amplitude de sua força produtiva como mostra o enunciado abaixo.

Acho que a diferença é essa a formação dos profissionais dos dois programas e que se tivesse aproximação somaria muito mais na atuação na escola. Poderia ter momentos de trocas, de amadurecimentos, de conversa entre os profissionais formados em curso superior. Qual é a contribuição que o programa PST poderia dar para o PEI que tem o profissional que é formado pela experiência da vida? Ainda que nem sempre o profissional com nível superior realiza um trabalho diferenciado, mas poderia contribuir com essas pessoas da comunidade que muitas vezes reproduzem o que viveu na escola (EP4).

O discurso acima referenda a atuação harmonizada entre os diferentes profissionais educadores que atuam nos programas de contraturno escolar com a nuance de perceber as possibilidades de compartilhamento e complementaridade nas intervenções a partir das formações acadêmicas e do saber popular. Reafirmo que os professores educadores que atuam no PST têm na sua trajetória a licenciatura em educação física a aproximação com os estudos do lazer o que seria um aspecto relevante no contexto de atuação. Melo e Alves Júnior (2012) afirmam que as práticas de lazer não devem ser desconectadas da realidade social e que, no âmbito da cultura, tanto pode haver intervenções no campo do lazer que orientam comportamentos quanto aquelas que revelam elementos de resistência e transgressão. Nesse sentido, a atuação combinada entre os educadores do PST e PEI promoveria essa mediação visto que estes últimos são integrantes da comunidade pesquisada e de seu entorno.

Na dinâmica histórica e social de produção do lazer existem concepções que o designam como possibilidade de descanso/ócio, diversão, entretenimento, vivência cultural, direito, compensação e produção. Essas perspectivas influenciam a construção e compreensão dos significados atribuídos ao lazer no contexto social moderno. Em relação às potencialidades educativas, o lazer assume seu aspecto duplo visto o significado de aprendizagem da prática e por meio dela, ou seja, os educadores professores e monitores podem assumir uma ação educativa que aproveite o potencial de trabalho com valores, condutas e comportamentos ou educar para o lazer considerando os modos de organização ‘não estanques’ da cultura (MELO; ALVES JÚNIOR, 2012).

O processo de significações do lazer deve ser analisado considerando as relações estabelecidas no espaço social, pois a construção social do lazer dar-se-á de forma diferente nas sociedades, culturas e momentos históricos. Portanto, o lazer não deve ser retratado de forma rígida e sua identidade deve ser entendida “como parte de um processo amplo de constituição dos sujeitos e grupos, considerando as diferenças e especificidades que marcam a vida de cada um” (GOMES; PINTO, 2009, p.80). No caso estudado, os elementos interdiscursivos constituintes apresentam contrassensos que precisam ser defrontados na medida em que participam de um jogo de forças, interesses e estratégias que tomam o entendimento da realidade social de forma crítica ou simplista.

Os locutores da pesquisa dizem que as práticas no PST e PEI funcionam para tirar as crianças e adolescentes da rua caracterizada como perigosa e ocupar seus tempos, mas não denunciam as condições de produção do que chamam de marginalidade e práticas nocivas à integridade dos sujeitos. O discurso assistencial presente nos programas PST e PEI são produzidos sob uma ótica conservadora na medida em que se acomodam perante as desigualdades econômicas, educacionais e sociais e mascara a essência do lazer com as questões do direito social. O ‘direito’ ao lazer nessa perspectiva é sobreposto pelo viés compensatório que não problematiza a garantia do acesso e democratização na constituição da cidadania.

Na contramão desse discurso, os estudantes entrevistados anunciam o lazer e a rua como espaços de sociabilidades e que geram desejo e suas narrativas revelação a construção de representação de lazer como um processo de interação com as práticas sociais. O grupo de adolescentes e crianças fazem o lazer emergir e o inscrevem numa trama de significações, ou seja, preceitos sobre a relação com a dinâmica da comunidade.

Eu gosto de jogar vôlei lá em casa, a gente joga na praça (E6 - 9 anos).

Na minha rua tem como brincar porque ela não é muito movimentada, aí a gente brinca lá. Nós brincamos de bola na rua, lá tem um beco e a gente se diverte lá. Lá na rua tem uma parte que tem asfalto e outra que é de terra porque é invasão, e a invasão é muito grande (E2 - 10 anos).

Eu gosto de ficar na rua porque lá eu brinco, converso. Na rua da minha casa eu pratico esporte, lá eu jogo peteca, lá tem mais brincadeiras. Eu brinco de mais coisas, jogo peteca, voleibol, jogo mais coisas que aqui na escola. Algumas dessas coisas eu não aprendo aqui na escola (E3 - 13 anos).

As práticas da rua como significantes constituem as representações de lazer e estas ancoram as condutas e atitudes das crianças e adolescentes. As representações sociais fundamentam as práticas e atitudes visto que são sistemas de interpretação da realidade e as falas acima apresentam representações do lazer e sua relação espaço do bairro que julgo necessárias ao debate sobre política pública de lazer, considerando que

As representações, uma vez constituídas, não se convertem necessariamente em leis de funcionamento social. O elemento "construção" assume um lugar central, representando o esforço de trazer o "indivíduo" ao seu lugar de sujeito na medida em que o percebe na sua condição de socialmente constituído e, ao mesmo tempo, constituinte. Daí a importância de se compreender os processos pelos quais tal produção e posterior reificação acontecem (XAVIER, 2002, p. 24).

Por meio de uma política pública, a objetivação do lazer concretiza as ideias e conceitos, trazendo para a vida prática o que é manifestado no discurso, nas palavras. Os discursos do lazer das crianças e adolescentes interagem com outros existentes e nessa rede de significações podem produzir sentidos diferenciados. Então, é preciso a ancoragem que venha a conferir sentido e satisfação das necessidades das pessoas como os conteúdos identificados nas falas: “brincar”, “aprender”, “jogar”, “praticar”, “divertir”, “conversar”, “brincadeira”, “praça”, “asfalto”. Estes, consistem em conteúdos que geram sentidos e podem ser elementos para constituir outras cenografias e outros projetos comunitários. Essa vertente me permite inferir que a representação do lazer assume um caráter social e dinâmico bem como apresenta conteúdos de interface com a escola.

Para ter um amanhã melhor temos que explorar o lazer apresentado nos programas. Isso porque os programas trazem para dentro da escola o que a gente fazia na rua e hoje não se pode mais brincar nela. Hoje os computadores também ganharam a frente e o garoto fica na frente dele. Ele está sendo informado? Está, mas também aprende muita coisa ruim. E a criatividade dele e a relação om o outro e a vivência de brincadeira? Como e quando ele vai passar por isso? (EM2).

Eu creio que para a maioria dos alunos o lazer está bem próximo do contexto dos programas da escola porque na escola regular os alunos são obrigados, todo pai tem obrigação de manter seu filho na escola. A Integrada é um programa de escolha da família

ou do aluno então, na grande maioria dos alunos inscritos entende isso como lazer. A aproximação do lazer com a escola está com os programas do contraturno (EP2).

As narrativas acima abordam as possibilidades educativas do lazer trazendo questionamentos da ordem social que leva a inferir o sentido na conjunção de lazer e educação. A formação discursiva que segue: “há o discurso da valorização do lazer enquanto direito, mas eu vejo que são poucas as escolas que dão um passo para além” do educador professor (EP4) possibilita a discussão sobre as relações da escola com outras dimensões da vida como o lazer, além do trabalho, saúde, família. A fórmula “lazer enquanto direito” remete a uma dimensão política da esfera pública que pode traduzir as desigualdades sociais ao acesso ou os posicionamentos (ideológicos). Entendo que o termo ‘enquanto’ pode abrir brechas para outras posições/papéis/concepções dominantes sobre o lazer que é direito social garantido, constitucionalmente. Xavier (2002) alerta que ao pensar sobre representação social considera-se a articulação com o mundo da vida e a esfera pública, “contextualizando essas relações com o contexto presente e com os discursos presentes, e situando-os na história e na cultura de formação social em questão” (p. 41).

Cogito que os aspectos educativos do lazer favorecem uma problematização do direito social e a apropriação dos espaços da cidade. Acredito que esse movimento contribui para fundamentar as lutas da comunidade pelo direito ao lazer por meio de ações políticas. No campo verifiquei o envolvimento da escola com as questões do movimento social em construção na comunidade. A escola é referência dos agentes sociais do bairro no que diz respeito às organizações e mobilizações. No cotidiano da escola presenciei práticas que levam a constituí-la como um espaço formativo relevante para as questões sociais, como exemplo, o trânsito de pais representantes de instâncias democráticas, como associação e colegiado, na dinâmica da instituição sem prévio agendamento, as conversas nos corredores da escola, a contratação de pessoas do movimento em prol de moradia (das ocupações) como trabalhadores da escola.

De certa maneira, a escola assume o lugar de fabricação do discurso político como sistema de pensamento e ato de comunicação visto que sua atividade discursiva permite a construção de opiniões e, por meio da facilidade com que as pessoas circulam e comunicam no espaço escolar, tais opiniões podem ser influenciadas a fim de obter adesões ou consensos. Dessa forma, entendo que as práticas escolares permitem conceber opiniões e ações políticas fundadas no princípio político do direito e da participação popular e, ao mesmo tempo, possibilitar que os contextos da produção das políticas sejam questionados.

Charaudeau (2013) afirma que o discurso político resulta de ajuntamentos que estruturam a ação política e constroem imaginários de participação comunitária que podem ser pelo sistema de

pensamento ou comportamento comum, ainda que este seja perpassado por aquele. Charaudeau (2013) distingue o discurso político e ação política como aquele que organiza e problematiza a vida coletiva a partir de certos valores e princípios e, respectivamente, aquela que diz respeito à gestão da vida coletiva implicada de instâncias (governança e cidadania) que regulam as relações no jogo de poder e contrapoder.

Considerando o contexto de produção do discurso sobre os programas de contraturno, a escola é o lugar onde o ‘comum’ de pensamento e ação podem se instituir e constituir uma mediação social. Nesta, encontram-se valores que “fundam o julgamento e a ação, e que são construídos e transportados por um discurso que os faz circular na comunidade, construindo seu cimento identitário” (CHARAUDEAU, 2013, p. 45).

Locutores que exercem papéis diferenciados no contexto do PEI e PST produzem em suas respectivas falas a ideia de que a educação escolar pode assumir o lazer como objeto “A escola abraçou a causa de ajuda em relação aos estudos e **outras formações**” (EM2); “Então, a nossa ideia é tentar **construir um lazer** e não engessá-lo” (EP2) (*Grifos meus*). O estreitamento de vínculo entre instituição escolar, lazer e comunidade pode indiciar uma transformação de consciência coletiva que interpreto como o conhecimento das dimensões da vida, da cidadania. Argumento que o lazer é uma prática de intervenção e faz-se necessário compreendê-lo como ancorado em elementos subjacentes a posicionamentos, identidade e reconhecimento de grupos sociais. Há uma trama de significações no contorno do lazer, relacionando-o a valores e ideologias.

Entendo, também, que existem outras instâncias que contribuem para a construção de representações de lazer, porém a escola apresenta condições pedagógicas de tratá-lo. Para tanto, é preciso entender a conceituação e os valores do lazer produzidos em função da organização social daquela comunidade para desconstruir o que a sociedade ensina.

