

Ana Elenara da Silva Pintos
Hélder Ferreira Isayama
(Org.)

**Formação de agentes sociais dos programas
ESPORTE E LAZER DA CIDADE (PELC)
e VIDA SAUDÁVEL (VS)**

La formación de agentes sociales de los programas
ESPORTE E LAZER DA CIDADE (PELC)
y VIDA SAUDÁVEL (VS)

AUTORES
ASSOCIADOS 



MINISTÉRIO DO ESPORTE



EEFFTO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA, FISIOTERAPIA E
TERAPIA OCUPACIONAL

UFMG

GOVERNO FEDERAL – MINISTÉRIO DO ESPORTE

Michel Temer

Presidente em Exercício

Ministério do Esporte

Leonardo Carneiro Monteiro Picciani

Ministro

Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e

Inclusão Social

Leandro Cruz Frões Silva

Secretário

Chefia de Gabinete

Andrea Barbosa Andrade de Faria

Departamento de Desenvolvimento e Acompanhamento

de Políticas e Programas Intersetoriais

Denise Cardoso de Gusmão Cunha

Diretora

Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas

Ana Elenara da Silva Pintos

Coordenadora Geral

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Jaime Arturo Ramírez

Reitor

Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-Reitora

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA
OCUPACIONAL

Sérgio Teixeira da Fonseca

Diretor

Herbert Ugrinowitsch

Vice-Diretor

Departamento de Educação Física

Gustavo Pereira Côrtes

Chefe

CENTRO DE ESTUDOS DE LAZER E RECREAÇÃO (CELAR)

Christianne Luce Gomes - Hélder Ferreira Isayama

Coordenação

Os textos que integram este livro contam um pouco da trajetória, da memória e das experiências desenvolvidas ao longo da existência dos programas Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e Vida Saudável (VS). Esses programas implementados pelo Ministério do Esporte, por meio da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS), têm como objetivo a democratização do esporte recreativo e do lazer. Os relatos aqui publicados podem contribuir com o debate sobre as políticas de esporte e lazer no Brasil e em outros países com realidades semelhantes.

**Formação de agentes sociais dos programas
ESPORTE E LAZER DA CIDADE (PELC)
e VIDA SAUDÁVEL (VS)**

La formación de agentes sociales de los programas
ESPORTE E LAZER DA CIDADE (PELC)
y VIDA SAUDÁVEL (VS)



Esporte e Lazer
da Cidade - PELC



VIDA SAUDÁVEL
É tempo de viver melhor

MINISTÉRIO DO
ESPORTE



EEFFTO

ESCOLA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA, FISIOTERAPIA E
TERAPIA OCUPACIONAL

UFMG

Ana Elenara da Silva Pintos
Hélder Ferreira Isayama
(Org.)

**Formação de agentes sociais dos programas
ESPORTE E LAZER DA CIDADE (PELC)
e VIDA SAUDÁVEL (VS)**

trajetória, memória e experiências

La formación de agentes sociales de los programas
ESPORTE E LAZER DA CIDADE (PELC)
y VIDA SAUDÁVEL (VS)
trayectoria, memoria y experiencias

Coleção Educação física e esportes

Campinas

**AUTORES
ASSOCIADOS** 

2016

Copyright © 2016 by Editora Autores Associados Ltda.

Todos os direitos desta edição reservados à Editora Autores Associados LTDA.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Formação de agentes sociais dos programas Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e Vida Saudável (VS): trajetória, memória e experiências = La formación de agentes sociales de los programas Esporte e Lazer da Cidade (PELC) y Vida Saudável (VS): trayectoria, memoria y experiencias. / Ana Elenara da Silva Pintos, Hélder Ferreira Isayama, (Org.); [tradução português/espanhol Sandra Martha Dolinsky]. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016. – (Coleção educação física e esportes)

ISBN 978-85-7496-371-6

Edição bilingue: português/espanhol.

Ministério do Esporte - Governo Federal, PELC, VS, UFMG-EEFFTO, CELAR.

1. Educação física 2. Educação física - Formação profissional 3. Esportes 4. Esporte e lazer 5. Inovações educacionais 6. Pedagogia 7. Política social 8. Prática de ensino
I. Pintos, Ana Elenara da Silva. II. Isayama, Hélder Ferreira. III. Título: La formación de agentes sociales de los programas Esporte e Lazer da Cidade (PELC) y Vida Saudável (VS). IV. Série.

16-04967

CDD-372.86

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação física, esporte e lazer: Políticas sociais: Educação

372.86

Impresso no Brasil – julho de 2016

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 | Barão Geraldo

CEP 13084-008 | Campinas-SP

Telefone: +55 (19) 3789-9000

E-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Conselho Editorial "Prof. Casemiro dos Reis Filho"

Bernardete A. Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Dermeval Saviani

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Maria Aparecida Motta

Walter E. Garcia

Diretor executivo

Flávio Baldy dos Reis

Coordenadora editorial

Érica Bombardi

Tradução Português-Espanhol

Sandra Martha Dolinsky

Revisão Espanhol

Aline Marques

Preparação e revisão

Ana Paula Gomes

Mariana Rodrigues

Diagramação

Eva Maria Maschio

Capa e Arte-Final

Érica Bombardi

Imagem de Capa

123RF



www.abdr.org.br

abdr@abdr.org.br

denuncie a cópia ilegal

Introdução.....	1
Introducción.....	257
<i>Ana Elenara da Silva Pintos e Hélder Ferreira Isayama</i>	

SEÇÃO I

Histórico da formação no PELC

SECCIÓN I

Histórico de la formación en el PELC

1 – A formação dos agentes sociais na gênese do programa Esporte e Lazer da Cidade: indução como responsabilidade do Estado.....	7
1 – La formación de los agentes sociales en la génesis del programa Esporte e Lazer da Cidade: inducción como responsabilidad del Estado.....	263
<i>Lino Castellani Filho, Roberto Lião Junior, Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo e Juarez Oliveira Sampaio</i>	
2 – O programa Esporte e Lazer da Cidade: a história e a prática como critérios de verdade.....	33
2 – El programa Esporte e Lazer da Cidade: la historia y la praxis como criterios de verdad.....	289
<i>Marcelo P. de A. Ferreira</i>	
3 – Programas Esporte e Lazer da Cidade e Vida Saudável: passos para a qualificação das gestões de políticas públicas de esporte e lazer.....	51
3 – Programas Esporte e Lazer da Cidade y Vida Saudável: pasos para la cualificación de las gestiones de políticas públicas de deporte y ocio.....	307
<i>Andréa Nascimento Ewerton</i>	

4 – Formação continuada na trajetória histórica do programa Esporte e Lazer da Cidade do Ministério do Esporte.	59
4 – Formación continuada en la trayectoria histórica del programa Esporte e Lazer da Cidade del Ministerio del Deporte.	315

Rejane Penna Rodrigues e Leila Mirtes Magalhães Pinto

SEÇÃO 2

A formação no PELC: pressupostos teórico-metodológicos

SECCIÓN 2

La formación en el PELC: premisas teórico-metodológicas

5 – A formação no PELC e a relação entre teoria e prática.	79
5 – La formación en el PELC y la relación entre teoría y praxis.	335

Ana Elenara da Silva Pintos e Claudia Regina Bonalume

6 – Formação de agentes sociais dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Vida Saudável: uma discussão conceitual sobre lazer, esporte e cultura.	94
--	----

6 – Formación de agentes sociales de los programas Esporte e Lazer da Cidade y Vida Saudável: un diálogo conceptual sobre ocio, deporte y cultura.	350
---	-----

Christianne Luce Gomes, Hélder Ferreira Isayama, José Alfredo Oliveira Debortoli e Silvio Ricardo da Silva

7 – Educação a distância no PELC: primeiras aproximações.	121
7 – Educación a distancia en el PELC: primeras aproximaciones.	378

Maria Tereza Marques Amaral

SEÇÃO 3

As experiências de formação no PELC

SECCIÓN 3

Las experiencias de formación en el PELC

8 – Formação de agentes de esporte e lazer no PELC: uma análise de experiências.	139
---	-----

8 – Formación de agentes de deporte y ocio en el PELC: un análisis de experiencias.	397
--	-----

