

## Pensando o ensino do esporte em projetos sociais

Judson Cavalcante Bezerra

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

[judsoncavalcante@gmail.com](mailto:judsoncavalcante@gmail.com)

Mackson Luiz F. da Costa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

[macksonluiz@gmail.com](mailto:macksonluiz@gmail.com)

### Resumo

Nosso objetivo neste ensaio é refletir sobre o ensino do esporte em programas e projetos sociais, considerando-os não somente como medidas interventivas de Políticas Públicas, mas apontando indícios do verdadeiro conteúdo educativo de suas propostas, nas quais a Educação Física assume papel importantíssimo quando da sistematização do conteúdo esporte, tendo em vista sua inserção como um dos principais meios de intervenção no âmbito dos projetos sociais.

**Palavras Chaves:** Projetos Sociais; Esporte; Ensino.

### Introdução

A sociedade atual tem apresentado uma nova configuração que solicita novas demandas formativas, as quais a escola e a família não têm atingido. Para suprir as carências emanadas, os projetos sociais surgem como uma solução ou um paliativo para atender aos anseios da sociedade. Nesse contexto, a elaboração, implementação e avaliação de Políticas Públicas e projetos sociais têm aumentado substancialmente nas últimas décadas, configurando-se como uma problemática recorrente de estudos na área de Educação Física.

Entretanto, no âmbito da Educação Física, temos observado que a maioria desses estudos abordam a temática em questão mais sob a ótica das

Ciências Políticas que sob a ótica da Educação, quantificando, qualificando e avaliando o alcance da política pública em questão, não valorizando os diversos programas e projetos sociais como reais espaços educacionais, inaugurando novas perspectivas de abordagem deste objeto.

De acordo com Gohn (2009), tem aumentado a preocupação a respeito da qualidade das práticas educativas desenvolvidas em projetos sociais, porém esses projetos, em si, ainda não são tratados como objetos de estudo sob a perspectiva da Educação, tornando essa realidade muito incipiente de estudos aprofundados a esse respeito.

Ainda, segundo Pacheco (2006) e Correia (2008), estudos na área de educação que investigam projetos sociais ainda são pouco difundidos, porque fundamentalmente se baseiam em práticas livres de intervenções pedagógicas sólidas, ausentes de diálogo com o Projeto Pedagógico da escola quando inseridos nesta, e desenvolvendo práticas baseadas no senso comum, quando não movidos por ações oportunistas.

A questão da prática pedagógica em projetos sociais é algo ainda pouco discutido, porque, em linhas gerais, seus objetivos têm se limitado a questões assistencialistas, sendo definidos por muitos autores como atividades de caráter educacional não-formal (Zaluar, 1994; Pacheco, 2006; Gohn, 2009).

Nesse sentido, nosso objetivo neste ensaio é refletir sobre a prática educativa em programas e projetos sociais, tomando-os não somente como medidas interventivas de Políticas Públicas, mas apontando indícios do verdadeiro conteúdo educativo de suas propostas, nas quais a Educação Física assume papel importantíssimo quando da sistematização dos seus diversos conteúdos sejam eles o esporte, a dança, as lutas, a ginástica, etc, tendo em vista sua inserção como um dos principais meios de intervenção no âmbito dos projetos sociais.

Embora sejam poucos os casos de projetos sociais que se preocupam de fato com a qualidade das ações educativas desenvolvidas, temos observado em alguns projetos sociais, como o Programa Segundo Tempo e o Programa Mais

Educação, no Brasil, exemplos de práticas educativas conscientes, deliberadas e planejadas, com a finalidade explícita de instrução ou ensino de algum saber socialmente construído e culturalmente organizado, inserindo-os, a nosso ver, também no quadro das *agências* promotoras de educação. São projetos sociais que, além da intenção de incluir socialmente, preocupam-se de fato em sistematizar intencional e explicitamente algum saber social, tendo no esporte um de seus principais meios de intervenção.

