

Artigo Original

Determinantes para a implementação de um projeto social

Doralice Lange de Souza ¹
Andrea Leal Vialich ²
Suélen Barboza Eiras ³
Fernando Marinho Mezzadri ¹

¹ *Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil*

² *Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil e Ex-bolsista da Rede CEDES/UFPR e Bolsista do Programa PIBIC/UFPR.*

³ *Programa de Mestrado em Educação Física do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil*

Resumo: A pesquisa investigou facilitadores e barreiras para a implementação de um projeto social em Curitiba, o Programa Comunidade Escola, e para a participação de crianças e adolescentes no mesmo. A pesquisa foi qualitativa e os dados coletados através de observações e de entrevistas abertas com 65 agentes do Programa (coordenadores, professores, estagiários voluntários, crianças e adolescentes). Os principais facilitadores são: apoio da Secretaria Municipal da Educação; empenho dos trabalhadores; oferta de atividades gratuitas em um ambiente relativamente seguro; oportunidades de socialização. As principais barreiras são: baixa remuneração dos trabalhadores; alta rotatividade de voluntários e estagiários e falta de apoio para o seu trabalho. Alguns fatores são facilitadores ou barreiras, dependendo da realidade de cada escola: parcerias; cultura de participação comunitária; condições dos espaços, materiais e equipamentos; natureza das atividades ofertadas. A pesquisa oferece subsídios para a melhoria de programas similares e para a idealização e gestão de outros projetos.

Palavras-chave: Determinantes. Implementação. Atividades de Lazer. Participação Comunitária.

Determinants for the implementation of a social project

Abstract: This research investigated the main facilitators and barriers for the implementation of a social project in Curitiba, the Community School Program, and for the participation of children in the program. The research was qualitative and the data was collected through observations and open interviews with 65 Program agents (coordinators, teachers, student teachers, volunteers and children). The main facilitators are: the support of the City Education Department; workers efforts; offer of free activities in a relatively safe environment; and opportunities for socialization. The main barriers are: workers low pay; volunteers and student teachers high turnover rates, and lack of support for their work. Some factors are characterized as facilitators or barriers, depending on the reality of each school: community participation culture; partnerships; conditions of school spaces, materials and equipment; type of activities which are offered. The research offers some subsidies for the improvement of similar programs and for the idealization and management of other projects.

Key Words: Determinants. Implementation. Leisure Activities. Consumer Participation.

Introdução

Crianças e adolescentes têm sido as principais vítimas da pobreza, violência, desigualdade e exclusão social (NOLETO, 2008; WERTHEIN, 2005). Diante deste quadro, pode-se notar, principalmente a partir da década de 80, um crescente número de projetos alternativos e paralelos à educação formal visando o atendimento dos mesmos (ZALUAR, 1994).

Várias instituições como órgãos governamentais, entidades privadas, organizações não-governamentais (ONGs), fundações e institutos empresariais de artistas e atletas, e demais organizações da sociedade civil

têm se envolvido com a promoção destes projetos, que comumente têm sido chamados de "projetos sociais" (BRETÃS, 2007; GUEDES *et al.*, 2006; GOMES, CONSTANTINO, 2005; MELO, 2005; MELO, 2007; SILVA; SILVEIRA; ÁVILA, 2007; THOMASSIM, 2006). Grande parte destes projetos está voltada à crianças e adolescentes pobres em situação de "risco social" ou de "vulnerabilidade social", e tem como meta ocupar o tempo livre dos mesmos (BRETÃS, 2007; GONÇALVES, 2003; GUEDES *et al.*, 2006; MELO, 2007; THOMASSIM, 2007) com atividades esportivas, profissionalizantes e/ou

complementares à escolarização formal ([GONÇALVES, 2003](#); [GUEDES et al., 2006](#)).

Dado o número de projetos no país, a temática “projetos sociais” tem ganhado lugar nos debates e na produção acadêmica. Normalmente, a discussão sobre os mesmos tem sido desenvolvida a partir de duas perspectivas: apologista e crítica. A perspectiva apologista entende que os projetos sociais são capazes de proporcionar benefícios tais como integração social, combate à violência e à criminalidade, disciplinamento, prevenção do uso de drogas, promoção da saúde e construção de um futuro melhor. Já a perspectiva crítica percebe os projetos sociais como mecanismos de reprodução do poder e do corrente *status quo*. Segundo os defensores desta perspectiva, a necessidade da criação de projetos sociais só existe porque o Estado não está cumprindo com as suas obrigações de atender de forma permanente e efetiva, as necessidades da população. Deste modo, tem transferido para a sociedade civil a responsabilidade de cuidar dos seus, através de projetos e programas que muitas vezes não têm continuidade e nem o compromisso de preparar a comunidade para a transformação de sua realidade ([THOMASSIM, 2006](#)).

Independentemente dos problemas inerentes aos projetos sociais existentes, eles têm cumprido um importante papel social. De acordo com algumas pesquisas, eles são importantes e/ou atrativos para seus participantes por se constituírem em espaços favoráveis à sociabilização ([ZALUAR, 1994](#); [ABRAMOVAY et al., 2003](#); [ABRAMOVAY et al., 2006](#); [MENDES et al., 2007](#); [MARQUES; KRUG, 2008](#); [MOLINA, 2007](#)); oferecerem um espaço relativamente seguro quando comparados às ruas ([ABRAMOVAY et al., 2003](#); [ABRAMOVAY et al., 2006](#); [LEÃO, 2005](#); [VARGAS, 2007](#); [MARQUES; KRUG, 2008](#)); proporcionarem acesso a atividades físicas e esportivas ([ZALUAR, 1994](#); [GONÇALVES, 2003](#); [VARGAS, 2007](#); [MENDES et al., 2007](#); [MARQUES; KRUG, 2008](#)); tirarem crianças e adolescentes das ruas diminuindo o seu envolvimento com drogas e com a criminalidade ([ZALUAR, 1994](#); [GONÇALVES, 2003](#); [ABRAMOVAY et al., 2006](#); [MENDES et al., 2007](#); [MOLINA, 2007](#); [GUEDES et al., 2006](#)); fornecerem oportunidade de entretenimento e lazer no tempo livre ([ZALUAR, 1994](#); [GONÇALVES, 2003](#); [ABRAMOVAY et al., 2003](#); [ABRAMOVAY et al., 2006](#)); proporcionarem oportunidades educacionais ([ZALUAR, 1994](#); [GONÇALVES, 2003](#); [LEÃO, 2005](#); [MARQUES; KRUG, 2008](#)); e possibilitarem uma perspectiva

de profissionalização para os jovens ([GONÇALVES, 2003](#); [ABRAMOVAY et al., 2003](#); [MENDES et al., 2007](#)).