Aniele Assis, Coriolano Pereira da Rocha Junior e José Nildo Caú

9 – Processos de seleção e formação continuada dos agentes sociais do programa Esporte e Lazer da Cidade.	157
9 – Procesos de selección y formación continuada de los agentes sociales del programa Esporte e Lazer da Cidade.	415
<i>Leonardo Toledo Silva, Claudio Gualberto e Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior</i>	
10 – PELC/PRONASCI: uma reflexão com base nas políticas para a juventude.	174
10 – PELC/PRONASCI: una reflexión basada en las políticas para la juventud.	432
<i>Sheylazarth Ribeiro</i>	
11 – Políticas públicas de esporte e lazer para os povos indígenas no Brasil	185
11 – Políticas públicas de deporte y ocio para los pueblos indígenas en Brasil	444
<i>Arthur José Medeiros de Almeida</i>	
12 – O processo de formação no PELC para povos indígenas	201
12 – El proceso de formación en el PELC para pueblos indígenas	461
<i>Maria Leonor Brenner Ceia Ramos</i>	
13 – Esporte, lazer e prevenção: algumas limitações e possibilidades nos projetos sociais.	211
13 – Deporte, ocio y prevención: algunas limitaciones y posibilidades en los proyectos sociales.	471
<i>Liana Abrão Romera</i>	
14 – Avaliação do PELC: reflexões com base na formação.	226
14 – Evaluación del PELC: reflexiones basadas en la formación	486
<i>André Henrique Chabaribery Capi, Marie Luce Tavares e Khellen Pires Correia</i>	
15 – A avaliação no programa Esporte e Lazer da Cidade: processo de crescimento e novas possibilidades	242
15 – La evaluación en el programa Esporte e Lazer da Cidade: proceso de crecimiento y nuevas posibilidades	502
<i>Silvana Regina Echer, Eneida Feix e Gilmar Tondin</i>	

PORTUGUÊS

Introdução

Ana Elenara da Silva Pintos

Hélder Ferreira Isayama

É com grande honra e alegria que introduzimos esta obra, que registra significativas experiências do Sistema de Formação dos Agentes Sociais de Esporte e Lazer, do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), criado e desenvolvido pelo governo federal, sob a responsabilidade do Ministério do Esporte.

Considerada ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de políticas locais que tratem o esporte e o lazer como direitos sociais, a formação vem ocorrendo desde o início do programa e conta, desde 2010, com a parceria da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Esta obra registra o processo de construção da formação no âmbito do PELC, seus princípios, pressupostos e experiências exitosas, pelo olhar das pessoas responsáveis por sua execução e na perspectiva de uma integração com as demais políticas sociais, favorecendo o desenvolvimento humano.

O livro está dividido em três seções, que tratam das seguintes temáticas: 1) a história da formação no PELC; 2) os pressupostos teórico-metodológicos da formação no programa e 3) relatos de experiências de formação nesse contexto.

No capítulo 1, Lino Castellani Filho, Roberto Lião Junior, Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo e Juarez Oliveira Sampaio apresentam um olhar sobre a história do processo de formação de agentes sociais no programa, enfatizando o que denominaram de base conceitual indutora da formação. Marcelo P. de A. Ferreira, no capítulo 2, reflete sobre as relações entre política e pedagogia na formação do PELC, destacando a importância de reforçar os princípios e as diretrizes do programa, o que demanda não ficar restrito ao fenômeno esportivo apenas.

O capítulo 3 apresenta uma discussão de Andréa Nascimento Ewerton sobre a importância dos programas PELC e Vida Saudável (VS) para a qualificação de gestões públicas de esporte e lazer no contexto brasileiro, principalmente no que se refere ao seu entendimento enquanto direito social, conforme garantido em nossa Constituição Federal. Para

escrever o capítulo 4, convidamos Rejane Penna Rodrigues e Leila Mirtes Magalhães Pinto, que apresentam e analisam os diferentes momentos vividos pelo processo de formação de agentes sociais no PELC, com destaque para os desafios enfrentados nessa trajetória.

Inaugurando a segunda seção, Ana Elenara da Silva Pintos e Claudia Regina Bonalume, no quinto capítulo, discutem o papel da formação no PELC, bem como a organização e o papel do processo de formação. No sexto capítulo, Christianne Luce Gomes, Hélder Ferreira Isayama, José Alfredo Oliveira Debortoli e Silvio Ricardo da Silva analisam conceitos-chave para a formação dos agentes sociais e a implementação do programa nos municípios. Nesse sentido, os autores refletem sobre lazer, esporte e cultura e suas implicações no cotidiano dos locais onde o PELC é desenvolvido.

Encerrando a seção de aspectos teórico-metodológicos, Maria Tereza Marques Amaral apresenta, no capítulo 7, as primeiras aproximações entre o PELC e a formação a distância, ressaltando os desafios e as alternativas para o desenvolvimento dessa metodologia de trabalho no contexto do programa.

O oitavo capítulo, que inicia a seção de relatos de experiências, é de autoria de Aniele Assis, Coriolano Pereira da Rocha Junior e José Nildo Caú. O artigo analisa a percepção de coordenadores gerais, tendo como referência as experiências e os resultados apontados após a realização das etapas de formação. Leonardo Toledo Silva, Claudio Gualbertto e Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior refletem, no capítulo 9, sobre o processo de formação continuada e suas relações com as questões referentes à seleção e à formação dos agentes sociais do programa.

Analisar a experiência do PELC/PRONASCI (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania), parceria entre o Ministério do Esporte e o Ministério da Justiça, no contexto das políticas públicas implementadas pelo Estado para a população jovem, foi o objetivo de Sheylazarth Ribeiro no capítulo 10. Arthur José Medeiros de Almeida, no décimo primeiro capítulo, apresenta um olhar sobre a possibilidade de desenvolvimento de uma política pública de esporte e lazer para os povos indígenas brasileiros. Nesse mesmo intuito, no capítulo 12, Maria Leonor Brenner Ceia Ramos descreve algumas dificuldades para o desenvolvimento do programa no contexto dos povos indígenas e aponta sugestões para a qualificação do processo de formação do PELC para esses grupos.

No capítulo 13, Liana Abrão Romera discute as possibilidades de diálogo entre o esporte e o lazer, com questões relacionadas à prevenção

do uso de drogas no contexto da juventude. A avaliação no processo de formação do PELC é o tema do capítulo 14, de autoria de André Henrique Chabaribery Capi, Marie Luce Tavares e Khellen Pires Correia, que procuram relatar e analisar como o processo de avaliação acontece no interior dos convênios. O capítulo 15, que encerra o livro, também se debruça sobre o tema da avaliação. Silvana Regina Echer, Eneida Feix e Gilmar Tondin apresentam reflexões originadas de suas vivências e experiências como formadoras do PELC.

O livro apresenta diferentes momentos da formação nos programas, bem como a visão e a experiência de atores diversos que participaram do processo ao longo da existência desses programas. Para isso, foram convidados autores que expressam modos variados de ver e de fazer, vivenciados na trajetória de formação nos programas e, conseqüentemente, nas políticas públicas de esporte e lazer brasileiras.

Os primeiros diálogos sobre a iniciativa de publicação deste livro deram-se, ainda no ano de 2009, por sugestão da secretária Rejane Penna Rodrigues, da extinta Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer (SNDEL). Ao longo desse percurso, muitas mudanças ocorreram no PELC, sendo uma das principais a criação de um novo programa, nos mesmos moldes, mas que atua especificamente com idosos, denominado Vida Saudável (VS). Apesar de ser um programa consolidado, o VS não foi foco da maioria dos textos aqui publicados, sendo até mesmo citado em alguns trabalhos como um eixo do PELC, conforme se apresentava até o ano de 2012.

Agradecemos aos autores e autoras que não hesitaram em aceitar nosso convite para colaborar com a história e a trajetória da formação nos programas PELC e VS.

Esperamos que as reflexões, análises e experiências relatadas neste livro possam contribuir para o trabalho de profissionais e gestores de políticas públicas brasileiros. No entanto a proposta de tradução para o idioma espanhol tem como objetivo disseminar as ações e o conhecimento produzido, principalmente, nos países da América Latina. Assim, entendemos que essa iniciativa poderá ampliar nossos diálogos com países que apresentam uma realidade social próxima do nosso contexto.