Assim, evidenciamos que não cabe somente à escola a tarefa de proceder a momentos de socialização sistematizada dos saberes, mesmo compreendendo que ela é a principal articuladora desse processo. É necessário superar a compreensão tradicional de que a educação se dá apenas no âmbito escolar (Leal, 2010).

Desse modo, Libâneo (1994), argumenta que também se pode falar em educação formal e educação não-formal segundo a intencionalidade, os objetivos pretendidos e os meios onde se processam as práticas educativas:

Educação não-formal quando se trata de atividade educativa estruturada fora do sistema escolar convencional (como é o caso de movimentos sociais organizados, dos meios de comunicação de massa, etc.) e da educação formal que se realiza nas escolas ou outras agências de instrução e educação (igrejas, sindicatos, partidos, empresas) implicando ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização, procedimentos didáticos (Libâneo, 1994, p. 18).

Acreditamos que o que distingue se uma prática educativa configura-se como sendo formal ou não-formal não é o espaço onde ela está sendo desenvolvida, tampouco podem ser definidas como sendo educação formal somente aquelas práticas educativas desenvolvidas dentro da escola, ou educação não-formal aquelas práticas educativas desenvolvidas fora escola. Acreditamos que o que define se uma prática educativa configura-se como sendo formal ou não-formal é a intencionalidade explícita de educar, os objetivos pedagógicos almejados, a sistematização do ensino e os procedimentos didáticos empregados, e não somente os espaços.

A escola é, reconhecidamente, um espaço de educação formal, porque nela estão explícitos os interesses educativos e os procedimentos necessários à sistematização da prática educativa, mas isso não quer dizer que outros espaços extramuros escolares não possam se configurar como tal (Libâneo, 1994).

Instituir fronteiras entre educação formal e não-formal, alegando apenas que uma se processa na escola, e a outra usualmente fora da escola, é reduzir a compreensão desses conceitos, porque em algum momento processos educativos formais podem se configurar fora da escola, segundo a sua intencionalidade educativa, a sistemática de suas intervenções, as estratégias empregadas e os espaços solicitados, bem como o contrário, na própria escola haver processos não-formais de educação.

Nessa concepção, compreendemos, portanto, que alguns projetos sociais podem se configurar como verdadeiros espaços de prática social e educação formal, desde que se articulem para esse determinado interesse.

### **Intervenção social pelo esporte em Projetos Sociais**

De acordo com Correia (2008), Gawryszewski (2006) e Vianna e Lovisolo (2009), na expectativa de solucionar os problemas sociais, em muitas ocasiões, o esporte, como canal de socialização ou inclusão social<sup>1</sup>, é frequentemente incorporado nos programas e projetos sociais como meio interventivo para transformação da realidade das classes mais populares.

As questões que se colocam para explicar o lugar do esporte na agenda política do Governo são várias e partem indiscutivelmente das evidências de que ele se tornou um dos fenômenos mais expressivos da atualidade (Bracht, 2005).

---

<sup>1</sup> Por inclusão social entendemos que esta “relaciona-se com a igualdade e a luta contra a exclusão social de grupos marginalizados em larga escala, seja por motivos culturais ou por outro tipo de contexto social” (Pacheco, 2007, p. 16).

Evidências disso são sublinhadas por Stigger (2002, p. 1), tanto a partir de um olhar para o cotidiano, como para o contexto social mais amplo:

são as pessoas que praticam o esporte nos parques, nas praias, nas ruas; são as famílias que organizam seus fins de semana a partir da programação esportiva veiculada pelos meios de comunicação de massa; são as inúmeras páginas de jornais e revistas destinadas a esta temática; são os muitos empregos e inclusive profissões direta ou indiretamente relacionadas a esta atividade; são as muitas *horas de antena* que, a preços astronômicos estão voltadas para eventos esportivos; são os incontáveis grupos de indivíduos que dependem muito das suas vidas nas atividades das *torcidas organizadas* de futebol; é o enorme fluxo de dinheiro que circula pelo mundo, relacionado ao patrocínio e outros aspectos relativos ao esporte; é o grande mercado de bens e serviços vinculado a esta atividade.