Grande parte das pesquisas sobre projetos sociais tem se focado nos objetivos dos mesmos e em seus possíveis prós e contras, tomando como base documentos oficiais e depoimentos de seus proponentes. Até onde conseguimos rever a literatura, ainda são raros os estudos, além dos citados acima, que buscam compreender estes projetos a partir da perspectiva de seus participantes e profissionais ([THOMASSIM, 2006](#)). Acreditando na importância deste tipo de estudos tanto para a transformação da realidade concreta dos projetos estudados, quanto para a criação de novos projetos, o presente estudo visou investigar, a partir da perspectiva de profissionais e menores envolvidos no Programa Comunidade Escola (CE) – projeto desenvolvido nos finais de semana em escolas públicas municipais de Curitiba – as principais barreiras e os principais facilitadores para a implementação do CE e para a participação de crianças e adolescentes em atividades que envolvem práticas corporais propostos pelo mesmo.

Acreditamos que este estudo oferece alguns subsídios que podem ser úteis não somente para a melhoria do CE, mas também para o aprimoramento de outros programas similares e para o desenvolvimento de políticas públicas e de outros programas e projetos que visem a educação, o esporte e o lazer da população.

Métodos

A pesquisa foi de natureza qualitativa e os dados foram coletados através de observações e de entrevistas abertas em cinco escolas da rede municipal de ensino de Curitiba que fazem parte do Programa CE. As observações foram desenvolvidas de forma assistemática e o seu objetivo foi o de conhecer a realidade do Programa, contextualizar as questões das entrevistas e colaborar com a análise dos temas levantados nas mesmas. Os sujeitos entrevistados foram: uma pessoa da coordenação geral do Programa, cinco coordenadores de regionais, quatro professores, cinco estagiários, três voluntários e 45 crianças e adolescentes em diferentes escolas. As entrevistas com os coordenadores, professores, estagiários e voluntários foram desenvolvidas de forma individual, durando aproximadamente 60 minutos. Já as entrevistas com as crianças e adolescentes foram realizadas tanto individualmente quanto em pequenos grupos de dois a três participantes, dependendo da circunstância, e duraram entre cinco e quinze minutos.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, buscando-se assim garantir a qualidade dos dados para a análise, que foi feita a partir do referencial teórico-metodológico da teoria fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 2008). Ou seja, as categorias foram criadas a partir dos principais temas que emergiram da fala dos sujeitos entrevistados, sem a utilização de referenciais teóricos *a priori*. Conforme explicam Strauss e Corbin (2008), este tipo de procedimento permite que os dados falem por si próprios e que se revele o que é de fato essencial para a realidade estudada. Ele também facilita a revelação de novos aspectos da realidade que ainda não foram tratados na literatura. Neste tipo de procedimento, a busca de um referencial teórico para a discussão dos dados se dá durante a análise, a partir do que se revela como importante nos dados coletados. Ele permite que o processo de construção de conhecimento se dê de “baixo para cima”. Por isto o nome “teoria fundamentada” ou “*grounded theory*”. Também conforme explicam os autores supra-citados, uma vez que trabalhos produzidos a partir desta perspectiva teórica-metodológica são “enraizados” nos dados, estes tendem a gerar subsídios concretos para intervenção na realidade estudada.

Em um primeiro momento, cada uma das entrevistas foi analisada, identificando-se os temas mais importantes que surgiram das falas de cada um dos sujeitos do estudo, agrupando-os em categorias. Em um segundo momento, os dados foram cruzados, comparando os temas que surgiram a partir das falas de todos os sujeitos, buscando as similaridades e diferenças existentes entre os mesmos. Através deste procedimento, buscou-se criar novas categorias - categorias mais abrangentes - para agrupar temas compatíveis. Na medida em que isto foi sendo feito, tais categorias foram alocadas dentro de três categorias maiores: “barreiras”, “facilitadores”, e “barreira ou facilitador dependendo da escola”.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná (CEP/SD 697.032.09.05) e seguiu todos os procedimentos éticos conforme a Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Para garantir o anonimato dos sujeitos, utilizaremos nomes fictícios na apresentação dos resultados.

Resultados e Discussão

O programa Comunidade Escola

O CE é um projeto social de esporte, lazer e educação criado em 2005 pela Secretaria da

Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) em parceria técnica com a UNESCO. Hoje ele possui parcerias com outras secretarias e órgãos da PMC e com associações, instituições de ensino, empresas, igrejas e voluntários que conjuntamente financiam e administram o Programa. O CE é gratuito e acontece aos sábados e domingos das 9:00 às 17:00 horas em 70 escolas municipais de Curitiba, localizadas nas diferentes Regionais da cidade (sub-sedes da prefeitura). Segundo o site do programa, o número de participantes nas atividades do CE até 2008 ultrapassou 1,6 milhões de pessoas (CURITIBA, 2009).

O CE se organiza em torno de cinco eixos principais: esporte e lazer, cultura, saúde, educação e cidadania, e geração de renda. Enquanto cada um destes eixos possui seus objetivos específicos, o objetivo comum dos mesmos é o de promover o desenvolvimento sustentável das comunidades, diminuir a vulnerabilidade dos jovens à violência em regiões que apresentam altos índices de criminalidade, aproximar a comunidade da escola e transformar a escola em um “centro de irradiação do conhecimento”. Outro objetivo do programa é o de promover “a melhoria na qualidade da educação de crianças, adolescentes e adultos, contribuindo para o ingresso, o regresso e a permanência na escola, bem como a redução dos índices de reprovação escolar” (CURITIBA, 2008, p. 13). Ainda outros objetivos do programa são, segundo Werthein (2005), a inclusão social, o aproveitamento dos insumos escolares e a melhoria da escola.

O eixo de esporte e lazer, foco de nosso estudo, é coordenado pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL) em parceria com as Secretarias Municipais da Educação, Saúde e Fundação Cultural. A sua principal função, conforme descrito no Manual (CURITIBA, 2008) é a de desenvolver a prática de atividade física e esportiva na comunidade, através de ações que promovam educação, inclusão, cooperação e saúde.