Por fim, esperamos que este trabalho coletivo possa suscitar o diálogo, visando à qualificação das políticas públicas de esporte e lazer desenvolvidas em diferentes âmbitos. Desejamos uma boa leitura a todos.

SEÇÃO 1

**Histórico da formação
no PELC**

A formação dos agentes sociais na gênese do programa Esporte e Lazer da Cidade: indução como responsabilidade do Estado

Lino Castellani Filho*

Roberto Lião Junior**

Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo***

Juarez Oliveira Sampaio♦

O convite formulado pelos organizadores deste livro, para elaboração de um artigo a constar da seção “Histórico da formação no PELC”, traz-nos a oportunidade de revisitar aquele por nós organizado e publicado em 2007¹ e, com base nele, lançar um olhar para a experiência viven-

* Doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor livre-docente aposentado da UNICAMP, pesquisador líder do Observatório de Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/UNICAMP), pesquisador membro do Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (Avante/Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília – FEF-UnB).

** Doutor em educação física pela FEF-UNICAMP, professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF), pesquisador membro do Grupo de Pesquisa Avante/FEF-UnB.

*** Doutorando em política social pela UnB, professor da Secretaria de Educação do DF, pesquisador membro do Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (Avante/FEF-UnB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Seguridade Social e Trabalho (GESST/Departamento de Serviço Social da UnB), formador do Programa Esporte e Lazer da Cidade.

♦ Doutorando em educação física pela FEF-UnB, professor da Secretaria de Educação do DF, pesquisador membro do Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (Avante/FEF-UnB).

1 Referimo-nos a Castellani Filho (2007). Partindo da experiência de construção conceitual e execução orçamentária do Programa Esporte e Lazer da Cidade, vivencia-

ciada de janeiro de 2003 a abril de 2006, quando de nossa atuação pelo Ministério do Esporte.

Fiéis ao referencial teórico² que embasa nossa leitura do real e orienta nossa intervenção na prática social complexa, tal oportunidade permitiu reflexão sobre o Programa Esporte e Lazer da Cidade com base em dados não disponíveis em nossa iniciativa de 2007, reveladores de uma inofismável verdade: o programa orçamentário que consignamos no plano plurianual (PPA) 2004-2007 guarda semelhança apenas no nome com o que se fez presente nos PPAs que se seguiram, quais sejam, o do segundo mandato do presidente Lula (2007-2010) e o do primeiro da presidenta Dilma (2011-2014)³.

Isso posto, torna-se imperioso valermos-nos de excertos do dito em 2007, acrescentando àquela reflexão outras fomentadas pelo surgimento de novos efeitos de fatos passados que repercutem no presente, aliadas

da no decorrer do primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006), tal livro centra sua atenção em um dos maiores problemas presentes no âmbito da gestão pública de políticas de lazer, qual seja, o da *formação dos agentes sociais*, figuras centrais no processo de mobilização, organização e articulação dos interesses socioculturais da comunidade em torno da ocupação de seu tempo livre de trabalho. Arregimentando no meio acadêmico, de maneira nada aleatória, profissionais qualificados para assumir a empreitada que se avistava, a *formação dos agentes sociais* ganhou características reveladas na obra citada, de modo que não mascarasse as dificuldades e o contraditório inerentes a toda e qualquer prática social.

2 Referimo-nos ao materialismo histórico dialético.

3 Em 2008, Lino Castellani Filho, em coautoria com Luiz Fernando Camargo Veronez e Roberto Lião Junior, publicou artigo intitulado "O esporte recreativo, o lazer, a saúde, a ciência & tecnologia no âmbito da política nacional de esporte no 1º Governo Lula (2003/06)", no livro organizado por Edson Marcelo Húngaro e Wilson Luis Lino de Souza, denominado *Cultura, educação, lazer e esporte: fundamentos, balanços e anotações críticas* (Santo André, Alpharrabio, p. 63-92). Em nota de rodapé, assim é apresentado: "Este Artigo reflete uma faceta da política levada a efeito pelo Ministério do Esporte através do Plano Plurianual (PPA) do Governo Brasileiro (2003/06) através de sua Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, SNDEL. Os que o assinam assumiram a responsabilidade pela sua elaboração. Já a execução da política em questão foi compartilhada com aqueles que integravam a SNDEL à época. Os câmbios conceituais e de gestão detectados no Programa em apreço (PPA 2008/11), bem como os rumos tomados por aquela pasta no segundo período de governo Lula (2007/2010), nos motivaram a publicar o presente texto, no intuito de, ao fazer o registro do Programa sob a ótica de quem o concebeu, fornecer elementos para aqueles que se detiverem a analisar comparativamente o Programa Esporte e Lazer Da Cidade dos dois mandatos do Presidente Lula".

ao porvir de práticas de gestão contrárias a qualquer lógica indutora, aí incluída aquela por nós defendida quando de sua elaboração, em 2003.

Seguimos com os trechos, retomando a gênese da elaboração do programa orçamentário e, nele, do projeto social em apreço, para então focarmos a lógica de formação dos agentes sociais⁴:

*O Programa Orçamentário Esporte e Lazer da Cidade*⁵ teve seu nascimento anunciado – para efeito de presença no Plano Plurianual 2004-2007, denominado Brasil: um País de Todos – no último minuto da data limite estabelecida pelo Ministério do Planejamento para o encaminhamento, por parte dos distintos ministérios, de seus programas orçamentários! Estávamos no final dos primeiros três meses de Governo e o Ministério do Esporte ainda não existia formalmente, tendo sido sua estruturação, inclusive, a motivadora do primeiro dos muitos embates travados internamente⁶...

O esforço feito para nascer foi apenas uma pequena amostra daquilo que precisou desenvolver para não sucumbir diante da vontade ministerial de dar vida a apenas um projeto social que viesse a demarcar, de forma inequívoca, a presença de uma determinada força política⁷ à frente do Ministério do Esporte que não aquela responsável pela sua elaboração e execução. Se não isso, como explicar que um Programa voltado exclusivamente para jovens no ambiente escolar⁸ ganhasse prioridade junto a outro que abarcava todos os

4 O que vem a seguir foi buscado no capítulo primeiro de Castellani Filho (2007, p. 1-16), que tem como título “O Projeto Social Esporte e Lazer da Cidade: da elaboração conceitual à sua implementação”. Para uso neste ensaio, permitimo-nos alterações de forma e inserção de novos comentários em notas de rodapé.

5 O programa orçamentário em questão trazia em seu bojo o projeto social de mesmo nome e outro voltado ao desenvolvimento científico e tecnológico da gestão pública em esporte e lazer, que deu margem à configuração da Rede Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer (CEDES), também ela modificada em seu modelo conceitual a partir do PPA 2007-2011, embora com alterações profundas em sua execução desde a chegada, à direção da Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer (SNDEL), do grupo que nos sucedeu, em meados de abril de 2006.

6 Para que se tenha ideia do enfrentado, a menos de uma semana para a entrega da proposta de estrutura do Ministério do Esporte, não tínhamos noção de que ela vinha sendo construída a portas fechadas pelo ministro Agnelo Queiroz e seu secretário executivo e braço direito, Gil Castelo Branco.

7 Trata-se do Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

8 Programa Segundo Tempo.

segmentos etários, envolvidos em ações intergeracionais, nos próprios lugares onde construíam suas vidas?

Ao longo dos anos de 2004, 2005 e 2006 sobreviveu às intempéris da quase total e absoluta ausência de recursos orçamentário-financeiros, vítima de uma brutal asfixia – em face de um já minguado orçamento ministerial, e uma política de descontingenciamento praticada pelo Ministro totalmente desfavorável a ele. Só não foi ferido de morte por causa do sentido inovador de seu desenho conceitual inspirado menos nas experiências administrativas de governos populares e democráticos e mais na intensa interlocução estabelecida, ao longo de aproximadamente duas décadas, entre gestores, acadêmicos, movimentos sociais e instâncias partidárias. Tal sentido foi rapidamente detectado por gestores, movimentos sociais e outros setores políticos que mesmo diante da ausência do apelo orçamentário atinaram-se ao impacto da proposta de política de lazer nele contida, levando-a para seus municípios.