Entretanto o esporte nem sempre foi compreendido como uma manifestação a que todos pudessem ter acesso, porque historicamente esteve atrelado a interesses ideológicos e políticos, predominando seu caráter competitivo e de alto rendimento (Bracht, 2005).

Foi a partir do movimento de revisão conceitual do esporte, verificado a partir da década de 1960, que essa compreensão começou a ser modificada. Esse movimento teve como uma de suas ações principais o surgimento e o desenvolvimento do movimento Esporte para Todos (Tubino, 2001).

O movimento Esporte para Todos, contestando o caráter competitivo e de alto rendimento do esporte, “possibilitou grandes campanhas de valorização das práticas esportivas, reforçando muito o aumento da abrangência do renovado conceito de esporte” (Tubino, 2001, p. 14).

No Brasil, o movimento Esporte para Todos (EPT) foi lançado em 1977, num contexto político e social conturbado pelo regime de ditadura militar que se perdurara desde a década de 1960 e se prolongaria até a década de 1980. A proposta de democratização da prática esportiva de lazer no EPT trouxe uma nova perspectiva de intervenção pelo esporte, que até então era muito restrita à prática esportiva de alto rendimento (Cavalcanti, 1984).

Nesse contexto social de repressão militar, o esporte e a Educação Física eram frequentemente utilizados como elementos estratégicos tanto para ocupação dos jovens rebeldes, como para fins ideológicos de elevação do nome da nação pelas conquistas esportivas junto ao cenário internacional (Cavalcanti, 1984).

Em 1985, o Regime Ditatorial arruinou-se, mas o esporte continuou na pauta de interesses do Estado brasileiro após muitas reivindicações com a publicação da Constituição Federal de 1988, a qual prevê o esporte como um direito social.

Atualmente o Ministério do Esporte tem dedicado bastante atenção ao fomento do esporte em suas diversas dimensões e em todo o território nacional. Nesse sentido, podemos mencionar as iniciativas de criação de programas sociais, tais como o “Programa Esporte e Lazer na Cidade”, o “Programa Pintando a Liberdade”, o “Programa Pintando a Cidadania”, o “Programa Bolsa-Atleta”, o “Programa Descoberta de Talento Esportivo”, o “Programa Segundo Tempo” e o “Programa Mais Educação”, e mais recentemente o “Programa Esporte da Escola”, que é união do Programa Segundo Tempo ao Programa Mais Educação.

Todos esses programas sociais encontraram no esporte um campo fértil para o alcance dos seus propósitos de intervenção social, mas foram os Programas Segundo Tempo e Mais Educação, os quais recentemente se uniram para constituir o Programa Esporte da Escola, que conceberam o esporte em sua dimensão mais educativa.

### *O Programa Segundo Tempo*

O Programa Segundo Tempo, instituído em 24 de novembro de 2003 pelo Ministério do Esporte, por meio da Portaria Interministerial nº 3.497, com o objetivo de democratizar o acesso à prática esportiva educacional para crianças, adolescentes e jovens inseridos em contextos de alta exposição a

situações de risco social<sup>2</sup>, configura-se, a nosso ver, como o exemplo mais expressivo dentre os programas e projetos sociais brasileiros que se apropriam do esporte educacional como meio de intervenção.

No PST o esporte é concebido na sua dimensão educacional como promotor de desenvolvimento integral. A busca por talentos não é a sua finalidade primária, pois o “PST apresenta como princípios fundamentais 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” (Melo et Dias, 2009, p. 22).

De acordo com Darido e Oliveira (2009, p. 209), no PST,

[...] o esporte ultrapassa a ideia de estar voltado apenas para o ensino das técnicas, táticas e regras dos esportes, embora inclua esses aspectos. Muito mais que isso, cabe aos professores e Monitores de Educação Física vinculados ao PST problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que os alunos compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais.