Eu acredito que é importante trabalhar em comunidades com situações **adversas** no sentido de ocupar espaços, as praças, adaptar aulas para não fiquem impossibilitadas por conta do **espaço**, apesar de que ele é, muitas vezes, um fator limitante. É minha outra atuação profissional que é **mediação**, fortalecimento de **vínculo** com a comunidade, de resgate de práticas que se perdem nos espaços da comunidade. Dentro dessa dinâmica toda eu sempre me preocupei com o esporte e lazer no contexto do direito social. Eu sempre busquei atuar nas **políticas públicas** que é a forma que acredito que dê conta dos direitos e o trabalho com **grupos** em situação de risco e vulnerabilidade me atrai (EP4) (*Grifos meus*).

Na prática discursiva, os termos destacados podem relacionar-se aos modos de organização social, envolvem uma dimensão política para a atuação e vinculam-se ao dinamismo de uma cultura. Marinho (2010) afirma que a práxis recupera, dialeticamente, as unidades teoria/prática,

sujeito/objeto e que as transformações sociais são processos de luta os quais produzem a conscientização. Interpreto que a trajetória/experiência do educador EP4 (formação nos campos da educação física e lazer e atuação em projetos sociais) o faz construir uma imagem dinâmica do lazer considerando as irregularidades, desigualdades e conflitos sociais e que fundamentam práticas transformadoras.

O ciclo de política apresenta o contexto da prática como o espaço do jogo de poder onde as representações da política podem ser reinterpretadas e recontextualizadas incitando transformações nos princípios debatidos na agenda e produção de texto político. Os significantes do lazer podem gerar uma atividade contradiscursiva capaz de provocar influências de diferentes níveis nos movimentos e lutas sociais. As concepções de lazer que avançam para uma formação política e crítica subsidiam a tomada de consciência do coletivo numa luta contra-hegemônica.

A combinação de tendências e concepções do processo educativo que tenham em vista o lazer e seus significantes podem ser vetores de mudanças. Apoio-me nos Estudos Culturais para construir o argumento que os artefatos culturais introduzem os objetos curriculares que apreendem modos de ensinar e aprender e para tal existe pedagogia. Corroboro com Paraíso (2012) que são necessários procedimentos que possibilitem 'ler' os diferentes artefatos culturais e estabelecer sua relação com a educação escolar, nesse caso, o lazer. As transformações são referentes aos componentes curriculares, ao delineamento de uma formação integral e, com efeito, a construção de novos imaginários sociodiscursivos sobre as interações de lazer e escola e os potenciais educativos desta combinação.

3.4 O Esporte no universo simbólico e seus consensos

As práticas esportivas são elementos que compõem os processos educativos escolares, assim como os sujeitos, os tempos, os espaços, os conhecimentos. O campo da educação e da educação física nos mostram que o esporte é um fenômeno escolarizado, muito das vezes, na tendência tradicional de ensino. O processo de escolarização possui duas acepções, uma que se refere ao estabelecimento de processos e políticas relacionadas à produção de redes de instituições responsáveis pelo ensino elementar. E outra concepção que diz respeito a construção de referências sociais, cujos sentidos e significados são articulados na forma escolar. (PAIVA, 2008).

Na abordagem do esporte outros contornos podem ser desenhados, principalmente, em função de programas como o Segundo Tempo que visa uma lógica societária e democrática de

acesso a essa prática. Esse argumento parte da percepção derivada da observação no campo da pesquisa onde o esporte, por meio dos programas de contraturno, caminha tanto para assumir um ordenamento escolar de transmissão de conhecimento quanto de produção de saberes e culturas.

A trajetória histórica do esporte permite analisar como essa prática cultural e social vem sendo representada, mas apresento aqui nuances que contribuem para a construção do conhecimento desse objeto. No século XVIII as escolas públicas inglesas destinadas aos filhos de membros da burguesia apreenderam e modificaram os jogos populares em seu sentido os quais passaram a ser concebidos como estratégia educacional, de controle do corpo e preparação de lideranças. Ao mesmo tempo, o caráter de controle e consolidação da cultura dominante burguesa provocava a perseguição e condenação das práticas populares com o intento de articular valores necessários à implantação de um modelo fabril de produção (MELO, 2004). Desse modo, o esporte é percebido numa dimensão pedagógica e de controle e governo.

A origem do esporte apresenta vertentes diferentes e não, necessariamente, antagônicas que apontam para o seu surgimento na Antiguidade e a outra o entende como fenômeno moderno que mesmo tendo similaridades técnicas com as práticas antigas, revelam sentidos e significados bem diferentes (MELO, 2004). Nesse contexto histórico e complexo de constituição, o esporte torna-se um possível interpretativo que carrega diferentes representações e ideologias. O esporte encontra no quadro cênico do PST e PEI representações de conflitos e consensos que podem significá-lo por meio de relação improdutiva ou na trilha do conceito ampliado de cultura.

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

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

Essa formação discursiva de esporte apresenta-o como objeto catalisador de transformações sociais, porém existem interdiscursos acerca do fenômeno que provocam outros entendimentos, e

estes vinculam expectativas de ordem conservadora, assistencial e moralista. Na escola, o esporte materializa-se no discurso pedagógico que constrói significados entre os sujeitos e estes, no discurso, elaboram seus sentidos. Compartilho com Marinho (2010) que falar de esporte exige descortinar sua dimensão pedagógica levando em conta que a educação é um bem cultural. Sendo assim, a prática esportiva não configura-se, somente, pela apropriação de que é uma atividade física voltada para recordes ou para saúde.

Entre os locutores da pesquisa observei que há dominância de ideias que produzem consensos que julgam o esporte como atividade voltada para o desenvolvimento motor, pelo viés biologicista da saúde ou como atividade em si (aprender fazer). O discurso do esporte como atividade voltada para determinado fim (desenvolvimento motor, saúde, prática em si) compõem o universo de sua representação que sob meu ponto de vista influencia as formas de organizar as práticas pedagógicas, cujas repercussões são individualizadas. Por meio da imersão na comunidade, reflito que os resultados individualizados deveriam ser precedidos da superação dos obstáculos sociais e culturais para a dispersão e inclusão do esporte.

Quando eu estava no segundo tempo eu **aprendi uns esportes** diferentes, mas eu esqueci o nome deles. O que eu aprendi só jogava quando tinha Segundo Tempo, no mais eu jogo só queimada, mesmo” (E3 - 11 anos).

É muito importante o esporte na vida da pessoa. Eu acho que contribui porque a pessoa que pratica **não enfarta**, fica bem. Está dando muito infarto em pessoas jovens, o esporte é bom para saúde, para o físico da gente também” (CO7).

Para mim, o esporte é gratificante e ajuda a desenvolver o corpo. A criança não tem um certo **equilíbrio** e aquilo vai desenvolvê-la” (EM6).

Esporte para mim é **saúde**, é qualidade de vida (EP3) (Grifos meus).

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

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

É relevante ressaltar que o esporte aparece nas falas dos sujeitos como formas de lazer o que de maneira sistemática, percebida na observação no campo, reflete a manifestação do futebol e queimada. A dominância dessas práticas vivenciadas no contexto de jogo e de fundamentos técnicos sem uma mediação para uma visão crítica e inclusiva empobrece o esporte de suas potencialidades: “Eu acho que o esporte é muito vago porque as pessoas tomam o esporte somente como futebol. E esporte tem uma mobilização muito maior e as pessoas não saem do **rolar bola**” (EM5) (*Grifo meu*).

O percurso presente na enunciação leva a interpretar que a ‘bola é materialidade representativa do esporte’ e ‘o futebol é a prática esportiva’ o que reduziria as oportunidades de vivências visto a diversidade de experiências possíveis no campo do esporte. É possível, também, inferir que os responsáveis pelo processo de ensino do esporte reduzem a prática esportiva à bola e futebol podendo torná-la rotineira e acomodada. Contudo, a narrativa manifesta que é possível construir outras representações de esporte dentro do contexto escolar desde que invista na diversificação e qualificação das ações desconstruindo a ideia do “rolar bola”.

Melo (2004) expressa que os riscos da significação do esporte como práticas de lazer recaem numa monocultura do futebol e num consumo pouco crítico desse fenômeno. O alerta do autor é relevante e faz emergir uma reflexão sobre as implicações na formação cultural dos estudantes visto que o futebol dimensionado à cultura tem importância na realidade brasileira. Ribeiro e Ribeiro (2015) afirmam que o futebol tem uma força identitária na formação dos brasileiros e discutem o seu tratamento para que seja compreendido como patrimônio cultural. Analiso que o futebol na sua dimensão cultural carece, no ambiente escolar, de ser problematizada como atividade integrada às práticas de esporte e lazer, como elemento vetor de debate das questões de gênero, sobre o mercado e as possibilidades de fruição, além do caráter construtor de identidade coletiva que de forma acentuada aparece na cena de enunciação da comunidade investigada. Baseados em pesquisas sobre o futebol, os autores Silva; Cordeiro; Campos (2017) afirmam que é notável que a prática do futebol

no ambiente escolar se reduz no ‘fazer pelo fazer’ que caracteriza uma prática desprovida de reflexão sobre o ‘saber fazer corporal’ ou as conexões sociais possíveis, além de, na maioria das vezes, ser promovido como uma prática sexista.

Entre os educadores e estudantes há regularidade de pensamento sobre a importância de ‘aprender fazer’ a modalidade esportiva: “O objetivo nosso é **passar a teoria** do esporte para elas conhecerem e depois vivenciarem através das nossas aulas” (EM1); “As coisas que aprendo me ajudam muito porque eu **aprendo a jogar** vôlei. Daí eu jogo na pracinha, na rua” (E2 - 9 anos) (Grifos meus). Compreendo a relevância de aprender e vivenciar corporalmente o esporte, mas também é indispensável que se amplie as experiências e reflexões sobre o fenômeno.

Outro apontamento relevante é que as experiências corporais esportivas devem ser diversas e incentivadas para todos os estudantes.

Eu jogo no futebol na escola (regular) também. Com a minha professora (educação física), aquela que dá aula de futebol. E de manhã (contraturno) não tem professor que dá aula de futebol, não” (E1 - 8 anos).

Eu gosto muito na escola da educação física porque eu jogo bola. Eu jogo futebol e de vez em quando queimada, mas na maioria das vezes, é futebol (E3 - 12 anos).

As narrativas dos estudantes demonstram que as experiências futebol são majoritárias no âmbito da escola e dos programas de contraturno. No acompanhamento da rotina escolar, constatei que o futebol é muito praticado nos diversos tempos, como aulas de educação física, recreio, intervalo de almoço, quando há falta de professor de outras disciplinas curriculares e os estudantes organizam o futebol nos espaços possíveis e desocupados.

As discussões pontuadas até aqui dizem respeito às questões sobre a diversificação das experiências para além do futebol, sobre o trato educativo dado à prática que deve ser acompanhada da necessidade do debate sobre a participação dos estudantes nas oficinas de esporte proporcionadas pelo PST.

Essa escola poderia ter dois ou três (núcleos) para o mesmo turno porque ficam muitas turmas sem passar pelo Segundo Tempo e acaba que temos que escolher os alunos que vamos trabalhar e muitos ficam de fora. E perdem essa oportunidade (EP4).