Desenvolvimento era o conceito-chave contido no nome defendido para a Secretaria em questão. Com ele pretendíamos chamar a atenção para a necessidade de se estabelecer políticas de esporte e de lazer a partir do entendimento de excelência para além daquele construído com base no paradigma do rendimento, hegemônico por toda a história da política esportiva brasileira, desde a formatação do primeiro documento legal definidor de diretrizes e base do esporte nacional (Decreto-lei n. 3.199/1941) até a lei n. 9.615/1998 (Lei Pelé), passando pela lei n. 6.251/1975 e pela lei n. 8.672/1993 (Lei Zico).

[...] Naquele cenário, tornava-se inevitável a indicação de parâmetros para que a democratização do Esporte pudesse ser usufruída por todo o conjunto da população brasileira. Era preciso, ainda, estabelecer as condições necessárias para que se construísse o espaço de vivência das práticas corporais e esportivas, como local privilegiado de elevação do nível de seu entendimento, enriquecendo-as de valores que interagissem na construção de uma cidadania plena. Pois foi assim que a reconceituação da ideia de Desenvolvimento do Esporte nos abriu a possibilidade de identificá-lo como parte integrante do patrimônio cultural da humanidade e, como tal, passível – por direito – de ser por ela apreendido. Foi a partir desse entendimento que buscamos sustentar a premissa maior do princípio da Inclusão: Primeiramente a construção da percepção de ser

dever do Estado garantir à sociedade – independentemente da condição socioeconômica de seus distintos segmentos – o acesso ao esporte e ao lazer; simultaneamente, nele identificando capacidade privilegiada de vir, ao lado de outras ações de governo, a contribuir nos esforços de inclusão social (daí derivando-se o jargão inclusão social através do esporte) de parcela significativa da população brasileira.

Com isso queríamos, por um lado, evidenciar nossa posição de não negarmos ou excluirmos de nosso horizonte a compreensão da capacidade mobilizadora do esporte e, por conta dela, a pertinência de vê-lo, vinculado a outras políticas sociais, contribuindo com o processo de minimização da exclusão e de ampliação da inclusão. Mas tê-lo como elemento por si só de inclusão seria participar da construção e difusão de uma falácia. Poderíamos (e podemos) ter um projeto social esportivo e de lazer que permitisse que todos os segmentos etários participassem, mas nem por isso – se essa população não tiver acesso às respostas para suas outras tantas necessidades sociais – poderíamos estar afirmando que esses segmentos estariam incluídos na sociedade. Realçávamos com esse proceder nossa intenção de secundarizar o caráter instrumental do esporte a favor de seu reconhecimento como manifestação cultural.

[...] Por sua vez, a identificação em seu título das expressões Esporte e Lazer buscava reforçar o nosso entendimento de que ambas constituíam-se em conceitos distintos, mas de certa forma confluentes, à medida que o primeiro, em sua dimensão recreativa, dissociada da busca do rendimento, encontrava no lazer a possibilidade concreta de expressão. É no tempo e espaço de lazer que a manifestação cultural esportiva, despojada de sentido performático, se apresenta como possibilidade de ser vivenciada por todos que a acessam, seja sob a forma de sua prática, seja na de fruição do espetáculo, seja naquela em que o conhecimento de seu significado e de seu lugar em nossa cultura venha a justificar o interesse pelo qual as pessoas buscam dela se apropriarem.

É em sua dimensão recreativa, portanto, que o Esporte explicita seu potencial sociabilizador, sua capacidade aglutinadora, oxigenando as vidas das pessoas com seu sentido lúdico, expressão de festa, de alegria, possibilitando a construção do entendimento do como e do por que ele se faz presente em praticamente todos os quadros culturais das sociedades modernas.

Mas ele não está sozinho no Lazer. Pelo contrário, compreendido como tempo e espaço de vivências lúdicas e de apropriação crítica da cultura, o Lazer – contraponto do Trabalho – não se limita a ter no Esporte o único interesse sociocultural a ocupá-lo. Ao lado dele encontramos todos os outros interesses socioculturais que, de uma maneira ou de outra, refletem, cada um a seu modo, a forma como nós vivemos e produzimos a nossa vida.

O Programa Esporte e Lazer da Cidade buscou ser a síntese do entendimento acima. Organizado em 14 ações inter-relacionadas e agrupadas em dois conjuntos – projeto social e desenvolvimento científico e tecnológico do esporte e do lazer – nasceu, portanto, com o objetivo de responder a questões amplamente detectadas no quadro social brasileiro, indicativas de que parcela significativa da população brasileira não tem acesso ao Lazer, na compreensão encetada. Isso porque vem prevalecendo, de conformidade com a lógica da sociedade de consumo, o entendimento de lazer como tempo e espaço ocupados pela indústria do entretenimento, a qual forja relações de mercado entre consumidores e mercadorias a serem consumidas mediante contratos sociais de compra e venda, favorecendo os segmentos de maior poder aquisitivo em detrimento daqueles dele desprovidos.

Ficava tranquilo, assim, assimilarmos o conceito de Lazer que o traduz como sendo “Fenômeno tipicamente moderno resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia”, como nos assinala Fernando Mascarenhas, um estudioso do tema⁹. Também fica fácil ratificarmos o caráter cultural do Esporte, percebendo-o como parte constitutiva da cultura de um povo.

Pois foi com a consciente e explícita intenção de reverter a lógica encontrada que o Esporte e Lazer da Cidade, partindo do reconhecimento do Lazer como Direito Social – o que faz dele questão de Estado –, buscou expressar a vontade política de dar à ação governamental o sentido e direção da materialização do direito social

⁹ Trata-se de conceito construído pelo professor e que permeia sua produção teórica, notadamente sua tese de doutorado (MASCARENHAS, 2005).

aludido, oferecendo respostas à necessidade social por política de lazer apoiada no projeto histórico de emancipação humana¹⁰.

Sua pretensão era a de articular as ações nas esferas federal, estadual e municipal de governo com os setores organizados da comunidade local, tendo em vista a implantação de políticas sociais de esporte e de lazer que expressassem a condição de ente privilegiado da ação à instância municipal. Quando nos reportamos à instância municipal não estamos nos referindo especificamente ou exclusivamente ao governo, mas, basicamente, à cidade, sua forma de organização, à forma como ela se estrutura e constrói sua maneira de ser, àqueles que nela vivem e a tudo o que nela acontece...

O lazer vai tomar conta da sua cidade... Sua cidade vai tomar conta do lazer! Com essa frase buscávamos dar a entender o que pretendíamos com o projeto social¹¹...

Referenciando-nos no Estatuto da Cidade¹² – instrumento legal estruturador das garantias para o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade – focávamos seu modelo de administração no princípio de gestão democrática, embasadora dos mecanismos de participação popular e controle social no processo de elaboração, implantação e avaliação das ações voltadas para o desenvolvimento da política de lazer do município.

Emblematicamente, com aquela frase queríamos sinalizar nossa localização no campo dos adeptos da descentralização das políticas públicas, tanto no concernente aos níveis governamentais quanto à relação dessas esferas governamentais com as não governamentais, no diapasão de definição de competências e responsabilidades.

10 Estabelecer democraticamente políticas públicas indutoras, diferentemente do que muitos pensam, é obrigação – e não direito – do governo. Portanto a perspectiva indutora estava intrinsecamente associada à gênese do programa. Assim sendo, pensamos não haver dúvidas acerca do sentido defendido de *emancipação humana*, que, segundo nosso juízo, considerando nosso referencial teórico, diferentemente do conceito de emancipação política, é impossível de ser alcançada em nosso ordenamento societário.

11 O material publicitário do projeto social foi confeccionado tendo as frases citadas como mote. Também um vídeo de cerca de dez minutos foi editado. Certamente foi o zelo pelos recursos públicos que motivou a equipe que nos sucedeu na secretaria a aproveitar o material, não sem antes dele retirar a fala do secretário anterior...

12 Trata-se da lei n. 10.257/2001, que regulamenta os preceitos contidos na Constituição brasileira acerca do planejamento urbano, originários do Movimento pela Reforma Urbana, desencadeado entre nós a partir dos anos 1960.