A gestão do Programa é descentralizada e ocorre a partir de quatro instâncias principais: Colegiado de Órgãos, Unidade Gestora do Programa (UGP), Colegiado Regional (COR) e Comitê Local (COL). O Colegiado de Órgãos engloba todos os parceiros públicos e privados do CE e a sua função é a de planejar, acompanhar e validar as ações desenvolvidas no Programa e direcionar os recursos financeiros e materiais para as ações a serem implementadas. A Unidade Gestora do Programa (UGP) é coordenada por um representante da Secretaria

Municipal da Educação e a sua função é a de monitorar, avaliar e gerenciar o Programa, promover a viabilização de projetos e fortalecimento da ação intersetorial entre os órgãos e secretarias da PMC. A UGP trabalha diretamente com os coordenadores dos eixos. Os coordenadores de eixos, por sua vez, devem auxiliar no planejamento de estratégias e diretrizes do Programa de acordo com os objetivos de seu eixo e articular parcerias, integrar diferentes setores, auxiliar na gestão bem como na qualificação dos estagiários de graduação, instrutores e outros agentes do programa que atuam em seu eixo de responsabilidade. O COR é coordenado pelo administrador regional e é composto pelos gerentes regionais da prefeitura municipal, supervisores de eixo, coordenadores de área da Secretaria Municipal de Educação e diretores de escolas participantes do programa. A sua função é a de integrar a ação das secretarias e órgãos da prefeitura com as ações propostas pelo Programa, articular parcerias, gerenciar as atividades desenvolvidas pelos estagiários de graduação e demais agentes envolvidos no Programa, auxiliar na formação do Comitê Local (COL) e promover a troca de experiências entre as escolas de sua abrangência. O Comitê Local atua diretamente na escola e é coordenado por dois professores eleitos da própria escola para atuar no CE. Cabe aos professores coordenadores reunirem-se semanalmente com a comunidade para planejar as atividades que deverão acontecer no final de semana em sua escola. Cabe também a eles identificar os interesses da comunidade, por em prática o plano de ações do Programa, gerenciar os recursos humanos e financeiros destinados ao Programa, articular novas parcerias para o Programa em sua escola, preencher relatórios e controles, orientar os agentes que atuarão no Programa, e avaliar as atividades propostas pelas equipes locais (atendentes, voluntários, estagiários de graduação e instrutores) (CURITIBA, 2008).

Facilitadores

Um dos grandes facilitadores para a implementação do CE é o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SME), que provê o espaço da escola e incentiva e remunera professores da rede municipal de ensino para trabalharem no Programa. Outros facilitadores são a participação e a força de vontade de um número de pessoas - profissionais, voluntários e estagiários - que se dispõem a trabalhar no Programa.

O grupo é pequeno, mas eu brinco, eu sempre falo, chegou o meu exército né? [...]. As pessoas que estão vestiram bem a camisa, não posso

dizer que seja na totalidade, mas é quase que 99% das pessoas que estão no Comunidade, eles estão mais por amor ao que tão fazendo [...]. Vestiram a camisa, arregaçam as mangas e trabalham além. (Cristina, professora coordenadora)

A participação da comunidade no CE está diretamente relacionada com o fato de ele fornecer oportunidades de entretenimento e lazer no tempo livre. Este fator também aparece como um importante atrativo para a participação de crianças e adolescentes em outros projetos sociais (ABRAMOVAY *et al.*, 2003; ABRAMOVAY *et al.*, 2006; ZALUAR, 1994). Na verdade, para muitos, o CE é a única alternativa de lazer fora de casa para aqueles que moram no entorno da escola.

Não temos atividades recreativas, culturais em outros espaços [...]. A comunidade local que não tem acesso aos grandes centros [...], eles frequentam muito aqui a escola né, [...] por ser perto de casa, né? E por o bairro não oferecer mais nada, [...] nenhum outro atrativo. (Mariana, professora coordenadora)

Quando não tem muitas atividades pra fazer, é só vir aqui que você vai encontrar bastante coisa pra fazer! [...] Não tinha nenhum lugar assim que podia ir de graça assim e ainda que é pertinho, né? A melhor coisa que tem pra fazer é vir aqui! (André, 13 anos)

Os estudos de Abramovay *et al.* (2003) e Abramovay *et al.* (2006), como o nosso, também sinalizam que o fato de muitas localidades serem desprovidas de espaços para o lazer adequados, gratuitos e próximos das casas das pessoas, motiva as mesmas a participarem em Programas desenvolvidos no âmbito da escola. No caso de nossa pesquisa, este fator apareceu como o principal fator para o envolvimento da maioria das crianças e adolescentes que entrevistamos.

A possibilidade de socialização é apontada como importante facilitador para a participação de crianças e adolescentes em vários estudos sobre projetos sociais (ABRAMOVAY *et al.*, 2003; ABRAMOVAY *et al.*, 2006; MARQUES; KRUG, 2008; MENDES *et al.*, 2007; MOLINA, 2007; VARGAS, 2007; ZALUAR, 1994). Em nosso estudo sobre o CE, a socialização apareceu como o segundo fator mais importante para a participação das pessoas que foram entrevistadas.

É que tem bastante amigo que vem pra cá, né? Que daí não tem como conversar no meio da semana, que todos eles estudam. E aqui, a gente se encontra aqui pra falar, conversar! (Aline, 15 anos)

Eu gosto de vir por causa da minha amiga que ela também estuda aqui na sexta série [...]. Daí eu converso com ela mais aqui, ela vem junto. (Kimberli, 11 anos)

Outro facilitador para a participação da comunidade no CE é o fato dele acontecer na escola, que oferece um espaço monitorado e supostamente seguro. Este fator é também apontado como importante para a participação de crianças e adolescentes em outros projetos sociais ([ABRAMOVAY et al., 2003](#); [ABRAMOVAY et al., 2006](#); [FÉLIX; CARVILLE, 2008](#); [LEÃO, 2005](#); [MARQUES; KRUG, 2008](#); [VARGAS, 2007](#)).

Ah, eu acho que foi bom eles terem feito o CE, porque muitas vezes, tinham muitos finais de semana que a gente ficava na rua, né? Sem nada pra fazer aí, perigoso até acontecer alguma coisa [...]. É melhor ficar aqui do que na rua. [...] correndo perigo! (Kelly, 11 anos)

Porque sempre acontecem coisas ruins nas ruas, né? [...] É mais seguro! Até para os pais, saberem que estão na escola! (Tiago, 14 anos)

Outros fatores que facilitam a participação de crianças e adolescentes no CE são a “propaganda de amigos”, a propaganda na escola ou no comércio local, e a familiaridade com a escola. Dos participantes entrevistados, 40% ficaram sabendo do Programa através de amigos, 21% através de propaganda e outros 21% porque estudam ou estudaram em escolas onde o Programa acontece. Setenta e três por cento das crianças e adolescentes entrevistados residem próximo às escolas onde acontece o Programa, o que provavelmente facilita a sua participação no mesmo. A proximidade da escola do local de moradia das crianças foi também apontado como favorável para a participação da comunidade no Programa Abrindo Espaços ([ABRAMOVAY et al., 2003](#)).

Facilitador ou barreira?