Esclareço que o Programa Segundo Tempo atende 100 estudantes por turno/núcleo e o Programa Escola Integrada da escola investigada possui um quantitativo bem superior, assim algumas crianças e adolescentes não participam das práticas de esporte. Um aspecto diferenciado no

contexto da prática do PST na escola é que há prioridade de atendimento de crianças menores na prática esportiva, assim, os agrupamentos de estudantes no PST abarca a faixa etária de 6 a 11 anos (1º e 2º ciclos).

Também tem o professor do Segundo Tempo, mas só tive aula com ele um dia porque os meninos pequenos precisam dele mais que a gente. Daí, não fazemos o Segundo Tempo que é só para os meninos pequenos, os grandes não têm essa aula (E3 – 12 anos).

A gente pratica esporte aqui na escola, até o handebol. Eu gosto e tenho aprendido bastante. Eu gosto de participar porque é legal e a gente vai aprendendo bastante sobre os esportes (E2 – 9 anos).

No processo de implementação existem lacunas em relação à oferta de vivências para todos os estudantes, assim as experiências de esporte de forma sistematizada no PST não contemplam a totalidade de crianças e adolescentes. Se considerarmos os aspectos econômicos e sociais que provocam a periferização, as práticas esportivas no contexto da escola podem configurar-se como única possibilidade de experiência. Nesse sentido, o PST tem uma responsabilidade política em relação a abrangência de participantes e qualificação das ações.

Há entre os sujeitos da escola a compreensão de que o esporte se relaciona com a escola por meio do PST e aulas de educação física, mas destaco que o primeiro é uma política de esporte enquanto a educação física é um componente curricular que deve contemplar outros conteúdos para além do esporte.

A escola regular tem desenvolvido muito o trabalho do esporte proporcionando campeonatos, jogos internos, e isso é bom. Os meninos sempre participam com vontade nesses campeonatos da educação física. E eu vejo o esporte nesses momentos de culminância (EP6).

Acho que os programas de contraturno abarcam o esporte e o lazer. O esporte e lazer estão de forma conjunta nesses programas e, às vezes, a forma de passar o conteúdo se aproxima mais do lazer quando favorece a convivência ou do esporte quando há o ensino de técnicas e regras (EM4).

Os elementos técnicos/táticos ou de competição compõem o universo das práticas esportivas, contudo precisam ser problematizados e tratados pedagogicamente quando temos no contexto escolar uma pluralidade de sujeitos e de interesses. Subsiste a ideia de que o esporte escolar tem relação íntima e necessária com a produção da competitividade: “Estamos passando o esporte para os meninos para depois fazermos o campeonato” (EM4); “Os campeonatos ajudam a criança ter uma base do que é o esporte” (EM1); “As oficinas ajudam no ensino da dança e do

esporte porque aqui faz campeonato de esporte, de corrida. Ajuda também para crescer nossos ossos para a gente correr e entrar em campeonato e olimpíadas” (E2 - 10 anos).

Os discursos sobre competitividade permeiam as representações produzidas, porém elas podem ter contornos diferentes quando propõem o esporte como produtor de valores culturais e/ou mecanismo de enfrentamento da fragilização e invisibilização de uns e outros estudantes.

A seleção de alunos habilidosos para fazerem parte de torneios representam, em alguma medida, quais as ações educativas são praticadas nas escolas. Entendo que é importante a vivência dos estudantes nas competições. Contudo, fico pensando o que é trabalhado com os estudantes que não foram selecionados para viver esse momento. Uma coisa é certa, para os alunos não habilidosos será aprendido desde cedo o que eles não são capazes de fazer (EP7).

A competição é um dos aspectos que integram as experiências esportivas, porém sua construção deve direcionar para práticas democráticas e justas possibilitando a todos os estudantes formas diferenciadas de fruição a partir do reconhecimento de outros elementos que constituem o esporte. O discurso proferido pela educadora professora (EP7) sobre competição dá pistas de intervenções possíveis do esporte no âmbito da escola. A competição como experiência prioritária ou finalística do esporte pode não contribuir para construção de práticas nas quais os participantes apropriam os conhecimentos e saberes produzidos para desenvolverem-se com autonomia.

A despeito do que, a princípio, possa parecer não tenho a intenção de atribuir maior ou menor valor à competição, mas atentar que a oposição é constituinte da prática esportiva bem como a cooperação, criatividade, seleção, participação, além dos fundamentos técnicos e táticos que compõem esse cenário. A reflexão sobre o esporte numa dimensão cultural e o trato da intervenção pedagógica contribuem para ampliação do entendimento do esporte e sua relação com o contexto social, com o lazer e com os processos formativos na escola e fora dela.

No desenho do que se espera que o estudante aprenda com as práticas culturais é elencado o caráter de convivência. Este é tratado como o elemento essencial do esporte produzido na escola e como o efeito esperado dessa prática: “Eu acho que se o menino conseguir participar, desenvolver a atividade e ele perceber a diferença entre os materiais, por exemplo, não sair chutando uma bola de vôlei, saber entrosar, o convívio” (EP6); “Eu espero que ele aprenda a socializar através do esporte” (EP2). Entendo que a participação, entrosamento, socialização e convivência são aspectos essenciais na composição das práticas escolares e devem ser consequências delas e não seu objetivo maior.

Outra lógica evidenciada pela formação discursiva de esporte é a sua instrumentalização com a finalidade de promover mudanças comportamentais de estudantes que burlam as normas escolares e sociais: “É ressocializar um determinado grupo desses meninos (CO5); “Numa comunidade que tem a questão das drogas, da violência, acho que o esporte é imprescindível para a união, para o resgate das pessoas” (EP6). A reflexão do esporte a partir das temáticas da socialização, resgate, humanização, violência e drogas torna-o um espaço privilegiado para construção de práticas curriculares inovadoras. As experiências de esporte podem descobrir ou modificar os sentidos aflorando na vida dos sujeitos um “conhecimento mais solidário e questionador e construindo formas e possibilidades de ver e pensar o mundo” (REIS, 2010, p.104).

Segundo Marinho (2010), o esporte é capaz de causar estranhamento porque se diz tudo de bom sobre ele.

Afasta das drogas, é eficaz no processo de ressocialização, é prática democrática, proporciona saúde, combate à violência, reintegra deficientes físicos, e tal e coisa. Não é de hoje que se idealiza essa prática social. No mundo ocidental, pelo menos desde a Antiguidade grega (MARINHO, 2010, p. 19).

No âmbito da investigação, existe entre os sujeitos da pesquisa uma tendência em significar o esporte como uma prática salvadora diante do contexto de vida apresentado no bairro.

Os pais colocam seus filhos nos programas e no futebol para dar incentivo e ocupação para não lidar com droga. Agora, está ficando profissional porque se o menino é bom o pai acha que é o melhor investimento porque é dinheiro rápido (CO5).

O esporte é tudo para mim na vida e acho que a melhor maneira de viver longe da droga e da violência é com o esporte (EM2).

As formações discursivas até aqui apresentadas abordam a noção de esporte de forma salvacionista e simplificadora. Ainda que o tempo dedicado ao esporte possa reduzir o período e exposição dos sujeitos aos riscos, estes persistem na comunidade quando não há investimento e vontade política para enfrentá-los. Os discursos produzidos acerca do fenômeno incorrem na lógica assistencial que os implementadores atribuem aos programas de contraturno. Charaudeau (2014) afirma que os saberes do enunciador promovem legitimidade e credibilidade para conquistar o lugar da fala na comunicação. A legitimidade está relacionada com a equação saber/poder e a credibilidade refere-se a saber fazer.

Os professores de educação física que coordenam os núcleos do PST possuem a legitimidade e credibilidade na construção do discurso do esporte tendo em vista sua formação e experiências acadêmicas e podem promover outras formas de educar. Compartilho com Giroux (1992) a ideia que a escola tem relação indissociável com questões de poder e de democracia e os educadores devem construir uma linguagem que os aproxima do imaginário ideal de intelectuais transformadores por meio de uma pedagogia radical como forma de política cultural. A natureza e papel dos educadores conferem relevância na construção de uma pedagogia crítica e, portanto, devem ultrapassar essas representações consensuadas na lógica assistencial ou moralista.

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

Entre as falas dos estudantes existe a regularidade de sentido atribuído ao esporte como sendo uma atividade ou o jogo.

Eu acho que vai me ajudar, principalmente, nos esportes, mas em outras coisas também. Do tipo, se eu quiser ser professora de educação física quando eu crescer eu já saberei ensinar alguns esportes, dar experiências diferentes (E3 - 14 anos).

Eu pratico só bola aqui na escola, só futebol. Eu jogo na educação física e no Segundo Tempo (E2 - 9 anos).

Os discursos do esporte que circulam no cotidiano da escola viabilizam a organização da prática por via operacional, porém são limitados de conteúdos cognoscitivos. As representações sociais do esporte identificadas carecem de conteúdo histórico e político. Além disso, as práticas possibilitadas nos programas de contraturno são apropriadas no ‘julgo da moral e comportamento’ com o intuito de estabelecer um ordenamento na escola.

Então, por mais que tenho as diretrizes eu olho para o humano para tirar o menino de situações negativas, ensinar a respeitar e passar para eles atitudes que possam ser entendidas como ‘certo e errado’ (EP3).

O esporte também ajuda porque a criança tem que ter **limites e regras**, nós vivemos com regras. Se você faz algo errado vai preso, e a criança precisa entender que se ela faz alguma **coisa indevida** tem punição (EM6).

Esse trabalho começou quando os meninos destruíam a escola, **eram vândalos**, quebravam tudo, assaltavam a escola, aí teve a ideia de começar um trabalho de esporte com os meninos (CO5) (Grifos meus).

Em relação às regras que constituem a ordem escolar, compreendo que elas compõem os modos de aprender a ser estar no mundo e as restrições produzem sentido e constrangimento. Todavia, um diálogo crítico e reflexivo sobre as construções das regras e seus conceitos precisa ser tratado, visto que normas precisam ser decifradas, reconhecidas, legitimadas e exercidas com criticidade e ética pelos sujeitos.

As reflexões críticas sobre o esporte suplantam as noções evidenciadas no contexto da implementação dos programas de contraturno. Esse artefato cultural e curricular presente no universo escolar não deve configurar-se, exclusivamente, como instrumento de construção de normas de conduta, muito menos, ser produto para sanções ou penalidades. O imaginário do esporte como instrumento de produção de conduta deixa claro que o “discurso não é simplesmente aquilo que traduz lutas de classe ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 10).

Reflico que a ‘punição’ ou o pressuposto do ‘certo/errado’ exercem controle e delimitam a representação do esporte. Seu domínio direciona para a organização de saberes e comportamentos que constituem um currículo que seleciona modos de ser e de ensinar de forma conservadora e pouco participativa e coletiva. Isto porque na medida em que normas e regras escolares são quebradas, abre-se espaço para o questionamento sobre o espaço escolar e suas práticas.

As representações sociais de esporte são convertidas em práticas que fundamentam a vida cotidiana e, por isso, compõem um quadro no qual o discurso baliza formação de consenso social. As interações que acontecem nessa construção imprimem ao esporte uma noção de propriedade do grupo social. Nelas considero que se assentam em elementos como poder, disputa e interesses que constituem e ou reproduzem práticas. As representações de esporte são verbalizadas na dinâmica escolar e orientam atitudes e práticas discursivas e ideológicas.