1. A base conceitual indutora da formação dos agentes sociais

Uma das ações, a nosso ver central, para que o modelo conceitual do projeto social em questão pudesse de fato se materializar nos lugares por ele alcançados tratava-se da formação continuada dos agentes sociais de esporte e lazer.

Figura fundamental na implementação do projeto social, investido do sentido da militância cultural necessária à mobilização da comunidade de crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e portadores de deficiência e de necessidades especiais de todos esses segmentos etários em torno das questões relativas à organização dos seus tempos livres, o agente social de esporte e lazer precisava aliar, à legitimidade alcançada perante a comunidade na qual estava inserido, a capacidade técnico-política para dar tratamento às especificidades dos Núcleos de esporte e lazer, espaços de convivência dos municípios ao redor dos quais a objetivação da política de lazer se dava¹³.

Não havia dúvidas de que, se não houvesse um trabalho de formação continuada em serviço, sua execução – por melhor que fosse a intenção inerente ao modelo conceitual do projeto – tenderia a se dar de forma desqualificada e os resultados buscados dificilmente seriam alcançados. Há aqui presente nesta constatação toda uma preocupação com um processo de formação continuada que identificasse, acima de tudo, a existência de um conhecimento esportivo que não se limitasse ao saber fazer e, mais do que isso, não se restringisse a um saber fazer voltado para a busca da performance esportiva.

Ele deveria voltar-se, isso sim, para um processo de conhecimento que refletisse o sentido e significado desse fazer esportivo, de sua importância no universo da cultura do brasileiro e da brasileira, da perspectiva de como se faz presente no cotidiano da cidade, no cotidiano desse cidadão, no sentido de redimensionar a relação que essa pessoa desenvolvia com essa prática social¹⁴ e da forma que

13 O detalhamento do Programa Esporte e Lazer da Cidade estava contido em seu manual de orientação, elaborado pela SNDEL e então disponível no *website* do Ministério do Esporte. O artigo mencionado na nota 3 apresenta-o na íntegra.

14 Quando afirmávamos que o esporte e o lazer são entendidos como práticas sociais, queríamos dizer que eles se traduzem como atividades humanas construídas historicamente com a intenção de dar respostas às necessidades sociais, identificadas pelos

poderia usufruí-la no seu tempo de lazer, considerando para tanto a apreensão histórica da instituição lazer permissionária de sua assunção como um tempo-espço de elaboração das condições para a emancipação humana, dando margem à configuração de políticas que viessem permitir que essa perspectiva se fizesse presente nesse tempo livre de trabalho, utilizando-o para o acesso a interesses socioculturais das mais distintas espécies, dentre elas o esporte.

A imperiosidade da ação de formação continuada em serviço, se já não bastassem os elementos acima mencionados, estava ainda demarcada por duas outras questões. A primeira delas vinculava-se a uma daquelas mentiras que de tanto repetida ganha ares de verdade... Não foram uma nem duas as vezes que ouvimos afirmações referentes à desqualificação profissional das pessoas que, seja na qualidade de gestores ou de agentes sociais, envolviam-se na área do trabalho esportivo e de lazer. Falsa verdade essa¹⁵! Se considerarmos que o paradigma do alto rendimento prevaleceu enraizado, ao longo de todo o Século XX, na história da política esportiva brasileira, em consonância com uma percepção de lazer tido como *tempo e espaço de controle social*, dentro da mais fiel tradição funcionalista, mais correto seria afirmar que a competência necessária – e relativamente auferida – para o trabalho era de ordem e natureza distintas daquelas defendidas pelo *Esporte e Lazer da Cidade*.

Mais do que qualificá-los, portanto, tratava-se de *redimensionar seus conhecimentos* no sentido de colocá-los em sintonia com uma *perspectiva teleológica de política pública de esporte e lazer afinada com um projeto histórico de sociedade que, no mínimo, expressasse desacordo com aquele sedimentado nos padrões sob os quais estruturava-se nossa sociedade*.

Grande desafio aquele! Sabíamos que a grande parte de nossos gestores e dos profissionais que implantavam esses projetos possuía formação oriunda dos cursos superiores de educação física, os quais hoje se situam na casa do milhar, sendo que aproximadamente 80% deles são de natureza privada. Sem incorreremos no maniqueísmo

que fazem a história de seu tempo considerando as múltiplas determinações das condições objetivas nele presentes.

15 Cabe aqui referência ao papel desempenhado pelo Conselho Federal de Educação Física, notadamente por ocasião da II Conferência Nacional de Esporte (maio de 2006), ao retirar das ações passíveis de ser desempenhadas pelos agentes sociais aquelas alusivas ao esporte, em evidente defesa corporativa do mercado de trabalho.

da leitura que identifica na origem pública da instituição sinônimo automático de qualidade e, na originária da iniciativa privada, expressão inequívoca de má qualidade, tínhamos (e ainda temos) sim que reconhecer que a grande maioria desses cursos particulares continuava (e continua) formando profissionais a partir dos referenciais teórico-epistemológicos presentes nas décadas de 40 e 50 do século passado, quando então a Educação Física via-se hegemonicamente vinculada ao eixo paradigmático da aptidão física, do qual foi construir alternativas de superação a partir da década de 1980. É evidente o anacronismo de tal processo formativo com vistas aos propósitos enunciados no *Esporte e Lazer da Cidade*.

A outra questão demarcatória da importância da formação continuada em serviço dizia respeito à incapacidade do poder público atender as necessidades da população a ser servida, à medida que nos deparávamos (e continuamos nos deparando) com uma desproporcionalidade exacerbada entre a demanda por serviços públicos de lazer e a capacidade de seu atendimento por parte dos entes governamentais¹⁶.

A identificação desse dado da realidade – de cunho pragmático –, aliado ao desafio da ampliação das condições objetivas dos cidadãos voltadas ao alcance da emancipação humana e qualificação daquela de ordem política, nos levou a pensar a possibilidade de um projeto que trabalhasse na busca da autonomia esportiva e de lazer do cidadão e da cidadã. Mas... O que estaríamos chamando de autonomia esportiva e de lazer? O que é ser autônomo esportivamente? Qual é o conhecimento (e as demais condições objetivas) que precisaríamos ter para poder nos considerarmos autônomos esportivamente? Sabemos qual é o conhecimento que precisamos para trocar uma lâmpada em casa ou a resistência do chuveiro, sem precisar chamar o electricista. Sabemos preparar um bom prato tanto para saciar nossa fome como para construir um clima romântico para uma situação especial sem necessariamente termos que recorrer a um chef... Temos uma autonomia que nos permite dar conta de boa parte das tarefas que no cotidiano se fazem presentes em nossas vidas. Mas

16 Fica explicitada aqui a preocupação presente no gestor público diante da ausência de recursos suficientes para atender à demanda social. Talvez nós, acadêmicos, discordemos de tal postura, mas a compreensão da pressão que aflige o gestor, premido pela necessidade de buscar, “para ontem”, solução para o problema, é fundamental para que possamos entender a realidade da administração pública em nosso país.

como traduzir isso para o campo do saber esportivo? Qual seria o conhecimento (esportivo) básico que precisaríamos possuir para não precisarmos do técnico ao nosso lado? De que outras condições objetivas estávamos falando?

Sabíamos que a construção da autonomia no campo do esporte e do lazer passava pela busca da resposta sobre o que se traduziria em conhecimento básico para tal fim... O que seria construir conhecimento básico no campo do esporte, voltado para a configuração da autonomia esportiva? Existiria tão somente um conhecimento básico ou o que se configuraria como básico estaria diretamente relacionado à realidade concreta daqueles que dele iriam se valer? Convencionando-se aquilo que comporia um determinado conhecimento básico, seria possível dispô-lo, para efeito de processo formativo, em módulos? Quem participaria desse processo de construção do conhecimento básico, só os especialistas ou também a população em busca da sua autonomia? Como se constituiria um módulo introdutório ao conhecimento esportivo básico? E o de ampliação desse mesmo conhecimento básico? Como desenvolver o processo de aprofundamento do conhecimento desse básico na busca da propalada autonomia esportiva?