Em alguns casos, determinados fatores funcionam como facilitadores, e em outros, como barreiras para a participação da comunidade no eixo esporte e lazer do CE. Discutiremos, a seguir, cada um destes fatores.

A “cultura de participação” da comunidade, ou seja, o envolvimento da comunidade com o Programa varia significativamente de escola para escola. As escolas que já cediam seu espaço para a prática de esportes pela comunidade nos finais de semana antes da implementação do Programa conseguem um maior envolvimento da comunidade do que escolas onde não existia esta tradição. Um estudo sobre o programa “Abrindo Espaços” ([ABRAMOVAY et al., 2003](#)) detectou esta mesma realidade. Ou seja, concluiu-se que as comunidades que já possuíam uma parceria com escolas para a utilização de seus espaços nos finais de semana para práticas esportivas antes da implementação do Programa, tendem a

ser mais participativas do que aquelas que não utilizavam este espaço anteriormente.

O CE prevê, para cada escola, um encontro semanal do Colegiado de Órgãos (COL). Este, por sua vez, deve ser constituído por representantes da escola, parceiros locais e membros da comunidade. Várias escolas, no entanto, não contam com a participação efetiva da comunidade nas reuniões do COL e no planejamento das atividades. A grande maioria das crianças e adolescentes entrevistados disseram que não sabiam de tais reuniões e que nunca haviam sido requisitados para oferecer sugestões de atividades para o Programa. De acordo com nossas observações e entrevistas com pessoas que trabalham no CE, as comunidades que são mais politicamente organizadas tendem a ser mais participativas tanto no planejamento das atividades quanto nas práticas das mesmas.

[Em] muitas escolas assim, a comunidade não sabe que pode opinar. Não têm essa visão de participação [...]. Têm todo um ranço de sociedade paternalista e assistencialista de a pessoa “não, é Programa da prefeitura, vamos esperar pra ver o quê que eles têm pra fazer”. E não se posicionam enquanto agentes participativos pro projeto. (Jeferson, coordenador de Regional)

Outro fator que ora aparece como facilitador e ora aparece como barreira para o programa são as parcerias. O CE depende de parcerias e voluntários para o seu funcionamento. Atualmente ele conta com 173 parcerias formadas por empresas (43%), associações de moradores e clubes de mães (13%), instituições religiosas (12%), ONG’s (11%), grupos artísticos (7%), instituições de ensino superior (6%), jornais (5%) e outras entidades (3%) ([CURITIBA, 2009](#)). Embora o número de parceiros no programa esteja aumentando, existe uma disparidade no número de parcerias entre as diferentes escolas. Por exemplo, enquanto um dos núcleos regionais possui 39 parceiros locais que atendem escolas vinculadas ao CE e pertencentes a este núcleo, outro núcleo regional possui apenas um parceiro local que atende apenas uma das escolas deste núcleo ([CURITIBA, 2009](#)).

Então a gente sabe que existem bastantes parceiros por aí, mas na nossa comunidade têm poucos, muito poucos. Então a gente só conta mesmo com as instituições da prefeitura, né? [...]. A comunidade aqui não tem condições de ter parcerias. (Regina, diretora de escola)

Diversos fatores interferem com a formação de parcerias, como por exemplo, a localização da escola, a presença de comércio e/ou empresas em suas proximidades e a capacidade da escola de atrair parceiros. Estes fatores, entre outros,

influenciam a captação de recursos financeiros e humanos. As parcerias são fundamentais para a consolidação e diversificação das atividades desenvolvidas pelo CE. Contudo, conforme aponta [Pacheco](#) (2006), estas, se não mediadas, podem levar a uma espécie de privatização do espaço público da escola, que, sem um cuidado maior, pode passar a atender apenas a interesses de pequenos grupos da comunidade. Alguns exemplos disto podem ser verificados em casos onde grupos esportivos organizados “tomam posse” de quadras esportivas para treinos e campeonatos.

Lá é reservado pra futebol e pra vôlei. [...] Pra time treinar. Porque às vezes vai fazer, querer fazer essas coisas assim e daí não pode porque eles tão treinando, os times, essas coisas, daí não pode! [...] Aí é ruim porque só porque eles que tem time, eles tem que ficar treinando lá. (Flávia, 12 anos)

Grupos mais organizados tendem a se apropriar mais facilmente dos espaços escolares do que membros da comunidade menos organizados. A escola necessita estabelecer formas de controle social para que os últimos não se tornem “reféns” de tais grupos ([PACHECO, 2006](#)).

Outro fator que interfere com o desenvolvimento do CE são as condições dos espaços e equipamentos dos locais onde o mesmo é desenvolvido. Estas, por sua vez, variam consideravelmente. Enquanto algumas escolas possuem uma boa infra-estrutura, tais como quadras cobertas e materiais esportivos de boa qualidade, outras não possuem espaços e equipamentos adequados. Além das diferenças de infra-estrutura, pode-se também observar diferenças nas formas com que os recursos são administrados.

Ano passado eu pedi pra comprar corda de pular [...] eles compraram. Sabe aquelas cordinhas brancas bem fininhas de cabo de vassoura no final? [...] na primeira vez que eu fui pegar, desmontou. É pra quê comprar desse jeito? Então não compra! (Flávia, estagiária)

[Lá na outra escola onde eu trabalhava] é bem ao contrário do que ela tá falando. Lá a gente via que se tinha um evento, se você precisava de material, a professora se certificava a comprar, se certificava a separar o material e mostrar [...]. Tem muita discrepância entre uma escola e outra [...]. (Geovana, estagiária)

A disparidade entre as condições dos espaços e equipamentos das escolas e as condições de uso dos mesmos foram igualmente identificadas como problemas para a implementação de outros programas como o “Abrindo Espaços” ([ABRAMOVAY et al., 2003](#)) e “Escola Aberta” ([ABRAMOVAY et al., 2006](#); [LEÃO, 2005](#)).

Existe uma relação direta entre a qualidade e a diversidade de atividades ofertadas e a participação de crianças e adolescentes no CE.

Se eu tenho atividade pra ofertar eu tenho público [...]. Se às vezes eu não tenho um público muito grande é porque naquele dia eu não tenho um número de atividades pra ofertar [...]. (Cristina, professora Coordenadora)

Outros colégios têm mais brincadeira, mais coisas pra fazer né? [...] Aqui não. Aqui só tem aqueles brinquedos que você viu ali dentro, e jogar vôlei e jogar futsal! Se fizessem umas brincadeiras, uns bagulhos valendo, aí duvido se não vinha uma galera, né? (Wanderson, 18 anos)

A oferta de atividades diferenciadas atrai crianças e adolescentes para o Programa:

Em primeiro eu gosto de jogar tênis que é um esporte bem legal e badminton! Eu jogo ping-pong, [...] dominó e eu gosto de futebol também. [...]. O professor de tênis falou que quem quisesse podia jogar tênis aqui na escola. Daí depois que eles colocaram o badminton, daí eu vim aqui. (José, 10 anos)

Eu gosto bastante de esporte, daí eu pratico um pouco de cada [...]. Tênis é um esporte difícil pra todo mundo, né? De baixa renda, né? É importante! (Bruno, 19 anos)

As escolas que possuem uma oferta restrita de atividades tendem a enfrentar dificuldades para atrair a comunidade. Vários adolescentes reclamaram que as atividades do CE tendem a privilegiar a participação de crianças mais novas, o que desmotiva os mais velhos a participar.