Os princípios discursivos e ideológicos aparecem de forma implícita ou explícita nas práticas pedagógicas que se adequam aos contextos sociais e culturais nos quais a escola e seus programas se inserem. Xavier (2002) afirma que pelo fato de representações sociais e crenças fundamentarem as práticas é que se inscrevem no campo ideológico. Para a autora “são as práticas dos sujeitos, inseridas numa relação social, que reproduzem ou transformam os sistemas sociais e, portanto, mantêm ou superam as relações de poder e o status quo das classes sociais” (XAVIER, 2002, p. 33).

Nas constituições das práticas sociais descortinam outros processos de comunicação, para além das experiências individuais ou de grupo, que são irregulares na sua materialização, pois retomam as desigualdades e diferenças sociais. Os processos comunicacionais são o acesso a bens e recursos informacionais, ou seja, a comunicação midiática. Esta articula em sua estrutura as influências sociais, produção de consensos e práticas discursivas hegemônicas e ideológicas (XAVIER, 2002).

As representações sociais de esporte devem, então, serem compreendidas nessa dinâmica e complexidade. Por certo, as influências produzidas pela comunicação midiática podem ser incompatíveis ou não com os modos de ser e estar construídos na escola. Canclini (2013) afirma que estruturas microssociais organizam a identidade de grupos inter-relacionando o que acontece na vida prática aos movimentos e transformações globais.

As novas coações socioculturais instigam maneiras de ser e estar das crianças e jovens que, por motivos mais atrativos que os rigores e restrições escolares, naturalizam posturas e comportamentos. Os consensos produzidos por meio das mídias tendem a incorporar determinados valores que simplificam a visão da totalidade e, com isso, obscurecem as contradições criando uma ‘falsa’ condição de igualdade de oportunidade.

O consenso sustenta princípios que possibilitam a interação, continuidade, harmonia, equilíbrio e ajustamento social que devem ser problematizados para abrir o leque de percepção dos sujeitos mostrando outras possibilidades de construção de um conhecimento. No caso do esporte educacional, a escola pesquisada busca infringir a ele o trato como “Oportunidades dos meninos vivenciarem situações que talvez não vivem ao longo da vida. Não estou falando só de esporte, mas situações de conhecer outras pessoas, ampliar capital cultural e o Segundo Tempo proporciona isso” (EP2).

Numa discussão sobre o sentido da cidade e seus movimentos, Canclini (2013) retrata que “a leitura e o esporte, a militância e a sociabilidade suburbana” (p.287) uniam-se em circularidade com os movimentos políticos. A fórmula ‘capital cultural’ trata de expansão de processos simbólicos na construção de representações que alimentam movimentos políticos. A consolidação dessa proposição contribui para formação de sujeitos capazes de problematizar e exercer seu papel nas reivindicações culturais e sociais em relação às políticas públicas.

No contexto da prática observado na escola, a supremacia do futebol provoca um movimento de creditar às práticas esportivas proporcionadas nas oficinas do contraturno e do PST a incumbência da profissionalização.

O menino de 14 anos faz um contrato e ganha 5 mil e 10 mil por mês. Qual funcionário ganha isso? Eu estou com quase 40 anos de profissão e não ganho isso. Então, o pai quer **incentivar para** isso. A escola é de graça e o futebol também. O próprio menino quer ser levado para fazer teste no Atlético, no Cruzeiro (CO5).

Quando tem a possibilidade de vivenciar o esporte você tem opções de escolha para sua vida. O aluno vai pensar “eu sei o basquete, sei vôlei, participei de jogos” assim tem oportunidade de pensar em trabalhar nessa área, tem possibilidade a partir das oficinas que a gente desenvolve de **ir para** a música, para o esporte. Nós temos alunos que foram encaminhados para equipes profissionais porque nós percebemos que poderiam ser jogadores profissionais (EP6) (*Grifos meus*).

A expressão “ir para” remete a uma intenção de determinar de forma apriorística o paradigma do esporte, pois é o ato da linguagem que o constitui a cada momento. O paradigma da ‘educação para o trabalho’ e do ‘esporte para mobilidade social’ podem ou, de fato, contribuir para contradizer a democratização de oportunidades. Isto porque a educação e o esporte são reduzidos à capitalização do modo de existência individual e ao investimento no desenvolvimento de talentos. Em se tratando da escola pública inserida num contexto de desigualdades, há de se pensar nas ações educativas dos programas de contraturno como espaço mediador que construirá um significado social de esporte como um bem comum.

No contexto das práticas esportivas, há influências da comunicação midiática no sentido de que o esporte acontece como a mídia diz e como quer que ocorra. A existência acentuada da midiatização no contexto social sobrecarrega o peso das encenações na cena de enunciação, ou seja, a mídia constrói um cenário teatral sobre as possibilidades do ‘rendimento’ pelo esporte muito mais que a compreensão do esporte de rendimento. As representações de esporte subordinam-se às mídias se estas forem consideradas privilegiadas na circularidade comunicacional. Entretanto, ressalto que no campo das representações sociais a comunicação cotidiana apresenta possibilidade de dispersão de informações, inferências e tomadas de decisão no que diz respeito ao domínio dos discursos de esporte. Os educadores professores e monitores fazem circular no espaço escolar suas impressões e opiniões sobre o esporte e, com isso, produzem um protagonismo na construção de posicionamentos por meio de processos formativos.

No contexto social pesquisado, o esporte torna-se um expoente para a almejada mudança socioeconômica na medida em que, mesmo timidamente, há uma intervenção no sentido de conceder oportunidades de profissionalização de estudantes que se destacam em algumas práticas.

O esporte é tudo, é ótimo. Meus filhos fazem esporte, inclusive, meu filho mais velho dá aula de capoeira e artes marciais, Tae-kwon-do, aqui na escola. Eu acho que o esporte

ajudou meu filho. Então, eu tenho um filho que participa porque dá aula e o outro porque está estudando aqui. Todos eles já participaram dos programas (CO6).

As famílias são humildes e não tem nem quem levar para fazer teste, às vezes eu mesmo faço isso. Alguns meninos têm futuro no futebol e eu apoio e faço o que eu puder por eles. Eles sabem do retorno do futebol (CO5).

Na pretensão de contemplar formações diferenciadas, o educador deve considerar o contexto social e as experiências culturais dos estudantes e, por meio de uma abordagem pedagógica crítica, concretizar processos educacionais significativos.

A relação entre poder, de um lado, e conhecimento e linguagem, de outro, precisa ainda ser analisada com base numa compreensão do modo como o poder funciona sobre a estrutura da personalidade e do corpo, de tal maneira a promover certas formas de aprendizagens (GIROUX, 1992, p.44).

Minha inferência é que a compreensão das concepções de esporte norteia os processos de planejamento e implementação dos programas de contraturno escolar os quais não podem ser concebidos de forma dissociada. No ciclo da política é importante considerar os imaginários sociodiscursivos de esporte porque dão forma e legitimam as práticas sociais. As vivências esportivas oportunizadas nos programas de contraturno escolar adquirem uma característica de habilidade prática e instrumental ou um caráter pedagógico-político fornecendo elementos para o questionamento e crítica das condições de produção (sociais, culturais e econômicas) dessa manifestação cultural.

Entretanto, existem evidências de formações discursivas diferenciadas no âmbito do esporte escolar.

É o esporte praticado pelo esporte sem atentar para outras reflexões. O esporte pode ser ensinado de várias formas, mas na maioria das vezes ele é trabalhado só como competição. O esporte precisa ser olhado no âmbito social, da competição, das regras e não como uma bola para os meninos brincarem (EM4).

Eu falo para os coordenadores de núcleo que ninguém precisa dominar tudo e aprender todas as técnicas o negócio é compreender o esporte, a manifestação cultural, saber do que se trata e o que é preciso saber para experimentar e que possa fazer dentro da aula e em outro momento (EP4).

Falar sobre o esporte no contexto da cultura é dimensioná-lo como possível mecanismo de alteração das relações sociais. As práticas educativas que abarcam o esporte assumem uma dimensão criadora na medida em que as aprendizagens permitem aos sujeitos desenvolverem condições de ‘ser no mundo’. É uma dimensão crítica no que tange ao posicionamento de ‘estar no

mundo'. Pensar na dimensão cultural do esporte transcende a percepção economicista de sua produção conferindo-lhe uma abrangência maior.

As práticas discursivas estão incluídas nos dispositivos pedagógicos, cujos princípios deveriam orientar para a constituição da consciência sobre o determinado lugar de produção do discurso e sobre o sujeito reconhecer-se e interpretar-se como protagonista no cenário de construção de políticas públicas de esporte. Isso porque compreendo a escola como esfera pública voltada para as formas de revigoração pessoal e de fortalecimento social. Os discursos de esporte evidenciados no contexto da implementação apresentam consensos que ditam e legitimam um modelo de vivência cultural, mantém determinadas organizações e relações sociais da escola.

A categoria analítica de formação discursiva e as representações de esporte produzidas nos programas de contraturno escolar comportam uma visão simplificada do fenômeno social, no entanto, apresentam indicativos de construção política-pedagógica de estratégias para aprendizagens. Porém, estas precisam ser fortalecidas para que provoquem o efeito de engajamento na organização das práticas sociais de esporte daquela comunidade. O estudo sobre o esporte e sua construção discursiva dá pistas sobre a natureza política do trabalho docente. Interfere, também, na produção de culturas e práticas transformadoras que possibilitem o protagonismo, a autonomia, participação e problematização do conhecimento sobre o esporte nas diferentes esferas de aprendizagem.

CAPÍTULO 4 - REFLEXÕES CONCLUSIVAS

No estudo da implementação dos programas Segundo Tempo e Escola Integrada busquei no Ciclo de Política de Stephen Ball, os contextos de produção dos processos da política e optei por apresentar o contexto de influência e de produção de texto como pano de fundo para fundamentar a análise no contexto da prática. Na construção da pesquisa utilizei o referencial de ciclo de políticas por entender que ainda que apresente etapas na produção da política, o compreendo a partir da circularidade dos processos políticos que me permitiu um olhar diferenciado para o contexto da prática da política. Entendo que o contexto da prática é o lugar no qual as políticas podem ser reinterpretadas e, portanto, um espaço de potencialização para alterações e mudanças da política original. Assim, a implementação não é entendida, estritamente, como execução do prescrito pelo texto político.

A partir da construção da investigação, ancorei minhas análises no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso com a aproximação das perspectivas das representações sociais. Na pesquisa procurei entender as práticas discursivas escolares por meio das falas e ações dos sujeitos (pais, estudantes, professores, monitores, diretora) que integram a comunidade escolar e assumem papéis diferenciados no contexto de produção do discurso. Nesse percurso tive o intento de evidenciar os discursos que constituem as representações sociais de esporte e lazer.

Por meio do contexto de influência e produção de texto do ciclo de política e da categoria Gênero de discurso construí a cena de enunciação que apresentou a produção do tipo de discurso no campo da política educacional. Essa possibilidade de análise foi importante para o entendimento de como as práticas discursivas são constituídas e constituem o universo escolar, pois há predominância do discurso político e pedagógico da universalização e democratização da educação bem como o acesso e permanência dos estudantes na escola. As relações simbióticas de influências e textos políticos configuram os programas de contraturno escolar que chegam às comunidades escolares e passam a compor a vida dos sujeitos e o cotidiano da instituição. Acredito na importância de desvelar os discursos que constituem os projetos educacionais para que os sujeitos que neles se envolvem tenham condições de participar das ‘lutas’ desse campo. Parafraseando Silva (2011) os sujeitos da educação são atores que compõem as arenas de luta das políticas educacionais e, penso que necessitam adentrar nesse campo de debate de projetos em disputa. Os discursos em cena podem sustentar ou privilegiar determinadas concepções e práticas organizacionais que podem provocar estagnações, retrocessos ou transformações no desenvolvimento da educação.