É óbvio que não tínhamos todas as respostas a essas e outras tantas perguntas formuladas, mas estávamos convictos de que estávamos formulando perguntas coerentes com os princípios e diretrizes do Esporte e Lazer da Cidade.

Mais do que ninguém sabíamos onde arregimentar pessoas qualificadas para assumir conosco a empreitada que se avistava à nossa frente. Afinal de contas o que nos identificava era muito mais nossa capacidade de interlocução com o meio universitário do que propriamente o nosso trânsito entre os profissionais da política¹⁷ [CASTELLANI FILHO, 2007, p. 1-16]!

17 O livro *Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais* (CASTELLANI FILHO, 2007), aqui não só citado, mas utilizado na construção deste ensaio, apresenta as experiências no processo de formação dos agentes vivenciadas por Ari Lazzarotti Filho, Fernando Mascarenhas, Juarez Oliveira Sampaio, Luciana Marcassa, Roberto Lião Junior e Wilson Luiz Lino de Sousa. Ari – chamado de “Guego” desde o movimento estudantil – desnuda a experiência vivida no extremo norte do Mato Grosso; Luciana e Wilson, a vida na cidade mineira de Ipatinga; Juarez e Roberto, a experiência do Distrito Federal e entorno; Fernando interveio diretamente em alguns municípios dos quinze estados brasileiros alcançados pelo Programa Esporte e Lazer

Pois foi o que fizemos. A maioria foi *convocada* em suas universidades. Nada houve de aleatório no convite formulado a essas pessoas. Todos nós compartilhávamos uma compreensão, se não igual, ao menos semelhante do que teríamos de fazer.

Também nesse ponto tivemos dificuldade. Não apenas uma nem duas vezes tivemos de enfrentar intenções – apoiadas em compreensão vulgar de política – de convidar *amigos* que ou não estavam dotados de competência para o trabalho, ou a possuíam em direção conceitual contrária – e até antagônica, às vezes – daquela defendida pelo modelo conceitual inerente ao projeto de formação¹⁸.

As experiências por nós desenvolvidas estão relatadas de maneira detalhada em Castellani Filho (2007). A seguir nos reportaremos especificamente às iniciativas de um coletivo organizado a partir da UnB, ilustrativo dos esforços de implantação dos conceitos enunciados até agora¹⁹, materializadas no que ficou conhecido como Consórcio Brasília²⁰.

da Cidade, o mesmo se dando com Castellani Filho, então na condição de secretário nacional, em uma escala maior. A ideia de reunir essas experiências em livro teve o intuito tanto de contribuir com os esforços de gestão das instâncias governamentais em uma de suas facetas, qual seja, a de qualificação de seus quadros, quanto de fornecer subsídios para os formuladores e estudiosos de políticas de esporte e lazer no Brasil.

- 18 Como se sabe, a construção da equipe da SNDEL deu-se por critérios políticos internos a grupos vinculados às instâncias (estaduais e nacional) do Partido dos Trabalhadores denominadas Setoriais de Esporte e Lazer, configurando-se a equipe, desde seu nascedouro, como expressão das forças políticas presentes naquelas instâncias. Pois foram interesses de grupelhos nelas presentes que, ao fim e ao cabo, pautados no famigerado “fogo amigo” e no total e absoluto desrespeito às deliberações feitas democraticamente, levaram ao esfacelamento do Setorial Nacional de Esporte e Lazer, o que veio a calhar com as intenções do grupo partidário à frente do Ministério do Esporte, para dele desalojar o coletivo petista refratário às políticas esportivas que àquela altura já se desenhavam – que a sociedade brasileira veio a conhecer mais tarde e com as quais hoje convive –, colocando em seu lugar outro, bastante maleável às intenções por aquele grupo defendidas.
- 19 Com esse procedimento, Castellani Filho presta homenagem à Faculdade de Educação Física (FEF) da UnB e ao conjunto de grupos de pesquisa vinculados à Rede CEDES/FEF/UnB, em particular ao Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer – Avante, com os quais pôde conviver por ocasião de sua passagem por aquela universidade na condição de professor visitante, nos anos de 2012 e 2013.
- 20 O Consórcio Brasília foi um conjunto de entidades populares que se reuniram a fim de levar o Programa Esporte e Lazer da Cidade para o Distrito Federal e entorno, já que os governos locais não tinham interesse em firmar convênios com o governo federal. “Organizado em janeiro de 2004, o Consórcio Brasília foi constituído pela Associação

2. Dez anos de trajetória: de um coletivo de formação à formação de um coletivo

O Programa Esporte e Lazer da Cidade completou dez anos em 2014. Seu desenho institucional e sua política de formação dos trabalhadores apontam, desde seu “nascimento”, a intenção da democratização do acesso ao esporte e ao lazer, entendidos como direitos sociais. Ao longo de todo esse período, o referido projeto social passou por diversas mudanças conceituais e transformações internas no âmbito da gestão, como demonstrado neste livro comemorativo.

Diante desse contexto, pretendemos desvelar os limites e os avanços da política de formação, na perspectiva da trajetória do mencionado coletivo de Brasília.

As experiências de formação desenvolvidas por esse coletivo em prefeituras e em instituições populares da sociedade civil tiveram consequências de mão dupla. Os trabalhadores e os gestores dessas entidades foram impactados pela experiência vivida, tanto quanto os membros do coletivo de formação foram transformados por todo o processo vivenciado. Essa é uma das belezas do trabalho docente, tal como o trabalho é para Marx:

Antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla o metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural (*Naturmacht*). A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua própria corporeidade: seus braços, pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza [MARX, 2013, p. 255].

de Garantia ao Atleta Profissional do DF, responsável pelo convênio com o ME, situada em Brasília, mas com abrangência em toda a unidade da federação, Cata-Ventos Juventude e Cidadania, em Sobradinho, Cidadão do Futuro, em Valparaíso de Goiás, Instituto Comunidade Participativa, em Taguatinga, Liga Amadora de Santa Maria/DF, em Santa Maria, e Vida e Juventude, em Samambaia, com núcleos de esporte e lazer em oito cidades: Ceilândia, Planaltina, Samambaia, Santa Maria, Sobradinho, Taguatinga no Distrito Federal, e Cidade Ocidental e Valparaíso no estado de Goiás” (LIÃO JUNIOR, 2013, p. 50).

Assim, pretendemos analisar criticamente as ações desenvolvidas por esse coletivo e simultaneamente examinar as transformações ocorridas na política de formação e o impacto dessas experiências nos sujeitos do coletivo de Brasília. Por fim, apontaremos os limites e os avanços da atual política de formação desenvolvida pelo “PELC”²¹ e supervisionada pelo Ministério do Esporte, sob a coordenação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Nunca se imaginaria, dez anos atrás, o impacto que o Programa Esporte e Lazer da Cidade poderia causar na trajetória individual e coletiva de um grupo de professores e professoras (pesquisadores[as], educadores[as] e militantes sociais) ao receberem o convite para pensar uma proposta de formação no seio de um projeto social que visava ao esporte e ao lazer como direitos. Uma proposta de formação para um projeto com que todos(as) se identificaram desde o primeiro momento. Pesava a favor, além de seu desenho institucional, a história de luta dos gestores que haviam logrado “pôr esse bloco na rua”.

O trabalho poderia ser desenvolvido com relativa eficiência de modo solitário, dada a vasta experiência do principal nome convocado, o qual é referência no assunto: Juarez Oliveira Sampaio, coautor deste capítulo. No entanto, era cara a esse processo a diretriz denominada “trabalho coletivo”.

A primeira experiência desse coletivo de formação com o projeto social em questão foi realizada no ano de 2005²², mas os primeiros registros das experiências começaram a ser publicados em 2007. O capítulo “Formação de agentes sociais: os núcleos de esporte e lazer do Distrito Federal e entorno” (SAMPAIO et al., 2007a) foi publicado no livro *Política e lazer: interfaces e perspectivas*, organizado por Suassuna e Azevedo (2007).

Nessa publicação, foi possível apresentar uma proposta de formação para agentes sociais de esporte e lazer inspirada na concepção

21 Essa sigla passou a ser utilizada a partir de 2006, na maioria das vezes se reportando ao Programa Esporte e Lazer da Cidade e, em outras, ao programa orçamentário de mesmo nome. Nós preferimos não utilizá-la, a não ser jocosamente.