Ah, isso aqui só funciona até uma certa idade, depois o pessoal encontra outras coisas para ocupar o tempo e deixam de vir. [...] Até uns 14 anos. Depois disso não tem nada de novo pra fazer. É sempre as mesmas coisas! (Cassiano, 18 anos)

O futebol foi apontado pela maioria dos meninos como a atividade que mais gostam. A forma com que esta atividade tem sido gerida, no entanto, tem se constituído em uma barreira para o envolvimento de meninas no Programa.

A gente tava querendo participar [do futebol] e não deixaram. Falaram que era muito forte para a gente e a gente não podia [...]. Aí eles convidam os meninos. Quando vai menina, às vezes, falam que não pode ou não querem. (Adriana, 12 anos)

Menina assim, eles pegam bem pouca, porque o futebol é muito forte, né? Aí eles convidam pouca menina, mas piá [menino], eles convidam bastante! [...]. Às vezes as meninas querem e eles dizem que não pode. (Julia, 11 anos)

Várias meninas reclamaram que, muitas vezes, as quadras e ginásios são cedidos para o futebol dos meninos e/ou para times locais que treinam nos finais de semana. Dessa forma, elas

se sentem excluídas não só do futebol, mas também da possibilidade de acesso a outras atividades, uma vez que os espaços normalmente são ocupados por este esporte.

A falta de continuidade de atividades previstas, ou a não implementação das mesmas também foi citada como uma barreira em algumas localidades.

[Os agentes do CE] sempre falam que vai ter alguma coisa diferente, mas [...] só que no dia não tem nada! Daí os piás só ficaram jogando futebol e nós o vôlei! (Regiane, 12 anos)

Algumas crianças e adolescentes de escolas onde o movimento é pequeno sugeriram que deveriam haver mais atividades, gincanas e campeonatos. Segundo eles, se houvesse uma maior diversificação de atividades, e se estas fossem do interesse de pessoas de diferentes idades e atraíssem tanto meninos quanto meninas, haveria uma maior participação de pessoas no Programa.

A divulgação das atividades desenvolvidas pelo CE pode ser vista tanto como um facilitador quanto como uma barreira para o Programa. Algumas escolas conseguem fazer uma divulgação mais efetiva do Programa do que outras através de seus alunos, através de propaganda em eventos, e através de cartazes e panfletos em localidades da vizinhança. Segundo alguns entrevistados, muitos não participam do CE por desconhecimento da existência do Programa e também por acreditarem que este se destina apenas ou principalmente a crianças e jovens. Esta dificuldade foi constatada também na pesquisa de [Félix e Carvilhe](#) (2008) ao avaliar o CE. Outros também não participam por pensarem que o Programa é um evento pontual e por não estarem cientes de sua continuidade durante todos os finais de semana.

Acho que muita gente não tem conhecimento do Programa, né? Muita gente não sabe o quê que é. Tanto é que chegava num sábado: “Ah sábado que vem vai abrir?” (Mauro, estagiário)

Em alguns casos existe também uma dificuldade de divulgação entre os diferentes agentes que trabalham no Programa sobre as atividades que serão desenvolvidas nos finais de semana. Conforme alguns depoimentos dos mesmos, o CE necessita desenvolver estratégias mais efetivas para mantê-los informados sobre as diferentes atividades que estarão ocorrendo na escola onde trabalham e em escolas próximas, para que assim eles possam orientar o público sobre as mesmas.

Outro fator que atua como facilitador ou como barreira para a participação no Programa é a

atuação daqueles que trabalham na organização e desenvolvimento das atividades. Esta atuação influencia significativamente na motivação de crianças e adolescentes para o seu engajamento no Programa. Enquanto alguns entrevistados elogiaram a atuação de professores e estagiários, outros reclamaram da ausência e/ou atuação dos mesmos.

Ah, não tem nenhum professor pra orientar, eles só abrem e fecham a escola. (Cassiano, 18 anos)

Lá é um pouco diferente porque lá pelo menos [pausa], porque, que nem aqui, tem duas mulheres ali só entregando o material. Lá não, lá cada brincadeira, pelo menos tinha cada três brincadeiras, tinha um para cuidar. (Tiago, 14 anos)

A presença de profissionais para orientar as atividades físicas é de fundamental importância. Sem os mesmos, muitos se sentem “perdidos” e/ou desmotivados para se engajar em práticas corporais.

Barreiras que dificultam a implementação do Comunidade Escola e a participação da comunidade no mesmo

A maior parte dos agentes que trabalham no CE diretamente com a comunidade são estagiários e/ou voluntários, realidade esta também constatada por [Abramovay et al.](#) (2003), no caso do Programa Abrindo Espaços. Se por um lado a idéia de voluntariado é interessante, por outro, ela pode se tornar problemática. Em algumas comunidades, não existe a participação de muitos voluntários e o Programa fica esvaziado de agentes para ofertar e desenvolver atividades. Também em alguns casos, a qualidade e a continuidade das atividades propostas ficam prejudicadas. Outro problema é que, embora o Programa preveja que deva existir uma avaliação do plano de trabalho dos voluntários pelo Comitê Local em casos que exijam conhecimentos específicos ([CURITIBA, 2008](#), p. 35), nem sempre isto tem garantido a qualidade do trabalho dos mesmos. Ainda outra dificuldade é que às vezes os voluntários acabam desistindo de colaborar com o Programa, dando prioridade a trabalhos remunerados e/ou a outros compromissos. Vejamos, por exemplo, os seguintes depoimentos:

Então você consegue às vezes até umas ações maiores de um parceiro lá, corte de cabelo, unha decorada. Aí faz todo aquele trabalho de divulgação, chega na sexta-feira, quatro horas da tarde, ele te avisa que não vai poder ir. (Vera, coordenadora de Regional)

Ele [o voluntário] arruma um emprego, por exemplo, ele já não vem [...]. Às vezes você tenta algum curso assim, a pessoa começa a

dar curso lá de crochê, de coisa assim. E aí chega um belo dia o povo tá aí esperando e cadê? Você vai lá, liga: "Escute o que quê aconteceu? 'Ah encheu minha casa de visita, to com a casa cheia de visita, não posso sair'". É voluntário, você vai fazer o que? (Cristina, professora coordenadora).