No ciclo de política, as influências de agências multilaterais induzem a constituição de agenda de reformas educacionais que, no cenário da pesquisa, materializam-se em proposições de ampliação de jornada escolar na perspectiva de elevação de indicadores de desenvolvimento educacional. Atrrelados a essa concepção que refletem nos textos políticos, são prescritas orientações para consolidar os processos de formulação de políticas. Nessa cena, os discursos sobre educação que constituem as políticas educacionais anunciados na sociedade contemporânea caminham para uma ampliação de capital social ao mesmo tempo que apontam as desigualdades construídas pelo modo de produção capitalista. A desigualdade econômica e seus desdobramentos são visionados nas proposições de projetos maiores de educação a partir da relevância dada aos indicadores de vulnerabilidade e educacional. Esses discursos perpassam pela esfera escolar, criam novos papéis e, muitas vezes, condicionam as práticas sendo reforçados numa perspectiva acrítica. Compreendo que os contextos que constituem o ciclo de políticas são marcados pela ideia de representação, ainda que os textos políticos sejam a representação da política os mesmos serão ‘lidos’ a partir das demandas do contexto da prática onde as consequências são experimentadas.

Considerando essa cena de enunciação, em Belo Horizonte é proposto a ampliação da jornada escolar por meio de programas que aproximaram-se no ambiente escolar como oportunidade de vivências culturais as quais denomino experiências de lazer e esporte. Nesse sentido, a análise do processo político de implementação do PST e PEI se fez necessário para conhecer e interpretar a materialização das práticas culturais na escola pública. Nesse espaço social acredito que há mais do que uma condição de dominância de estrato social, hegemonia e reprodução de modos produtivos. Sendo a escola uma invenção histórica e social não posso negar que tais condições existam, porém não são predominantes. Portanto, considere relevante compreender as práticas discursivas por entender que traduzem em modos de ser e estar no espaço escolar e refletem nas representações (re)construídas no universo das práticas da vida.

Dessa forma, investi na análise dos discursos (re)produzidos pela comunidade e escola instituindo a cena englobante que trata da esfera da atividade na qual o PST e PEI foram implementados. Essa construção me permitiu examinar os discursos que se inscreviam na comunidade escolar entendendo o processo de implementação dos programas de contraturno e que auxiliassem na compreensão produção dos imaginários de esporte e lazer. Essa prerrogativa foi relevante para o conhecimento da comunidade que é a situação de comunicação que, embasada no referencial teórico, é a condição essencial para compreensão da produção dos discursos visto que os elementos descortinados nas falas se revelam, também, na dinâmica escolar.

Na mesma medida em que a comunidade entende a escola como um ‘presente’ apresenta um potencial de participação e de mobilização que precisa ser redimensionado e fortalecido. Essa participação e mobilização essenciais para potencializar uma formação política da comunidade, mas também é relevante para fazer emergir no debate da educação daquela escola os tensionamentos gerados por outras práticas discursivas que atravessam o ambiente escolar e tem que ser audíveis, como os entrelaçamentos de discursos religiosos, sexistas, homofóbicos dentre outros presentes nas relações estabelecidas na instituição.

A condição de produção do discurso que me foi revelada pelos procedimentos metodológicos trouxe para o cenário da discussão da implementação elementos explicativos que contribuíram para traçar a trajetória do contexto da prática do PST e PEI. Os discursos presentes revelaram as representações que a comunidade escolar elabora sobre si sendo marcantes os enunciados que compõem os imaginários de comunidade carente/necessitada que implica sobremaneira nas relações sociais e nas ações desenvolvidas na escola e nos efeitos dessas práticas.

Nesse sentido, o entendimento dos implementadores (educadores monitores e professores) dos programas de contraturno escolar orientam para a noção de proteção social e cuidado aos estudantes participantes, e de certa forma, às suas famílias. No contexto do entorno escolar, a realidade da ocupação reflete na escola que tornou-se relevante espaço para reflexão e sistematização da vida daquela comunidade. Ao considerar que os programas de contraturno escolar têm um papel prioritário de ‘tirar da rua’ as crianças e adolescentes moradores do bairro, os sujeitos da educação trazem para o universo da escola uma demanda social que não soluciona sozinha. A escola passa a assumir para si uma demanda que é de cunho das políticas públicas como saúde, segurança, esporte, lazer, moradia, emprego. E, com isso, provoca lacunas e insatisfações no que diz respeito aos resultados que se espera dela, principalmente, no que diz respeito a melhoria da aprendizagem dos conhecimentos científicos.

A proteção e cuidado como elementos presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa deve ser repensada para a lógica da garantia do direito das crianças e adolescentes à qualidade da educação que lhes são propostas e ao direito de acesso às práticas culturais de esporte e lazer e de democratização. Levando em conta as condições de produção da vida daquela comunidade, a desigualdade de acesso não retrocedeu e a democratização ainda reluta numa conjuntura de não reconhecimento da legitimidade e finalidade das políticas públicas de esporte, como o PST, e de educação/lazer, como o PEI. Ademais, é preciso um redimensionamento no que diz respeito à proteção dos estudantes, pois exige ações intersetoriais da gestão pública que garantam as condições de uma vida com qualidade. A ‘carência dos estudantes e da comunidade’ pode significar

determinadas práticas escolares que reforçam muito mais que problematizam essas questões. Um aspecto interessante na produção do discurso da carência é que ela se revela, unanimemente, entre os entrevistados adultos moradores ou não do bairro em que a escola está inserida o que reforça o cuidado necessário às práticas discursivas e não verbais produzidas na escola. Isso porque as intencionalidades das práticas educativas não devem direcionar para a condição de produção do discurso para não incorrer no risco de não sair dela. Penso que o contexto da comunidade deve ser evidenciado e problematizado para que as práticas educativas contribuam para sua interpretação e construam caminhos para transformação.

Desse modo, os discursos do PST e PEI vão sendo produzidos com base na representação que se construiu da comunidade e reforça dicotomias que precisam ser questionadas no âmbito da formação humana. A escola deve ser percebida como um espaço social, cujo papel é a educação pensada de forma ampla e não, somente, pautada em conteúdos selecionados na lógica dos conhecimentos científicos que compõem currículos e pedagogias tradicionais. É necessário pensar os programas PEI e PST como artefatos curriculares que permitem a ampliação de conteúdos culturais e interlocuções com saberes populares importantes na formação integral. Ademais, o modelo de ampliação de jornada escolar concretizado nos programas de contraturno imprime ao universo da escola uma diversidade de saberes provindos dos educadores monitores e educadores professores propondo que a educação na escola não é, especificamente, trabalho docente do professor.

O discurso escolar que emerge das formações discursivas analisadas me permite pensar que a educação é percebida como uma possibilidade de ascensão social na medida que o estudo possibilita formação para o trabalho/mercado e que a escola organiza seus tempos na lógica da obrigatoriedade e seriedade da instrução/ensino e os momentos do prazer e compensação oportunizados pelos programas de contraturno. Esses apontamentos são importantes para uma reflexão sobre a escola que deveria, e acredito ser seu papel social, dar conta de uma educação qualificada, cuja consequência seria a permanência dos estudantes ao longo dos ciclos de sua formação; a instrumentalização necessária para decifrar os códigos de leitura e escrita e o desenvolvimento social e humano para olhar e estar no mundo de forma solidária, crítica e participativa.

Nesse cenário, os programas de contraturno escolar são implementados permeados de discursos que acabam por organizar os modos de estarem na escola como contraturno e não como parte do todo da escola de 'ler e escrever' o 'português e matemática'. As dicotomias percebidas nos discursos do PEI e PST influenciam as propostas de suas práticas que têm a finalidade de promover

o tempo de cuidado/proteção, ocupar o tempo dos estudantes com atividades, compensar o tempo do 'estudo', proteger dos riscos, porém é a atuação dos educadores que pode provocar um contexto e resultados diferenciados.

No contexto da prática, os programas de contraturno deixam lacunas referentes à gestão pedagógica ao não dialogarem seus planejamentos e tempos em prol de um projeto coletivo. Ainda que não tenha percebido justaposição nas práticas desenvolvidas nos programas, o desenvolvimento não articulado 'empobrece' os resultados delas. Essa perspectiva é percebida, também, no nível da gestão central do programa tendo em vista as consequências no interior da escola como o desconhecimento dos processos formativos empreendidos pelo PST. Para além, das influências locais penso que a proposição política dos programas de contraturno deve fundamentar-se no princípio da intersetorialidade que vai além de 'cada um fazer sua parte'.

As narrativas dos entrevistados contribuem para construção de imaginários de esporte e lazer permeados de uma concepção instrumental e, conseqüentemente, simplificada. O esporte e lazer são instrumentos de permanência dos estudantes no contraturno visto que são práticas privilegiadas neste tempo. A ênfase na permanência pode contribuir para uma noção de atividade com fim em si mesma que pode desqualificar a ação. Com isso, quero dizer que para garantir a participação do estudante nos programas de contraturno escolar as ações caminham para o imprevisto, na medida em que as práticas referendam somente o gosto dos estudantes. Isso pode levar a uma restrição nas oportunidades de vivências, bem como as negociações no contexto da prática que sobrepõem, por vezes, os planejamentos estabelecidos para a ação.

Numa abordagem limitada, o esporte e lazer se configuram como 'remédio' para os males sociais, ou seja, a 'cura' das carências recaem nas práticas esportivas e de lazer como se os espaços de suas produções estivessem isolados do contexto social do entorno. No âmbito do esporte e lazer, o entendimento passa pelos direitos que são constitutivos da cidadania os quais não são ofertados num cardápio, pois são conquistas sociais garantidas a todos os cidadãos.

O contexto da prática deu pistas de uma construção de discurso de lazer e esporte com o propósito de prescrever e informar aos estudantes sobre as experiências, em outras palavras, os sujeitos da ação produzem o enunciado de saber/fazer e os estudantes apoiam-se no dever/fazer. Esse modo de organização do discurso é produto de restrições discursivas que se apresentam, principalmente, por meio do lugar que os sujeitos ocupam (educador/estudante, educador professor/educador/monitor). O conjunto de aspectos do discurso (interdiscurso) constitui as

práticas discursivas escolares e as representações de esporte e lazer e, na implementação, dão rumos para as formas de organização de tempos e espaços do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, as representações de esporte e lazer no contexto da implementação devem ser dimensionadas como modo de organização da cultura e, para isso, requerem categorias conceituais que avancem na constituição dessas práticas sociais a caminho de aprendizagens significativas. Acredito que tais aprendizagens são resultantes de ações educativas no âmbito do esporte e lazer, cujo propósito é problematizar os significados atribuídos aos fenômenos sociais e construir uma outra relação com esses saberes. Penso que a escola tem uma função educativa importante no sentido de conduzir seus participantes para um diálogo que provoque consciência cidadã.