No âmbito do PST, é via dimensão educacional do esporte que as ações de inclusão, emancipação, transformação e formação integral devem ser materializadas, conforme preconizado pela Política Nacional do Esporte.

Assim sendo, trata-se de um esporte trabalhado no âmbito de um programa que contempla o acervo de conteúdos ou temas da cultura corporal, sem hierarquia. Um esporte que foge da ditadura dos gestos, modelos e regras, que tem suas normas questionadas e é adaptado à realidade social e cultural dos alunos. Um esporte desmistificado pelo conhecimento, praticado de forma prazerosa, com vivências de sucesso para todos. Um esporte apropriado como bem cultural, cuja prática passa a ser compreendida como direito (Lorenzini et Santos, 2010, p. 35).

Além disso, no âmbito do PST, o esporte deve dar um tratamento plural aos seus beneficiados, respeitando a diversidade. De acordo com Goellner (2009), as práticas pedagógicas no PST devem flexibilizar os conceitos de

---

<sup>2</sup> Entendemos por riscos sociais todas as situações que expõem a vida das crianças e adolescentes ao perigo constante, perigos esses que expressam a exposição de crianças e adolescentes às drogas, à prostituição, à gravidez precoce, à criminalidade, ao trabalho infantil, etc.

performance, aptidão física, capacidade e funcionalidade no esporte, sem delas se distanciar, claro. Para tanto, foram investidos grandes esforços do Ministério do Esporte para qualificar a formação esportiva educativa dos seus beneficiados, inclusive lançando um sistema de capacitação específico para o trabalho dos recursos humanos nos núcleos do programa, bem como a publicação de materiais de referência pedagógica específicos para esse trabalho (Oliveira et Perim, 2008; 2009; 2011).

De acordo com a portaria que regula o PST, no seu artigo 3º, está previsto o incentivo à integração do PST ao planejamento escolar dos estabelecimentos de ensino em que for implantado. Nesse sentido, PST e escola não devem ser compreendidos de forma estanque, um separado do outro, mas sim unidos pelo mesmo propósito, o de educar. Nessa acepção, é exatamente na escola onde a interface do PST com a disciplina curricular de Educação Física mais se evidenciam.

Da inserção do PST no espaço escolar, é da Educação Física que ele mais se aproxima. Do conteúdo esporte semelhante a procedimentos metodológicos parecidos, seria inevitável negar a relação do PST com esse componente curricular. Além de procedimentos metodológicos e o conteúdo esporte em comum, ambos partilham frequentemente o mesmo espaço na escola. Mesmo fora dela, as experiências que o PST proporciona aos seus participantes constituem-se em ricos momentos de “reforço” dos conteúdos da Educação Física escolar, se assim podemos dizer.

Não obstante, o PST e a Educação Física escolar não são uma mesma unidade de sistematização do conteúdo esporte que, na ausência de um, o outro pode suprir. Conforme previsto no artigo 7º da supracitada portaria, a participação do aluno no PST não o dispensa das aulas de Educação Física. Tampouco, o PST deve ser concebido de forma independente da escola, a ponto de lhe ser atribuída uma função “parasita”, em que a escola é sua “hospedeira” e de nada importa o diálogo com o Projeto Pedagógico desta.

De certa forma, as atividades do PST são um complemento da Educação Física escolar quando da apropriação do esporte em suas intervenções. Inserido ou não nas escolas, é de responsabilidade do PST promover a inclusão social por meio de atividades esportivas intencionalmente educativas, de maneira a atingir a formação integral dos seus participantes.

Quando o PST é desenvolvido em escolas, seu papel educativo parece ser mais evidente, utilizando-se do espaço escolar, bem como dos alunos nela inseridos, o que atualmente pode ser evidenciado na parceria composta entre o Programa Mais Educação, o Programa Segundo Tempo e a escola.