Ao contar com a "participação voluntária", o Estado muitas vezes se desobriga de garantir a qualidade do trabalho desenvolvido através da atuação de profissionais (PACHECO, 2006). Uma das consequências de programas que dependem essencialmente de voluntários para o seu desenvolvimento é que muitos deles não possuem formação adequada, principalmente na área pedagógica. Desta forma, vários programas sociais acabam sendo administrados através dos interesses, necessidades e crenças daqueles que se dispõem a dar sua contribuição. Tais ações muitas vezes acabam por incorrer em uma disseminação acrítica de determinadas práticas, frequentemente "atravessadas pela indústria cultural" (PACHECO, 2006, p. 209). Um caso de tais práticas, por exemplo, foi observado em uma escola onde voluntários ingenuamente ensinavam crianças e adolescentes a coreografia da música "Na boquinha da garrafa". Conforme alguns dos entrevistados, os voluntários não deveriam dirigir as atividades, mas sim, complementar o trabalho de profissionais devidamente capacitados para o trabalho.

Então a gente precisa, por exemplo, voluntários que venham [fazer uma] colaboração com os profissionais que estão já atuando. Exemplo: um professor, um bom professor que desenvolva um Programa de futebol, né? É válido um voluntário chegar e fazer parceria com esse professor e ajudar ele diretamente nas atividades, né? Orientando os alunos, ajudando no treinamento, etc. e tal. Agora, eu sou contra a uma pessoa, extremamente leiga, vir fazer uma atividade que ela nem sequer realmente conhece, né? (Fabio, professor substituto)

O voluntariado [...], ele deveria ser assim uma soma, uma coisa a mais e não a base. (Cristina, professora coordenadora)

A maioria dos estagiários que buscam trabalhar no CE são alunos do primeiro e segundo período do curso de graduação em Educação Física que normalmente não possuem um bom preparo e nem experiência para o trabalho. Embora exista um plano de qualificação para os mesmos (CURITIBA, 2008, p. 38), esta qualificação aparentemente não é suficiente.

Todo o subsídio que eu tive pra estar no Comunidade Escola foi, não a partir da própria coordenação do Programa, mas da Maria [outra estagiária] que trabalha no Programa já há dois anos. Então tudo que eu sei do Programa é através dela e não através da própria coordenação do Programa. (Adriana, estagiária)

Todos os estagiários entrevistados alegaram falta de clareza sobre os objetivos do CE, sobre a estrutura organizacional do Programa, e sobre o papel que os diferentes agentes, incluindo eles mesmos, exercem no mesmo.

É que assim, eu não entendo muito bem qual que é a hierarquia. Eu falo com o [coordenador do meu eixo] [...] e ele fala que eu tenho que fazer as coisas que a escola manda. Que é a diretora. Daí, [...] uma vez por semana eles têm uma reunião lá que eles fazem sobre o Comunidade Escola, acho que é COL, nem sei o que é isso [...] nunca fui numa reunião dessa. (Flavia, estagiária)

Segundo a maioria dos estagiários que participaram da pesquisa, eles não se sentem preparados para o trabalho no Programa. Alguns deles também disseram que se sentem "largados" e sem um "norte" para as suas práticas.

Não tinha o apoio nem da coordenadora do colégio pra direcionar uma atividade e não tinha nem o apoio da coordenadora da Regional pra direcionar uma atividade [...] É muito fácil um estagiário chegar lá, soltar uma bola, sentar e ficar esperando o sábado passar, assim sabe? [...]. Não tem essa organização de eles verem o que você tá fazendo nem o que você vai fazer. (Mauro, estagiário)

Um dos sérios problemas que acontecia lá era quando a escola se envolvia com [...] algum evento que as coordenadoras tinham que sair, e não tinha coordenador no colégio. Então, a gente ficava lá [...]. Dez horas depois, o colégio pega fogo e você não sabe o que fazer. (Mauro, estagiário)

Vários estagiários reclamaram da falta de comprometimento de alguns supervisores de eixo e professores coordenadores. Por outro lado, supervisores de eixo e professores coordenadores alegaram se sentir sem condições de desenvolver um bom trabalho por falta de recursos humanos e materiais.

O pessoal pode chegar e falar: "Pô, a escola é ruim por causa do coordenador!" Só que não é. Eu não consigo fazer coisas que eu não tenho recursos pra fazer, não tenho material humano pra fazer. (Maurício, professor coordenador)

A gente pena bastante com esses estagiários muito jovens, né? Esses principalmente [...] de primeiro semestre. A gente pena muito com eles porque [...] ele tá cru ainda, ainda tá aprendendo o que é a profissão dele, né? (Valdir, coordenador de Regional).

Da mesma forma que a maioria dos voluntários do Programa, grande parte dos estagiários orienta as suas práticas com base em suas próprias crenças, interesses e limitações pessoais, colocando-se muitas vezes, de forma inconsciente, na posição de reproduzir demandas da indústria cultural sem maiores reflexões sobre os problemas que encontram em seu cotidiano.

Além da falta de preparo dos estagiários, existe também uma alta rotatividade entre os mesmos. Na medida em que progredem nos estudos, buscam opções de estágio melhor remuneradas.

É uma dificuldade [...] a rotatividade de estagiário [...]. A gente já teve vários estagiários bons que desenvolveram um excelente trabalho. A comunidade veio, né? E quando esse estagiário sai, quando ele deixa de vir, aí a comunidade fica sem a oferta daquela atividade. (Paula, supervisora de eixo)

A rotatividade de estagiários gera descontinuidade nas atividades e, conseqüentemente, afeta a frequência das pessoas nas mesmas. Outra barreira para a implementação do Programa relaciona-se com a remuneração dos professores coordenadores da escola. Segundo alguns entrevistados, o número de horas remunerado não é suficiente para que possam dar conta da totalidade das tarefas que lhes cabem, como por exemplo, participar de reuniões, preencher relatórios, divulgar o Programa junto à comunidade, buscar parceiros, coordenar o trabalho na escola, atender à comunidade, entre outras atividades. Outro problema relacionado com a atuação dos professores coordenadores é a falta de experiência dos mesmos com gestão de programas e pessoas.