22 A primeira ação de formação ocorreu nos dias 15, 16 e 17 de abril de 2005, quando foi realizado o I Seminário Esporte e Lazer – Fenômenos Culturais e Direitos Sociais. Participaram dezesseis formadores e formadoras: Juarez Oliveira Sampaio, Júlio Cabral, Daniel Cantanhede, Leandro Casarin, Heberth Mustafa, Pedro Ferreira, Roberta Sá, Daniela Campos, Filipe Marinelli, Gregório Faria, Paulo Ricardo Nascimento, Dori Alves Junior, Eduardo Landívar, Camila Henning, Guilherme Pamplona e Fábio Assis. Foram ainda convidados os professores Fernando Mascarenhas, Sávio Assis e Dulce Almeida.

crítico-superadora da educação física, concepção essa consolidada como proposta no âmbito escolar, mas que carecia de mais sistematizações para a intervenção pedagógica no âmbito do lazer. Nosso objetivo principal era possibilitar a apropriação crítica do lazer por parte dos trabalhadores (educadores, gestores etc.) e da sociedade civil, a fim de contribuir para a auto-organização das comunidades em torno do direito ao esporte e ao lazer e para o fortalecimento de uma perspectiva contra-hegemônica das políticas de esporte e lazer no Distrito Federal e entorno, visto serem essas comunidades notoriamente conservadoras e clientelistas, consolidadas assim após tantos anos de governos locais neoliberais.

No texto mencionado, foram descritos os núcleos de esporte e lazer da cidade e a figura central da política em questão, qual seja, os trabalhadores do lazer denominados “agentes sociais”. Em seguida, ao expor a política de formação do Ministério do Esporte para o projeto social, foram apresentadas as especificidades da proposta do coletivo de formação vinculado à UnB.

Duas razões sustentavam as singularidades da proposta: a primeira era o fato de os núcleos do Programa Esporte e Lazer da Cidade no Distrito Federal e nas cidades do entorno localizarem-se geograficamente próximos à UnB, em um raio de, no máximo, cinquenta quilômetros. Isso permitia o ágil deslocamento dos formadores. A segunda razão era a quantidade de formadores²³ que nos possibilitava acompanhar e avaliar, ao longo do processo de execução do projeto, as ações dos núcleos por meio de formação continuada e desenvolver as intervenções pedagógicas de formação sempre em duplas ou trios de formadores.

Há dois coordenadores ligados à Rede CEDES/UnB e mais dez formadores que denominamos articuladores de formação, que são alunos de especialização, especialistas e mestrandos da Faculdade de Educação Física, da Faculdade de Educação e integrantes do projeto Cultura Corporal e Educação Ambiental [SAMPAIO et al., 2007a].

À época, as ações de formação nos permitiram – pelo número de formadores disponível e pela proximidade entre a universidade e os

23 Já em 2006, na realização das ações de formação centralizadas e descentralizadas, fizeram parte do coletivo treze professores e professoras: Juarez Oliveira Sampaio, Pedro Osmar Figueiredo, Júlio Cabral, Daniel Cantanhede, Leandro Casarin, Heberth Mustafa, Pedro Ferreira, Roberta Sá, Daniela Campos, Filipe Marinelli, Gregório Faria, Paulo Ricardo Nascimento e Dori Alves Junior.

núcleos – seguir um roteiro de intervenções baseado na pedagogia inspirada na concepção histórico-crítica de filosofia da educação (SAVIANI, 2005).

Nessa perspectiva, ainda de modo experimental, dividíamos a formação em três momentos: diagnóstico (prática social inicial e problematização), em que os articuladores de formação dividiam-se em duplas para visitar os núcleos (ação descentralizada), a fim de compreender a realidade na qual os agentes sociais faziam suas intervenções e, ao mesmo tempo, questioná-los sobre os conceitos de esporte, lazer e cultura, as relações entre esporte, lazer e sociedade, bem como questões metodológicas e de avaliação. As reflexões derivadas dessa dinâmica eram relatadas e tornavam-se objeto de discussão em reuniões centralizadas na UnB, objetivando construir estratégias de intervenção sobre as especificidades dos núcleos, com base no conhecimento sistematizado à luz do rigor teórico.

No segundo momento, realizávamos um seminário baseado nas questões levantadas na fase anterior. O seminário tinha o objetivo de resgatar o momento diagnóstico – a prática social inicial –, bem como superá-lo por incorporações por meio da instrumentalização. Dito de outra maneira, os agentes sociais tinham acesso aos conceitos científicos que sustentavam a política de formação construída pelo Ministério do Esporte. Com esse acúmulo de experiência, ao retornarem a seus espaços de intervenção, evidentemente, haveriam de confrontar sua compreensão inicial da realidade (antes da instrumentalização) com a nova perspectiva de entendimento dessa mesma realidade, interpretando-a com base em conceitos científicos.

O terceiro e último momento, o da catarse, materializava-se em dois tempos. O primeiro já se iniciava, em parte, no momento anterior, no qual o agente social voltava a intervir no núcleo dotado de uma compreensão mais elaborada dos conceitos basilares de sua intervenção (esporte, lazer, cultura e sociedade), e o segundo, fundamentalmente, no fechamento do processo de formação (entre oito e dez meses depois da abertura do núcleo), por meio de outro seminário. Nesse último evento, os agentes sociais tinham de fazer um relato de suas ações durante o ano de desenvolvimento do projeto social (catarse).

Essas experiências ocorreram principalmente nos anos de 2005 e 2006 e foram também registradas e retratadas no capítulo intitulado “O Consórcio Brasília e a formação de agentes sociais no Distrito Federal e entorno” (SAMPAIO; LIÃO JUNIOR, 2007), presente no livro organizado por Castellani Filho (2007), já referenciado neste artigo. Também foram

publicados trabalhos completos apresentados no XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), publicados nos anais eletrônicos do evento. Destacam-se os artigos “Consórcio Brasília: espaço de construção e intervenção de uma política pública de esporte e lazer no Distrito Federal e região do entorno” (LIÃO JUNIOR; SAMPAIO, 2007); “Reflexões e diálogos sobre corpo, gênero e violência no processo de formação do Programa Esporte e Lazer da Cidade” (FIGUEIREDO; ALVES JÚNIOR, 2007); e “Formação de agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da Cidade do DF e entorno: um trabalho coletivo” (SAMPAIO et al., 2007b).

O capítulo “Uma proposta didático-metodológica do coletivo de formação” (FIGUEIREDO et al., 2010), presente no livro *Política, lazer e formação* (ALMEIDA et al., 2010), é marcado pelo amadurecimento teórico-pedagógico do coletivo²⁴, que, embasado na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005), o reapresenta (GASPARIN, 2007) de forma mais elaborada em seus quatro momentos, a saber: 1) prática social; 2) problematização; 3) instrumentalização; e 4) catarse, articulados aos principais componentes da organização do trabalho pedagógico no âmbito do lazer, no contexto do projeto social: a) ação diagnóstica; b) mobilização comunitária e divulgação; c) articulação política; d) planejamento participativo; e) atividades sistemáticas; f) atividades assistemáticas; g) organização do núcleo e formação permanente; e h) avaliação. Por fim, é apresentada uma proposta de programação para as formações²⁵.

Como explicitado na primeira parte deste texto, o ano de 2007²⁶ marca o início do segundo mandato do presidente Lula, como também a consolidação de mudanças na gestão do Ministério do Esporte e na política de formação do projeto social em pauta, engendradas já a partir do segundo quadrimestre de 2006, quando se dá, no âmbito da SNDEL, a saída do então secretário nacional e de parte de sua equipe afinada com ele²⁷, com a subsequente entrada de outros representantes do Partido dos

24 Naquele momento, faziam parte do coletivo de formação de Brasília: Juarez Sampaio, Júlio Cabral, Daniel Cantanhede, Leandro Casarin, José Montanha, Arthur Almeida e Pedro Osmar Figueiredo.

25 Uma análise mais aprofundada da política de formação, exercida até o ano de 2008, foi sistematizada com base em Figueiredo (2009).