Foi no ano de 2012 que o PST migrou parcialmente para o Programa Mais Educação, levando consigo os fundamentos que o norteia, mas se adequando a proposta de implementação de educação integral do Mais Educação.

#### *O Programa Mais Educação*

O Programa Mais Educação (PME) é um programa social criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, sendo operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e destinado às escolas de territórios prioritários. As atividades fomentadas estão organizadas nos respectivos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica/Economia Criativa.

O artigo 1º do capítulo 1 da Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, diz que: o Programa Mais Educação tem como objetivo contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal

e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

A particularidade desse programa, em relação ao Programa Segundo Tempo, é a especificidade do seu campo de atuação - o espaço escolar, tendo como sua principal motivação a indução de uma política de educação integral.

Para uma escola ser atendida pelo PME, ela deve atender aos critérios de seleção do Manual Operacional de Educação Integral, quais sejam: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011; escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais; escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria; escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família; escolas que participam do Programa Escola Aberta; e escolas do campo. Entendemos que esses critérios são os passos iniciais para que de forma progressiva todas as escolas do país sejam alcançadas pelo programa.

Pelos critérios de seleção para a participação das escolas no programa, fica claro que o programa tem como uma de suas intenções a melhora do rendimento quantitativo dos alunos nas provas de avaliação da Educação Básica com o fim de melhorar índices, o que vai de encontro aos ideais de educação integral defendido por Anísio Teixeira. A melhoria do IDEB não garante que a escola esteja oferecendo uma educação integral. Porém a criação de critérios se faz necessário para o início do programa, pois ele não tem condições de atender a todas as escolas do país.

Como já citamos, na proposta do programa existem divisões de áreas de intervenções denominadas de macrocampo, e o macrocampo que estaria vinculado ao componente curricular Educação Física é o 'Esporte e Lazer' que extrai o esporte, dos conteúdos da Educação Física, para torná-lo eixo norteador das intervenções dos monitores no programa. As escolas que

aderem a esse macrocampo são induzidas a escolher algumas modalidades esportivas ou práticas corporais de competência da Educação Física para serem desenvolvidas na escola, entre elas: recreação/lazer, voleibol, basquetebol, basquetebol de rua, futebol, futsal, handebol, tênis de mesa, judô, karatê, taekwondo, yoga, natação, xadrez tradicional, xadrez virtual, atletismo, ginástica rítmica, corrida de orientação, ciclismo e tênis de campo; sendo recentemente adicionada a opção de as escolas escolherem pela adesão ou não do PST como uma das atividades desse macrocampo, sendo denominado 'Esporte da Escola'.

A inserção do Programa Segundo Tempo no Programa Mais Educação surge com a finalidade de proporcionar outras formas de vivências corporais ofertadas numa mesma oficina do programa. Assim o diálogo com os conteúdos da Educação Física Escolar amplia-se não se restringindo apenas ao esporte como verificado na origem do macrocampo Esporte e Lazer, o qual apresentava apenas este conteúdo como objeto de sua intervenção, fortalecendo a monocultura do esporte.

O PST, quando inserido no PME e conseqüentemente na escola, deve nutrir e também ser nutrido pelo Projeto Pedagógico desta, e não ser concebido de forma "parasita". Por meio de uma proposta integrada que dialogue com os interesses da escola e da comunidade.

É evidente que o Programa Mais Educação parte de interesses realmente educativos, porém na prática o conteúdo esporte se restringe apenas a algumas modalidades, mais ocupando o tempo ocioso dos participantes do que promovendo verdadeiramente intervenções educativas, dando pouco destaque ao aspecto educativo, conseqüentemente comportando-se de maneira descontextualizada das aulas de Educação Física.

### **Considerações finais**

Portanto, podemos citar os exemplos do Programa Segundo Tempo, agora unido ao Programa Mais Educação como Esporte da Escola, que podem desenvolver suas atividades intencionalmente educativas tanto em espaços públicos, como as escolas, quanto em espaços privados das comunidades onde está inserido.