Além dos estagiários [...] serem imaturos, primeiro e segundo período, os professores [...] também são imaturos em termos de gerenciamento porque são professores, né? E eles estão atuando ali como gerentes. (Julia, coordenadora de Regional)

Conforme alguns depoimentos, já existe hoje uma preocupação por parte da coordenação do Programa no sentido de buscar alternativas para melhor preparar os professores coordenadores, estagiários e voluntários para trabalhar no CE. Um longo caminho, no entanto, precisa ser percorrido para que esta meta possa ser alcançada. Este problema de carência de profissionais e/ou de falta de capacitação para o trabalho é um problema constante também em outros programas sociais, tal como foi constatado, por exemplo, nos casos do "Abrindo Espaços" (ABRAMOVAY *et al.*, 2003) e do "Escola Aberta" (LEÃO, 2005).

A falta de um projeto pedagógico próprio e de objetivos bem definidos por parte do CE, em alguns casos, geram práticas pontuais e que por vezes, conforme comentou um dos entrevistados, parecem "levar nada a lugar nenhum". Um dos objetivos do Programa, segundo o seu manual, é "a melhoria da qualidade da educação de crianças, adolescentes e adultos, contribuindo

para o ingresso, o regresso e a permanência na escola, bem como a redução dos índices de reprovação e evasão escolar" (CURITIBA, 2008, p. 13). Embora o CE tenha objetivos educacionais, até quando terminamos a coleta de dados em dezembro de 2008, este não possuía um projeto pedagógico próprio. Apenas recomendava que as suas atividades fossem desenvolvidas a partir do projeto pedagógico de cada escola onde ele é desenvolvido.

Ele [o Programa] não tem assim ações efetivas. Ele é como se fosse o espaço, você vai lá e joga se quiser. Até um momento é futebol, aí pára o futebol, é basquete. Aí, se não continua o basquete, continua o futebol. Então não tem assim ações orientadas. Existem assim algumas práticas pontuais. [...]. Algumas escolas têm [...] estagiário lá [...] pra ficar cuidando de bola. (Maurício, professor coordenador)

Na ausência de objetivos e de uma proposta de trabalho bem definidos, cada agente do Programa trabalha a partir de seu próprio entendimento do que deve ser feito.

Eu acho que poderia existir um plano diretor assim: cabe ao eixo de lazer contemplar uma escolinha de iniciação esportiva, é uma ação recreativa e alguma coisa relacionada à promoção de saúde. Não tem nada. Então se o estagiário quiser ficar cuidando do pátio, ele fica cuidando do pátio e pronto. (Maurício, professor coordenador)

Ao refletir sobre a falta de clareza dos objetivos do eixo Esporte e Lazer e de uma proposta pedagógica bem definida para o trabalho deste eixo no CE, a mesma pessoa citada logo acima fez o seguinte comentário:

Você vai perguntar: "Qual que é o objetivo do Esporte e Lazer?" [...]. Ela [Unidade Gestora do Programa] vai falar uma coisa. E aí você vai perguntar pro responsável por Esporte e Lazer da SMEL: "Qual que é o objetivo do Esporte e Lazer pra SMEL?" "É isso aqui!" Então, pergunta pro coordenador de área: "Qual que é o objetivo do Esporte e Lazer?" "É isso aqui." E daí, você vai ter todos esses diferentes discursos [...] que teriam que chegar lá na prática e não é isso aí. O discurso é totalmente distorcido [...]. Ou então esse discurso só ocorre em uma escola, que é a escola que tem mais participantes, que é a escola que trabalha mais diretinho aí ou não. (Maurício, professor coordenador)

Uma das conseqüências da falta de uma proposta pedagógica bem definida no campo do esporte e do lazer, é que cada um desenvolve e implementa a sua própria proposta. Dependendo de quem está de fato trabalhando junto à comunidade (normalmente o estagiário), o enfoque pode ser no esporte pelo esporte, sem um objetivo maior, ou pode se voltar apenas para uma modalidade esportiva e/ou atividades competitivas, em detrimento de outras

modalidades e abordagens. Isto pode causar problemas, tais como a exclusão de pessoas que não gostam destas atividades/abordagens e de participantes menos habilidosos. Pode também restringir a possibilidade de trabalhos mais educativos com vistas à promoção de valores humanos, o desenvolvimento integral das pessoas e a educação das mesmas para o engajamento em práticas corporais de forma mais autônoma, crítica, criativa e saudável.

Conclusões

Tendo em vista tudo o que discutimos até então, percebemos que programas como o CE dependem de espaços/equipamentos/materiais adequados, boas parcerias, e profissionais e voluntários qualificados e comprometidos com a qualidade e com a assiduidade das atividades. Eles dependem também da organização da comunidade para planejar e promover as atividades. As escolas que não conseguem contar com estes recursos materiais e humanos, tendem a ter dificuldades com o desenvolvimento do Programa. Esta realidade demanda que o Estado tenha um papel mais ativo no sentido de fornecer os recursos materiais e humanos necessários para garantir a qualidade das ações nas diferentes comunidades, especialmente no caso daquelas mais carentes e menos organizadas. No caso destas comunidades, o Estado necessita investir na educação de base das mesmas para que com o tempo, elas próprias possam gerir tais programas.

Com o objetivo de contribuir para com a melhoria e/ou desenvolvimento de novos Programas como o CE, faremos aqui algumas considerações. Recomendamos que tais programas: (1) Assegurem condições básicas de infra-estrutura e espaços em todas as escolas para que não haja tanta disparidade entre as mesmas. (2) Na medida em que os programas crescem e formam parcerias, estes devem tomar cuidado para não perder de vista os objetivos que levaram à sua criação. (3) Para que haja consistência no trabalho dos colaboradores (profissionais, voluntários e estagiários) e para que se possa atingir os objetivos propostos, os programas necessitam de um projeto pedagógico que norteie as ações de todos os envolvidos. (5) Os colaboradores necessitam de capacitação, orientação e supervisão. (6) A capacitação deve proporcionar uma compreensão dos objetivos e estrutura do Programa. (7) No caso do Programa necessitar contar com a ajuda de estagiários, deve-se estabelecer parcerias bem definidas com instituições de ensino superior para atrair estagiários que tenham interesse em trabalhos comunitários e garantir apoio sistematizado ao

trabalho dos mesmos. (8) Garantia de carga horária e remuneração adequadas para que os agentes envolvidos com os programas possam fazer um trabalho de qualidade. (9) Atendimento para diferentes faixas etárias sem discriminação entre meninos e meninas na vivência das atividades. (10) Organização de dias e horários para as práticas esportivas, sinalizando que estão abertos a diferentes práticas corporais além do futebol. (11) Garantia de continuidade das atividades que despertam o interesse da comunidade. (12) Estabelecimento de parcerias com Universidades para o desenvolvimento de pesquisas visando o aperfeiçoamento das atividades e dos programas como um todo.