Dessa maneira, percebo que uma discussão sobre a significação do lazer deve pautar os processos formativos necessários à atuação qualificada dos educadores envolvidos no trabalho docente na escola. No exame das representações sociais de lazer foram percebidas incongruências e dissensos em relação aos significados produzidos. As construções indicam a necessidade de aprofundar na discussão da relação entre lazer e escola. Entendo que o entrave para esse diálogo é resultado dos contextos históricos e sociais da produção de sentido da escola e do lazer.

Sem a pretensão desse resgate na história dos fenômenos, deduzo que os ranços das práticas pedagógicas escolares tradicionais contribuem para o impasse na construção de interfaces entre lazer e educação escolar. Desde sua gênese, a escola traz as marcas do disciplinamento de corpos e conhecimentos socialmente selecionados. Nesse sentido, os novos saberes que chegam à escola, principalmente, pelo viés da ampliação da jornada escolar por meio de práticas e linguagens culturais provocam uma ‘desordem’.

No universo escolar, é percebido uma avalanche de representações do lazer atravessadas por enunciações do universo do trabalho. Os valores do trabalho estão presentes nos discursos proferidos pelos sujeitos entrevistados independentemente de sua trajetória de vida, sua posição social ou idade. Todos representam o lazer a partir do ideário do contraponto ao trabalho, cujo valor atribuído pelos sujeitos é de lugar da seriedade, do cansaço, da obrigação. Dessa forma, ao lazer é atribuída a significação de tempo da brincadeira “improdutiva”, da compensação/recuperação das forças despendidas ou da atividade livre na qual é buscado o prazer e alegria.

No processo da análise, as fórmulas identificadas pelas regularidades com que foram destacadas nos discursos incidem sobre o significante de lazer como oportunidade do ócio/descanso e compensação. Ainda que as representações de lazer perpassem os discursos da compensação, compreendo que as ações educativas planejadas e executadas precisam ser redimensionadas e

refletidas como promotoras, produtoras e produzidas da e na cultura, para além das possibilidades de divertir e alegrar.

Os discursos do lazer percebidos na prática escolar me permitem significá-lo como instrumento de indução de uma conduta disciplinada esperada e solidificada no contexto da produção de sua representação, bem como diversão ou entretenimento necessários à ‘cena carente’ no qual os programas de contraturno se inserem. Além disso, a significação do lazer como produtor de consciência, de culturas, de poder que orientam uma alteração de posicionamentos frente à realidade social precisa de fortalecimento e engajamento nas ações educativas. A contextualização dos discursos do lazer e as representações que os compõem precisam trilhar uma formação na qual os sujeitos exerçam forças produtivas em prol de questionarem, problematizarem e enfrentarem as condições nas quais foram produzidas. Os riscos de discursos herdados recaem sobre os sujeitos como forças que os impedem de reagir às condições de produção das enunciações.

Por meio dessas representações de lazer e sua interface com os programas de contraturno, há o risco do Programa Escola Integrada e Programa Segundo Tempo entrarem em cena como coadjuvantes e consolidarem-se como ocupação do tempo do estudante com atividades sem refletir sobre sua potencialidade educativa.

Da mesma forma, as representações sociais de esporte lhe atribuem uma lógica instrumental na medida em que são estabelecidas pelo consenso que o “esporte pode tudo” (MARINHO, 2010). O ideário que o esporte é saúde, afasta das drogas, combate à violência, é competição, é lazer permeia as práticas discursivas da escola. O imaginário consensuado dessa prática social pouco avança para sua concretude na realidade social.

O intuito de estudar as representações de esporte é problematizar suas condições e produção de sua existência na comunidade que apresenta demandas sociais urgentes. Os componentes presentes no discurso do esporte se articulam de maneira desigual no universo escolar. Por exemplo, o acesso às práticas não é possibilitado a todos os estudantes tendo em vista as diretrizes do PST (quatro turmas por núcleo).

Ainda que eu entenda que a prática do esporte como atividade física contribui para saúde, pensar nessa significação no nível das organizações escolares não produz sua efetivação. Os modos e tempos de organização escolar não dão conta dessa representação na ação e, assim, precisa ser pensada numa perspectiva mais ampla. O signo da profissionalização produzido pela espetacularização do esporte trouxe outros elementos que precisam inserir no debate de sua produção na escola, como exemplo a enunciação do esporte como dispositivo de mobilidade

econômica. Os consensos apresentados pelos sujeitos e as proposições do esporte no contexto da prática considerando as carências, a saúde e a profissionalização contribuem pouco para a ressignificação de seus sentidos e, por vezes, reforçam noções conservadoras e moralistas.

Na escola, é atribuído ao esporte a noção de dispositivo disciplinar em termos de atitude e comportamentos dos estudantes. Ora, o esporte pensado dessa forma reforça práticas pedagógicas que acabam por excluir e impossibilitar a participação daqueles que, por vezes, expressam sua condição de vida precária e difícil nas relações que estabelecem na escola. Acredito que o funcionamento da escola prevê mecanismos que o sustenta, porém precisam ser dialogados coletivamente para construir outras possibilidades de participação e de intervenção.

O esporte e lazer, como constituintes de um campo cultural, podem ser, por meio de suas inserções na escola, o espaço de experiências de elaboração, produção e transformação de conhecimentos e saberes que permite aos sujeitos construir imaginários que alimente uma participação efetiva na realidade social.

Parafraseando Canclini (2013) compreendo que

O campo cultural ainda pode ser um laboratório. Lugar onde se joga e se ensaia. Frente à 'eficiência' produtivista, reivindica o lúdico; frente à obsessão do lucro, a liberdade de retrabalhar as heranças sem réditos que permanecem na memória, as experiências não capitalizáveis que podem livrar-nos da monotonia e da inércia (p. 113).

Esse apontamento me permite acreditar que é possível construir uma outra dinâmica escolar na qual exista uma ligação efetiva entre o conhecimento escolar e os saberes da vida, da experiência. Pensar sobre as práticas de esporte e lazer como 'laboratórios de mediação' me permite reconhecer que existem experimentos que desembocam em renovações e novas invenções. Por essa 'fórmula', penso na lógica da implicação no sentido de fazer que o esporte e lazer se tornem necessários e não no viés de aplicar, pôr em prática. A implementação dos programas de contraturno na escola e a possibilidade de interação entre diferentes sujeitos e saberes é um ponto de partida relevante para se pensar novos sentidos da escola.

Minha expectativa é que os modos de representação de esporte e lazer, suas manifestações no contexto escolar e suas ações sirvam de apoio à criação de uma pedagogia cultural que avance para o estabelecimento de organizações e movimentos sociais que os entendam e reivindiquem como direito e, portanto, necessário à vida com qualidade.

O caráter educativo do esporte e lazer se configura no espaço da escola como possibilidade de (re)construir saberes consensuados na realidade da vida da comunidade. Para revelar seu

potencial transformador acredito que os discursos que constituem essas práticas sociais devem provocar as contradições no sentido de luta e resistência sobre a realidade que é apresentada aos sujeitos. Penso que a lógica que permite contradizer as hegemonias precisa ser desvelada nos processos escolares e os saberes e conhecimentos instrumentalize os estudantes para tal superação.

A escolha do referencial teórico-metodológico me autoriza a apoiar em nas categorias de consenso e conflito para pensar processos de intervenções, pois acredito que os educadores professores e educadores monitores do PEI e PST podem trilhar o caminho da transmissão de valores ou empenhar em revelar as condições de produção da vida da comunidade.

Há entre os educadores - professores e monitores - do PEI e PST o consenso que suas práticas guiam os estudantes para o caminho do 'bem' e, essa concepção messiânica não contribui para a formação de consciências coletivas. Numa abordagem ampliada de educação, as práticas de esporte e lazer podem configurar-se como vetoras de modificações nas circunstâncias de produção do discurso. Para tal, é necessário investimento em planejamentos coletivos integralizados ao projeto de homem e sociedade que a escola apoia, no fortalecimento das esferas de aprendizagem (associações de bairros, conselho de pais, mecanismos de representação dos estudantes e trabalhadores docentes) e na ampliação de tempos formativos, também, para os adultos envolvidos nas ações educativas dos programas de contraturno.

No campo discursivo várias formações discursivas de esporte e lazer entram em articulação e constituem o espaço em que discursos são evidenciados e provocam movimentos de reajustes de estratégias de ação na medida do posicionamento dos sujeitos envolvidos. Assim, penso que dimensões políticas devem ser colocadas em voga e desenvolvidas nas ações cotidianas de constituição dos sujeitos e das vivências, na perspectiva dialética de constituição e aprendizagem na prática social e por meio dela.

A escola e seus programas devem ser dimensionados como esfera política e como lugar de produção e expressão cultural, na qual as vozes se tornem audíveis e construam representações (imaginários sociodiscursivos) de lazer e esporte que contribuam para a identidade coletiva, a percepção sobre a vida e os valores e sentidos atribuídos às atividades sociais. Essa perspectiva de construção de representações sociais de lazer e esporte inscreve o discurso da democratização dessas práticas.

A investigação da implementação e das representações sociais envolveu a atribuição de valores, na medida em que a análise foi feita a partir de uma visão de participação política, democrática, igualitária, emancipatória e de concepção de justiça social. A análise de uma política

pública transita nas possibilidades de compreender sua constituição, desenvolvimento e efetivação no enfrentamento das desigualdades e na garantia de direitos sociais. Essa abordagem requereu o entendimento da configuração das políticas públicas e programas sociais revelando sua dimensão, função, abrangência e significados.

As formações discursivas tais como “tirar da rua”, “proteger das drogas”, “formação integral”, “aprender para fazer”, “esporte é lazer”, “lazer é prazer”, “brincar não é sério” compuseram o campo discursivo na cena de enunciação apresentada neste estudo. Elas contribuíram para as respostas das perguntas que nortearam esta investigação, porém as expressões não constituem sentidos únicos e pacíficos. O funcionamento desses discursos pode dar visibilidade a outras relações presentes nos interdiscursos que se formam no processo da circularidade da constituição dos sujeitos e da política. Por isso, as análises apresentadas são parciais e em curso visto que as formações discursivas são tecidas na trama da realidade social que é dinâmica e instável.

Ainda que os impactos efetivos da produção das representações de esporte e lazer não tenha sido o cerne da investigação, os discursos evidenciados podem influenciar as práticas da comunidade no caminho de produzir agenciamento de lutas e resistências. Assim, a análise da implementação dos programas de contraturno concebe a base da compreensão do espaço onde os discursos são produzidos e disseminados. Por outro lado, é por meio da implementação do PST e PEI que foi permitido o entendimento do contexto da prática no universo escolar no qual as representações de lazer e esporte são (re)produzidas, (re)contextualizadas e produz os significados e constrói identidades. Minhas reflexões consideram que os programas de contraturno são estratégias importantes para que a escola amplie as suas possibilidades educativas sem, com isso, a torná-la igual a outras instituições sociais. E, por meio das intervenções empreendidas nas práticas de lazer e esporte contribuir para a construção de olhares críticos para a realidade social, ainda que a pobreza e as desigualdade façam parte do campo representacional, cuja estruturação pode vincular-se a práticas escolares mantenedoras do *status quo* ou a desconstrução de imaginários reducionistas das práticas culturais.

Na busca de compreender os processos por meio dos quais as representações de lazer e esporte estavam se constituindo, diversas variáveis emergiram como a característica da escola, o perfil dos educadores e estudantes, o movimento social das ocupações, as condições de produção das práticas culturais. Todos esses fatores imbricaram no processo de produção das representações sem haver dominância, alguns mais visíveis em determinadas situação outros mais audíveis em conversações no cotidiano tendo haver com o olhar do sujeito individual.