A proposta de implementação gradativa da educação integral nas escolas configurada pelo Programa Mais Educação, mais recentemente renovada pela inserção do Esporte da Escola, que é uma modalidade do Programa Segundo Tempo, reforça ainda mais o papel educativo destes programas sociais, redimensionando o modo assistencialista e clientelista de conceber os programas sociais.

Com efeito, esclarecemos que não queremos anunciar a extinção de práticas clientelistas, assistencialistas e paternalistas nos diversos programas sociais, mas buscamos apresentar e defender a existência de programas e projetos sociais que almejam superar tais práticas e verdadeiramente atingir objetivos formativos.

Assim como acreditamos em práticas que superam o assistencialismo tanto no Programa Segundo Tempo como no Programa Mais Educação, não refutamos a possibilidade de que existam fragilidades nas práticas educativas que nestes programas se oferecem. No entanto, decidimos neste ensaio não entrar nessa celeuma, apontando como sugestão para estudos posteriores.

### **Bibliografia**

Bracht, V. (2005). *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Ijuí: Editora Unijuí.

Cavalcanti, K. B. (1984). *Esporte para todos: um discurso ideológico*. São Paulo: Ibrasa.

Correia, M. M. (2008). Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões preliminares para uma gestão social. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 29(3), 91-105.

Darido, S. C. et Oliveira, A. A. B. (2009) Procedimentos metodológicos para o Programa Segundo Tempo. En Oliveira, A. A. B. et Perim, G. L. (Eds), *Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem.

Gawryszewski, B. (2006). Políticas públicas de lazer para a juventude pobre. *Movimento*, 12(3), 265-278.

Goellner, S. V. (2009). Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. En Oliveira, A. A. B. et Perim, G. L. (Eds), *Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática*. Maringá: Eduem.

Gohn, M. da G. (2009). Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, 1(1), 28-43.

Leal, J. I. O. (2010). O esporte pedagogizado e o jogo lúdico como conteúdos educacionais do Programa Segundo Tempo. En Lorenzini, A. R., Barros, A. M., et Santos, A. L. F. (Eds), *Programa Segundo Tempo no agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania*. Maringá: Eduem.

Libâneo, J. C. (2004) *Didática*. São Paulo: Editora Cortez.

Lorenzini, A. R. et Santos, A. L. F. (2010). Programa Segundo Tempo no Agreste de Pernambuco. En Lorenzini, A. R., Barros, A. M., et Santos, A. L. F. (Eds) *Programa Segundo Tempo no agreste de Pernambuco: a ludicidade e a interdisciplinaridade na construção do exercício da cidadania*. Maringá: Eduem.

Melo, J. P. et Dias, J. C. N. de S. e N. (2009). Fundamentos do programa segundo tempo: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação. En Oliveira, A. A. B. et Perim, G. L. (Eds), *Fundamentos*

*pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática.* Maringá: Eduem.

Oliveira, A. A. B. et Perim, G. L. (Eds) (2008). *Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo: 1º ciclo nacional de capacitação dos coordenadores de núcleos.* Porto Alegre: Editora UFRGS.

Oliveira, A. A. B. (Ed) (2011). *Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo.* Maringá: Eduem.

Oliveira, A. A. B. et Perim, G. L. (Eds) (2009). *Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo: da reflexão à prática.* Maringá: Eduem.

Pacheco, R. T. B. (2006). A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas. En Padilha, V. (Ed), *Dialética do lazer.* São Paulo: Editora Cortez.

Stigger, M. P. (2002). *Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico.* Campinas: Autores Associados.

Tubino, M. J. G. (2001). *Dimensões sociais do esporte.* São Paulo: Editora Cortez.

Vianna, J. A. et Lovisolo, H. R. (2009). Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. *Movimento*, 15(3), 145-162.

Zaluar, A. (1994). *Cidadãos não vão ao paraíso.* Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.