Referências

- [ABRAMOVAY, M.; ANDRADE E.R.; FARAH NETO, M.; CASTRO, J. P.](#) **Avaliação do Programa Abrindo Espaços na Bahia.** Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Universidade Católica de Brasília, UNIRIO, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131368POR.pdf> . Acesso em: 14 ago. 2009.
- [ABRAMOVAY, M.; FARAH NETO, ANDRADE E.R.; ESTEVES, L. C. G.; M.; NUNES, M. F. R.](#) **Fazendo a diferença: Projeto Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul.** – Brasília: UNESCO, Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145551por.pdf> . Acesso em: 12 fev. 2009.
- [BRETÃS, A.](#) Onde mora o perigo? Discutindo uma suposta relação entre ociosidade, pobreza e criminalidade. **Educação, esporte e lazer.** Boletim 09, junho 2007. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007/eel/070611_educacaoesporte.doc. Acesso em: 23 abr 2009.
- [CURITIBA.](#) Secretaria Municipal de Educação. Unidade Gestora do Programa Comunidade Escola. **Programa Comunidade Escola.** Curitiba, 2008.
- [CURITIBA.](#) Secretaria Municipal de Educação. Unidade Gestora do Programa Comunidade Escola. **Resultados 2008.** Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=527&opTpl=res ult&PHPSESSID=000af923f0176658d3d4319a2eb4090b> . Acesso em: 24 ago. 2009.
- [FÉLIX, C. M. R.; CARVILHE, M.](#) **Avaliação de Impacto do Programa Comunidade Escola:** Relatório de Pesquisa da Etapa Qualitativa.

Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2008. 34 slides, color. Acompanha texto. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=527&opTpl=do wn> . Acesso em: 10 set. 2008.

GOMES, M. C.; CONSTANTINO, M. T. Projetos esportivos de inclusão social – PIS – Crianças e jovens. In: DA COSTA, L. (org.). **Atlas do esporte no Brasil**: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 602-612.

GONÇALVES, M. A. R. A vila olímpica da Verde-e-Rosa. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. (Violência, Cultura e Poder)

GUEDES, Simoni Lahud et al. Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa. 2006. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, XII, 2006, Niterói. **XII Encontro Regional de História - Usos do passado - Resumo e Programação.** Rio de Janeiro: ANPUH, 2006. p. 92-92.

GONÇALVES, F.; SAMPAIO, A.; SCATOLIN, F.; NAKABASHI, L.; BITTENCOURT, M., Avaliação do Programa Comunidade Escola. Curitiba: NAPPE-UFPR, 2008. 23 slides, color. Acompanha texto. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=527&opTpl=do wn> . Acesso em: 10 set. 2008.

LEÃO, J. A. C., Considerações sobre o projeto escola aberta: perspectivas para uma agenda de lazer. 2005. Dissertação (Mestrado). Fundação Joaquim Nabuco: Instituto de Formação e Desenvolvimento Profissional. Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas. Disponível em: http://www.campus12.uneb.br/texto/artigos/escola_aberta.pdf . Acesso em: 10 maio 2009.

MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. As contribuições do Programa Segundo Tempo para os discentes de uma escola estadual de Santa Maria (RS): um estudo de caso fenomenológico. **Revista Digital Ef Deportes**, Buenos Aires, ano 13, no. 124, setembro de 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd124/as-contribuicoes-do-programa-segundo-tempo.htm> . Acesso em: 08 jun. 2009.

MELO, M. P. Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção educação física e esportes)

MELO, M. P. Neoliberalismo de terceira via e seu impacto nas políticas públicas de esporte e lazer: um debate com a produção teórica. In: SILVA, Maurício Roberto da. (Org.) **Esporte, educação,**

estado e sociedade. Chapecó: Argos, 2007. p. 177-210.

MENDES, V. R. et al. Como os pais percebem a participação dos filhos no Programa Segundo Tempo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XV, Pernambuco. **Anais...** Recife: CBCE, 2007. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/265.pdf>. Acesso em: 23 abr 2009.

MOLINA, R. K. Políticas de esporte e projetos sociais: impactos nos processos de subjetivação dos jovens. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XV, Pernambuco. **Anais...** Recife: CBCE, 2007. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/278.pdf>. Acesso em: 23 abr 2009.

NOLETO, M. J. Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Brasília, Jun. 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131816POR.pdf> . Acesso em: 10 set. 2008.

PACHECO, R. T. B. A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas. In: PADILHA, V. (org.). **Dialética do lazer.** São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, M. R.; SILVEIRA, J.; ÁVILA, A. B. Políticas públicas para o esporte: cidadania e inclusão social. In: SILVA, Maurício Roberto da. (Org.) **Esporte, educação, estado e sociedade.** Chapecó: Argos, 2007. p. 105-176.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2 ed. Porto Alegre: Porto Alegre, 2008.

THOMASSIM, L. E. C. Uma alternativa metodológica para a análise dos projetos sociais esportivos. 2006. In: ENAREL, XVIII, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006.

THOMASSIM, L. E. C. Conflitos em torno do lazer: o sentido das práticas de responsabilidade social na contramão dos direitos sociais. In: SILVA, Maurício Roberto da. (Org.) **Esporte, educação, estado e sociedade.** Chapecó: Argos, 2007. p. 257-281.

VARGAS, L. S. Esporte, interação e inclusão social: um estudo etnográfico do “Projeto Esporte Clube Cidadão”. 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. Disponível em: http://bdtd.unisinos.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=434 . Acesso em: 23 abr. 2009.

WERTHEIN, J. Pronunciamento Lançamento do Programa Comunidade Escola. Curitiba,

Ago. 2005. Disponível em:

<http://www.brasilia.unesco.org/noticias/opinio/indice/2005/comunidadeescola> . Acesso em: 10 set. 2008.

ZALUAR, A. Cidadãos não vão ao paraíso. São Paulo: Escuta, 1994.

Esta pesquisa recebeu apoio do Ministério dos Esportes, através da Rede CEDES, do Programa Licenciador/UFPR (três bolsas de estudo) e do Programa de Iniciação Científica PIBIC/UFPR (uma bolsa). Os autores contaram com a colaboração dos seguintes alunos do curso de graduação em Educação Física da UFPR para a coleta, transcrição e análise dos dados: Ana Paula Reinbold, Taísa Helena Jochinsein e Willian Hey Alexandre da Silva.

Endereço:

Doralice Lange de Souza
R Pe. Germano Mayer, 1284 Ap. 5 - Alto da XV
Curitiba PR Brasil
80040-170
Telefone: (41) 9911.8714 e (41) 3092.9997
e-mail: dora@ufpr.br

Recebido em: 8 de agosto de 2009.

Aceito em: 30 de abril de 2010.



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)