No percurso desta pesquisa, procurei desvendar elementos que contribuíssem para uma análise dos programas de contraturno com ênfase no esporte e lazer por entender que são representações em movimento. Assim, não tive intenção de investigar causas de problemas. Contudo, na dimensão da complexidade do campo de pesquisa deparei-me com questões que sugerem desafios para novos estudos e, assim, faço os apontamentos para os possíveis desdobramentos desta investigação: os impactos das ocupações em termos políticos e culturais; o protagonismo do estudante na produção de significados para além dos muros da escola; as tensões e limites da atuação do ‘não-professor’ no ambiente escolar.

As construções referentes à implementação e representações de esporte e lazer são processualmente produzidas em situações de comunicação que apresentam tensões, negociações, conflitos e consensos que se materializam no estabelecimento de significações e manifestação dos sentidos. Nesse sentido, este estudo pode contribuir para as possibilidades de abertura de interpretações dos diversos sujeitos que participam da comunidade escolar oportunizando a autoria das vozes e protagonismo coletivo no caminho da construção de “encontros potentes”. O esporte e lazer podem potencializar as conversações sobre o currículo escolar produzindo encontros e conexões e constituindo-se como práticas culturais que produzem sentidos e significados sobre o mundo.

Os discursos de esporte e lazer aproximam-se do currículo escolar a partir da noção de ensinam, formam e constituem as práticas escolares e, conseqüentemente, os sujeitos envolvidos nelas. Além disso, o estudo das representações sociais pode auxiliar nas reflexões sobre a interpretação dos processos de ensino e aprendizagens na escola visto que aborda formas de sentir e ver a realidade e cria possibilidade para o debate da prática cotidiana e a formação política.

Reflico que o compromisso ético firmado de retornar com os resultados da pesquisa pode originar em possibilidades políticas de alterar o contexto da implementação e construir representações de esporte e lazer que desconstruam paradigmas rigorosos e conservadores e favoreçam inscrições político-pedagógica-ideológicas nos discursos que as constituem.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009. 348p.

ALVES JÚNIOR, E.D; MELO, V.A. **Introdução ao lazer**. 2 ed. Barueri: Manole, 2012. 101p.

ANDRES, Suélen de Souza; ANJOS, Luiza Aguiar dos. **Programa Segundo Tempo: diálogos com as equipes colaboradoras**. Organização Luiza Aguiar dos Anjos e Suélen de Souza Andres. - Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

ANTUNES, A.; PADILHA, P.R. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.123p.

ATHAYDE, Pedro. F. A. **Programa Segundo Tempo: conceitos, gestão e efeitos**. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, 2009.

BALL, Sthefen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**. v. 6, n.2, p. 10-32, Jul/Dez., 2006.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez, 2004.

_____. O que é política? Textos, trajetórias e caixas de ferramentas In: BALL, S. **Education reform a critical and post-structural approach**. Philadelphia: Open University Press, Buckingham, 1994. p.14-27.

_____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.J. **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p.7899.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 15, n. 2, 2002.

_____. **Palestra: Ciclo de Políticas / Análise Política**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009. Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493>. Acesso em 10 nov. 2012.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, 2011.

BASTOS, L. M. Reflexões acerca do discurso sobre a educação. **Revista Inter-Ação**. UFG, v.1, n.34, jan/jun, 2009, p. 127-153. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/interacoes/article/viewFile/6566/4819. Acesso em 15 set. 2014.

BRACHT, W. Educação Física escolar e lazer. In: WERNECK, C.L.; ISAYAMA, H.F. (orgs.) **Lazer, Recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.147-172.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Saraiva,1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: SECAD, 2008.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. **Portaria Interministerial Nº 3.497 de 25 de novembro de 2003**. Diário Oficial Diário Oficial. Nº 229 Seção1 ISSN 1677-7042 p. 19. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/11/2003&jornal=1&pagina=19&totalArquivos=64> Acesso em 20 dez. 2015

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

Brasil. **Tribunal de Contas da União. Relatório de avaliação de programa**: Programa Segundo Tempo / Tribunal de Contas da União ; Relator Auditor Lincoln Magalhães da Rocha. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2006.

CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas**. Debolsillo, 2013.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma na educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2002.135p.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CAVALIERE, A.M. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, L. M. C.C. (org.) **Educação Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: FAPERJ, 2009. p.41-52.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1015-1035, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

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

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Editora Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. Dize-me qual és teu corpus, eu te direi qual a tua problemática. **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 10, dezembro 2011. Disponível em: www.patrick_charaudeau.com/dize-me-qual-e-tem-corpu-eu-te.html. Acesso em 10 abr. 2015.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (orgs.) **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-27. Disponível em www.patrick_charaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do.html. Acesso em 10 abr. 2015.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma problemática comunicacional dos gêneros discursivos. **Revista signos**, v. 43, p. 77-90, 2010.

CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. **Gêneros reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte, Nad/FaleUFMG 2004. Disponível em: http://www.patrick-charaudeau.com/spip.php?page=imprimir_articulo&id_article=235. Acesso em 29 mar. 2015.

CHARAUDEAU, P. Pathos e discurso político. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W; MENDES, E. (Orgs.). **As emoções no discurso**, v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 240-251.

CHARAUDEAU, P. Uma problemática comunicacional dos gêneros discursivos. **Revista Signos**, Valparaíso, Chile, v. 43, PUC, p. 77-90, 2010a.

CHARAUDEAU, P. O discurso propagandista: uma tipologia. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato. **Análises do Discurso Hoje**, v. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna), 2010b. p. 57-78.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Contexto, 2014.

CUNHA, D. Regime de escolas em tempo integral. In: DUARTE, A. M. C.; DUARTE, M. R. T. **Termos da legislação educacional brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. CD-ROM.

CUNHA, M. L. O; LORENZONI, J. F. A produção científica e o Programa Segundo Tempo. In: GOELLNER, S.V. (Org) **Memórias do Programa Segundo Tempo: partilhando experiências e conhecimentos**. Porto Alegre: CEME, 2014. p. 49-50.

D'ASCENZI, L.; LIMA, L. L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, v.21, n.48, p. 101-110, dez, 2013.

DELORS, J. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. UNESCO, jul./2010. Disponível em: unesdoc.org/images/0010/00109590por.pdf. Acesso em 15 set. 2014.

DEMO, Pedro. **Pensando a educação: inovações e experiências educacionais**. Brasília: Líber Livro, 2011.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.

DEMO, Pedro. Teoria e prática da avaliação qualitativa. **Perspectivas**. Campos dos Goitacazes, v.4, n.7, p. 106-115, janeiro/julho, 2005.

DJIK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

DREY, V; BRUSTOLIN, F. **Desafios e Reflexões: o Paradigma da Educação Atual**. Disponível em <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-br&q=desafios+e+reflex%3%95es%3a+o+paradigma+da+educa%3%87%3%83o+atual.&btnng=&lr=>> Acesso em: 15 jul. 2016,

DUSO, A.P; SUDBRACK, E.M. Políticas educacionais: textos, contextos e práticas – interfaces possíveis. **Vivência**. v. 6, n. 11, p. 65-80, out, 2010.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. Implementação: ainda o ‘elo perdido’ da análise de políticas públicas no Brasil? In: FARIA, A. P. **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2012. p. 123 – 152.

FERREIRA, E.B. e POCHMANN, M. Educação e juventude na sociedade pós-industrial. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. (orgs) **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p.239-260.

FLEURY, S. Políticas sociais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. (orgs) **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L.(orgs), S. **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p 15-35.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações e processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

GOELLNER, S.V.; SOARES, L. S.; CARVALHO, M. A. A. (Orgs.) **Programa Segundo Tempo: memória, experiências, avaliação e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras**. São Paulo: Eduem, 2012.

GOELLNER, S. Programa Segundo Tempo: memórias. In: DE OLIVEIRA, B.; DOMINGOS, S. P. V. **Os projetos especiais do Programa Segundo Tempo (2013-2014): ampliando a inclusão social por meio do esporte educacional**, 2014.

GOMES, C. Pesquisa e produção de conhecimentos sobre o lazer na América Latina: Diagnóstico e perspectivas In: PINTO, L.M.S.M. (Org.). **Lazer, turismo e hospitalidade: desafios para as cidades sede e sub sedes de megaeventos esportivos**. Atibaia: Dinamica Print Gráfica e Editora, 2010. p. 107-111.

GOMES, C.L. Lazer – concepções. In: GOMES, C.L. (org.) **Dicionário Crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.119-126.

GOMES, C.L.; PINTO, L. Lazer no Brasil: O lazer no Brasil: Analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, C; OSORIO, E.; PINTO, L. e ELIZALDE, R. (orgs) **Lazer na América Latina/Tiempo Libre, ocio y recreación em la américa latina**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p.67-122.

HAILON, F. Os estudos epistemológicos da análise do discurso. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus, n.7, p. 246-263, dez, 2014.

HANSEN, F.P.; PERIM, G.L.; OLIVEIRA, A.A.B. Apresentação. In: OLIVEIRA, A.A.B.; PERIM, G.L. (orgs.) **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Paraná: Eduem, 2009. p. 9-18.

HÖFLING, E.M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. ano XXI, n.55, p.30-41, novembro/2001.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

ISAYAMA, H. F. Formação profissional. In: GOMES, C. L. (org.) **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.93-96.

_____. Formação profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. In: ISAYAMA, H.F (org.) **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Esporte. Campinas: Papirus, 2010. p.9-25.

JANEIRO. v. 10, Dezembro 2011. [<http://www.revistadiadorim.letas.ufrj.br>] **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 01 - 23, Dezembro 2011.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 07-132.

KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.63-85.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A.F.B. (org.). **Currículo: políticas e práticas** Campinas, SP: Papyrus, 1999. p.165-183.

LINHARES, C. Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas. In: LINHARES, C. **Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas**. Niterói: Intertexto, 1999. p. 27-37.

LOTTA, Gabriella Spanghero. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos de Gestão Pública e Cidadania**. São Paulo, v. 19, n. 65, jul/dez, 2014, p. 188–208.

LOTTA, Gabriella Spanghero. Estilos de Implementação: ampliando o olhar para análise de políticas públicas. **ANPAD**. Salvador, 2008. Disponível em www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg_2008/2008_ENAPG208.pdf. Acesso em 28 mai.2015.

LOTTA, Gabriella Spanghero. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, A. P. **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2012. p. 20 – 49.

MACHADO, I. L. Algumas reflexões sobre a teoria semiolinguística. **Letras & Letras**, Uberlândia, v.22, n.2, jul/dez, 2008, p. 13-21.

MAINARDES, J; FERREIRA, M. S; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.J. **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p.143-169.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: contribuições para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.30, n.106, p.303-318, jan/abr, 2009.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e Análise de discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 192p.

MAINGUENEAU, D. A análise do discurso e suas fronteiras. **Revista Matruga**, p. 13-17, 2007.

- MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Parábola, 2008.
- MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2011.
- MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, 155p.
- MAINGUENEAU, D. Análise do Discurso: uma entrevista com Dominique Maingueneau. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008a. p. 11-29.
- MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 69-92.
- MARCELLINO, N.C. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 1987.
- MARINHO, V. **O esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, H.H.T.S. Metodologia qualitativa da pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.2, maio/agosto, 2004, p.287-298. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf. Acesso em 24 mar.2013.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.174p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Educação Integral**. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf Acesso em 28 abr. 2011.
- _____. **Manual de Educação Integral**. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2011_escola_integral.pdf. Acesso em 28 abr. 2012.
- _____. **Manual de Educação Integral**. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2012_escola_integral.pdf. Acesso em 04 jan. 2013.
- _____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira- mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. (relatório) (2007-2009)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=817. Acesso em 20 abr. 2010.

MELO, J. P.; DIAS, J. C. N. Fundamentos do programa segundo tempo: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (orgs.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009. p. 301, 2009.

MELO, V. A. **Esporte e lazer: conceitos**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.

MELO, V. A. Esporte. In: GOMES, C.L. (org.) **Dicionário Crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.80-84.

MELO, V. A. Projetos sociais de esporte e lazer: reflexões, inquietações, sugestões. **Revista Quaderns d'Animacion i educacion social**. <http://quadernsanimacion.net>. n. 7, enero de 2008. ISSN 1698-4044.

MELO, V. A. Projetos sociais de esporte e lazer: reflexões, inquietações, sugestões. **Quaderns d'Animació i Educació Social**, v. 7, p. 8, 2008.

MELO, Vítor A. Esporte. In: GOMES, C.L. (org.) **Dicionário Crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.119-126.

MENICUCCI, T. Políticas Públicas de Lazer: questões analíticas e desafios políticos. In: ISAYAMA, H.F.; LINHALES, M.A. **Sobre Lazer e Política: maneiras de ver, maneiras de fazer**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2008. p.136-164.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Educação Integral**. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf Acesso em 28 abr.2011.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo**. Brasília, 2011. Disponível em www.esporte.gov.br/segundotempo. Acesso em 23 março 2013.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Programa Segundo Tempo**. Brasília, 2014. Disponível em www.esporte.gov.br/segundotempo. Acesso em 23 set. 2014.

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

MOREIRA, A.F.B. e CANDAU, V.M. Currículo, Conhecimento e Sociedade. In: MOREIRA, A.F.B. e ARROYO, M.G. (coord.). **Indagações sobre Currículo (versão preliminar)**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, nov, 2007.

NEUBAUER, R. Políticas de Educação. In: GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de Políticas Públicas**. São Paulo: Editora Unesp, Fundap, 2015. p. 106-110.

NOGUEIRA, M. A. Burocracia. In: GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de Políticas Públicas**. São Paulo: Editora Unesp, Fundap, 2015. p. 106-110.

OLIVEIRA, A.A.B.; PERIM, G.L. (orgs.) **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Paraná: Eduem, 2009.

OLIVEIRA, Adriana F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didáticas. In: OLIVEIRA, Adriana F. (org.) **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora da PUC, 2010c. p. 93-99.

OLIVEIRA, Amauri A. B.; PERIM, Gianna L. **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009. 303 p.

OLIVEIRA, Dalila A Política educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. (orgs) **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM.

OLIVEIRA, A.F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didáticas. In: OLIVEIRA, A.F. (org.) **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora da PUC, 2010b. p. 93-99.

OLIVEIRA, Dalila A. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: OLIVEIRA, Dalila. A; DUARTE, Adriana. **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Editora Fino Trato, 2011. p.71-90.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas (SP): Pontes, 2003.

PAIVA, Fernanda S. L. de. Escolarização. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo (org.) **Dicionário Crítico de Educação Física**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p.167 - 170.

PARAÍSO, M.A. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, H.F (org.) **Lazer em estudo**: currículo e formação profissional. Esporte. Campinas: Papyrus, 2010. p.27-58.

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

PARO. Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO. Vitor Henrique. Educação Integral em tempo integral:uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia. M.C.C. (org). **Educação Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: FAPERJ, 2009. p.13-20.

PARO. Vitor Henrique. Transformação social e educação escolar. In: PARO. Vitor Henrique (org.) **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. 14. ed. p.81-122.

PINA OSORIO, Juan Manuel; CUEVAS CAJIGA, Yazmín. La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. **Perfiles educativos**, México, v. 26, n. 105-106, p. 102-124, enero 2004. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 25 abr. 2016.

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

RAMOS, M.P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v.46, n.5, p.1271-294, set./out. 2012.

RIBEIRO, S.P. **O lazer na política pública de esporte**: uma análise do programa Segundo Tempo. Dissertação (mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, BH, 2012.

RIBEIRO, L.C.; RIBEIRO, G. A. Futebol como objeto de cultura. In: CORNELSEN, E.; AUGUSTIN, G.; SILVA, S.R. **Futebol, linguagem, artes, cultura e lazer**. Rio de Janeiro: Jaguaritica, 2015. p. 109-122.

RODRIGUES MARANGON, A. C. UNESCO, LDB e as diretrizes curriculares nacionais: um olhar para o ensino fundamental. **Revista Educação Skepsis**. São Paulo, v.3, n. 2, jan/jul, 2011, p. 1317-1364. Disponível em: www.academiaskepsis.org/app/revista/5/995043rodriguesmarangon13171364.pdf. Acesso em: 15 set. 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012. 212p.

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

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 Especial, out, 2007, p.1.231-1.255. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

SCHWARTZMAN, S. Brasil: a agenda social. In: BETHELL, L. **Brasil**: fardo do passado, promessa do futuro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p.77-116.

SHIROMA, E.O., GARCIA, R.M.C. e CAMPOS, R.F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. (orgs) **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SILVA, Marcília de S. **Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte**. Dissertação (mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, BH, 2013.

SILVA, T. T. Currículo e Identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.185-201.

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

SILVA, V.A.C. Políticas compensatórias. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. (orgs) **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SIMON, R. J. A pedagogia como tecnologia cultural. In: SILVA, T.T. (org) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.61-82.

SOUSA, Eustáquia S. [et al] **Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010. 184p.

SOUZA. C. Estado da Arte da Pesquisa em políticas públicas. In: HOLCHMEN, G; ARRETCHE, M; MARQUES, E. **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. p. 65-86.

SOUZA, J. A má fé da sociedade e a naturalização da ralé. In: SOUZA, J. **A ralé brasileira: como é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 445-498

SPINK, M. J. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cad. Saúde Públ.** Rio de Janeiro, v.9, n.3, jul/set.,1993, p. 300-308.

WORTMAN, Maria L. C.; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais da Ciência e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 136 p.

XAVIER,Roseane. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Psicologia & Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 18-47, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/psoc/v14n2/v14n2a03.pdf>. Acesso em: 30 mar.2015.

XIMENES, D.A. Vulnerabilidade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO

A Escola

- Nome, endereço e telefone
- Quantitativo de trabalhadores/funções
- Programas desenvolvidos na escola
- Localização e contexto do território de inserção (características sociais, econômicas, políticas, moradias, espaços/equipamentos comunitários)

Contexto da observação

- Como é a interação das pessoas e grupos (professores, monitores, professores coordenadores dos programas, professores coordenadores pedagógicos, estudantes, famílias);
- Como essas relações são manifestadas no cotidiano da dinâmica escolar;
- Como as famílias são recebidas na escola;
- Quais estratégias são utilizadas para organização das oficinas;
- Quais atividades acontecem no entre turno do cotidiano escolar e como é a organização dos estudantes;
- A adequação de recursos materiais e espaços à atividade;
- Como são definidos os agrupamentos para participação nas oficinas;
- Como os estudantes comportam-se nas diferentes oficinas;
- Como as atividades são planejadas e por quem;
- Como são as estratégias de intervenção nas práticas esportivas/culturais (orientações, abordagem da temática, organização da turma, distribuição de grupos e materiais, mecanismos de avaliação, mediação de conflitos)
- Como os estudantes chegam aos diferentes espaços onde acontecem as práticas;
- Existência e organização de reuniões de alinhamentos, planejamentos, coordenações.
- Como os estudantes reagem e demonstram interesses em relação às oficinas.

APÊNDICE II

ROTEIROS DE ENTREVISTAS

Roteiro para Professores Coordenadores de Núcleo PST, Professor Coordenador Setorial, Professora Coordenadora do Programa Escola Integrada, Professora Coordenadora do Programa Segundo Tempo, Direção da Escola (Diretora e/ou Vice), Coordenadoras Pedagógicas da Escola, Monitores e Estagiário do PST

- 1) Fale sobre você: nome, idade, vínculo com a escola, vínculo com a comunidade
- 2) Fale sobre sua formação e trajetória profissional (experiências) até chegar à atuação nessa escola.
- 3) O que você pensa sobre os programas do contraturno desenvolvidos na escola? Como percebe a relação entre eles?
- 4) De que maneira a sua atuação relaciona-se com os programas?
- 5) Qual é sua opinião sobre a inserção dos programas PEI e PST na escola?
- 6) Considerando o contexto da escola, quais ações contemplam o esporte?
- 7) Como você percebe o desenvolvimento do esporte no ambiente escolar? O que você pensa sobre o esporte?
- 8) Em sua opinião, quais relações existem entre lazer e a escola? O que você pensa sobre o lazer?
- 9) Quais aspectos devem ser considerados no planejamento das ações dos programas?
- 10) Como são planejadas as atividades propostas para os estudantes?
- 11) Em relação a sua atuação, o que você espera que o estudante aprenda?
- 12) O que destaca como aspectos importantes do PST? E do Programa Escola Integrada?
- 13) Quais são os limites dos programas?
- 14) De que maneira as ações desenvolvidas nos programas contribuem para formação dos estudantes?
- 15) Em sua opinião, o que a comunidade pensa sobre o PST e o PEI na escola?
- 16) Fique à vontade para outras considerações que queira fazer.

Roteiro para Estudantes participantes do PST (mais de 1 ano de participação)

- 1) Fale sobre você: nome, idade, onde mora, quanto tempo estuda na escola
- 2) Por que você fica na escola o dia inteiro?
- 3) O que você pensa sobre a escola?
- 4) O que você gosta de fazer durante seu tempo na escola? Por que?
- 5) Quais atividades você gosta mais na escola? Por quê?
- 6) Você pratica esporte na escola? Por quê?
- 7) Você acha que na escola tem lazer? Por quê?
- 8) O que você aprende nas oficinas?
- 9) As coisas que você aprende ajudam você? De que maneira?
- 10) O que você faz quando não está na escola? O que gosta de fazer?
- 11) Você quer falar algo mais? Fique à vontade.

Roteiro para Comunidade Escolar

- 1) Fale sobre você: nome, idade, em que trabalha, quanto tempo está na comunidade, quantos filhos tem na escola, como você participa na escola, o que faz quando não está trabalhando.
- 2) O que você pensa sobre a escola?
- 3) O que você pensa sobre as atividades do contraturno escolar?
- 4) Por que você escolheu deixar seu(a) filho(a) nos programas de contraturno?
- 5) O que você sabe sobre os programas que são desenvolvidos na escola? Por quê?
- 6) Em sua opinião, qual a relação existente entre esporte, lazer e escola?
- 7) O que você pensa sobre o esporte?
- 8) O que você pensa sobre o lazer?
- 9) Quais são suas experiências de esporte? Onde vivencia essas práticas?
- 10) Quais são suas experiências de lazer? Onde vivencia essas práticas?
- 11) Em sua opinião, como o esporte pode contribuir na vida das pessoas? E o lazer?
- 12) Fique à vontade para outras considerações que queira fazer.