26 O coletivo de formação tinha os seguintes componentes: Juarez Sampaio, Pedro Osmar Figueiredo, Júlio Cabral, Heberth Mustafa, Daniel Cantanhede e Arthur Almeida. Na ocasião, Leandro Casarin foi trabalhar no Ministério do Esporte.

27 Saíram Roberto Lião Junior, José Ribamar Miranda e Luiz Fernando Camargo Veronez, respectivamente assessor do secretário, chefe de gabinete do secretário e diretor do Departamento de Ciência e Tecnologia.

Trabalhadores submissos à direção política encetada pelo PCdoB, à frente do Ministério do Esporte. Nesse momento, modifica-se, ao mesmo tempo, a relação do ministério com os formadores. Há, portanto, um redimensionamento da política de formação.

Para o coletivo de formação de Brasília, não foi um período de bom relacionamento com a coordenação do projeto social. Identificado com a gestão anterior da SNDEL, o coletivo²⁸ teve reduzidos o número de formadores e a perspectiva de formação de novos quadros, além de assistir ao “engessamento” de sua lógica de programação²⁹ e submeter-se àquela padronizada para todo o país³⁰.

Essa nova concepção adotada pelo Ministério do Esporte pode ser constatada na relação individualizada e direta entre os formadores e as entidades conveniadas (ONGs, prefeituras, governos estaduais etc.). Essa situação, além de causar determinada “competição” entre os formadores, gerou uma distorção no número de formações por formador. Ou seja, um formador poderia assumir a maioria das formações de uma região, a depender de seu envolvimento com o grupo de gestores locais³¹, não abrindo espaço para novos profissionais.

28 Após o edital de 2007, ficaram como formadores: Juarez Sampaio, Pedro Osmar Figueiredo, Daniel Cantanhede, Arthur Almeida e José Montanha.

29 Em sua gênese, o conceito de lazer adotado pelo projeto social tinha clara filiação filosófica marxista, o mesmo se dando com a perspectiva de gestão e planejamento de todo o modelo de seu desenvolvimento, aí incluída a formação dos agentes sociais. Entendendo ser de responsabilidade governamental induzir a implantação de políticas comprometidas com determinado modelo societário, o projeto social não abria mão de sua lógica indutora, autorizando autonomia por parte dos formadores na definição do planejamento de sua formação, possibilitando-lhes até convidar especialistas em suas áreas, se essa necessidade fosse identificada.

30 Módulo introdutório (32 horas), que deveria acontecer em quatro dias consecutivos logo na abertura do convênio entre o Ministério do Esporte e as entidades solicitantes do programa; módulo de aprofundamento, a cargo das entidades executoras durante os dez meses seguintes à abertura do(s) núcleo(s); e, por fim, módulo de avaliação (32 horas), que, assim como o módulo introdutório, deveria ocorrer em quatro dias consecutivos, preferencialmente no mês do término do projeto. É importante relatar que, pouco tempo depois, o Ministério do Esporte resolveu dividir o módulo de avaliação em dois momentos de 16 horas, aproximando-o assim do modelo criado pelo coletivo de formação de Brasília.

31 Entenda-se: relações político-partidárias e/ou outras menos “nobres”, fazendo com que a competência técnico-política para o trabalho ficasse em segundo plano, isso quando era levada em conta.

Mesmo com as dificuldades do período, o coletivo de formação seguiu contribuindo para a consolidação do projeto social com as seguintes publicações: “Controle social na perspectiva do Programa Esporte e Lazer da Cidade” (LIÃO JUNIOR et al., 2009) e “Educação e formação dos trabalhadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade” (FIGUEIREDO; ALMEIDA, 2010).

Publicado um pouco mais tarde, mas também refletindo esse período histórico, elaboramos um artigo intitulado “O Programa Esporte e Lazer da Cidade e a sociedade civil no Distrito Federal” (HÚNGARO et al., 2012), que faz parte da obra *Esporte e lazer: a cidadania em construção*, de Almeida e Feres Neto (2012). Essas produções visavam sistematizar a compreensão da realidade na qual intervimos e, ao mesmo tempo, contribuir para o aprofundamento dos aspectos teóricos, didáticos e metodológicos que envolviam a política de formação do Ministério do Esporte e as particularidades dos núcleos de esporte e lazer da cidade.

Vale ressaltar as contribuições dos Encontros de Formação de Formadores, ocorridos em 2008, nos quais disseminávamos as experiências de formação por meio de oficinas e palestras. Nesse período, dois eventos foram organizados pelo coletivo: Reunião Regional Centro-Oeste do Programa Esporte e Lazer da Cidade (setembro) e I Seminário de Políticas Públicas de Esporte e Lazer (novembro).

Do fim de 2010 até o momento em que se escreve este texto, outras mudanças significativas ocorreram na gestão do Ministério do Esporte e do projeto social aqui analisado. Os representantes do Partido dos Trabalhadores foram perdendo espaço no Ministério do Esporte já no primeiro ano do Governo Dilma, até que a SNDEL foi extinta, na mais recente reestruturação ministerial. A postura submissa e dependente não mais se fez necessária aos detentores do poder no ministério, sendo descartada pura e simplesmente, não sem antes definir-se o destino de alguns dos quadros descartados³².

O medo inicial de que o projeto social fosse extinto logo pôde ser deixado de lado, em razão da continuidade das ações. O programa orçamentário Esporte e Lazer da Cidade passou a fazer parte, ao lado do programa orçamentário Segundo Tempo, da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS).

32 Alguns podem ser encontrados em ministérios distintos; outros, na malfalada Autoridade Pública Olímpica; e outros ainda, no próprio Ministério do Esporte.

A política de formação também passou por transformações significativas ainda em 2010. Um “termo de cooperação” conduziu a gestão das formações do Ministério do Esporte para a UFMG. A equipe gestora do projeto de formação, ligada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, conduz e organiza as ações do Programa Esporte e Lazer da Cidade. Uma chamada pública em 2010, renovada em 2012, reduziu de oitenta para menos de vinte e cinco o número de pessoas no grupo de formadores. Essa redução estava de acordo com a demanda a ser suprida nessa nova realidade.

Se vínhamos observando uma ausência de transparência e/ou motivações de ordens difusas na escolha dos formadores, passamos a presenciar maior lisura no processo de escolha desses profissionais por parte da UFMG. A contrapartida, no entanto, veio com a redução da lógica formativa a modelos conceituais próprios da concepção pós-moderna de mundo, deixando em um passado distante teorias críticas comprometidas com análises contundentes do quadro social brasileiro e o compromisso político com sua transformação. Em outras palavras, o grupo de formadores, por ser menor, ganhou maior homogeneidade quanto à identidade da formação, mesmo preservando as singularidades de cada formador. No entanto, percebeu-se que a base conceitual original do projeto social foi se deslocando no decorrer dos anos de uma perspectiva dialética para uma perspectiva eclética.

Essa constatação refere-se não só aos conceitos de lazer, esporte e cultura que anteriormente faziam parte do manual de orientações do projeto social e foram excluídos do documento oficial, mas principalmente às distintas concepções dos sujeitos que se sucederam nas instâncias gestoras.

Considerações finais

No decorrer dos dez anos ora festejados da criação do Programa Esporte e Lazer da Cidade, não podemos dizer que houve avanços significativos no que se refere à democratização do esporte e do lazer como direitos sociais.

Nesse período, os dois programas sociais mais importantes do Ministério do Esporte perderam força no âmbito das prioridades de investimento do Estado. O foco da ação governamental voltou-se para a consolidação das políticas de implementação dos megaeventos esportivos em nosso país, em especial a Copa do Mundo FIFA 2014 e os Jogos Olímpicos de Verão 2016, deixando à míngua os projetos sociais mais

“badalados”, fato facilmente comprovado pelos estudos voltados às políticas públicas de esporte e lazer já realizados pela comunidade acadêmica.

Quanto aos formadores de Brasília que iniciaram esse processo, vale ressaltar que o envolvimento com a formação dos agentes sociais do projeto fortaleceu os membros do coletivo, acadêmica, pedagógica e politicamente. O Programa Esporte e Lazer da Cidade permitiu, em paralelo a seu objetivo central, que diversos professores e agentes sociais se reunissem em razão de uma tarefa e, em consequência, reforçassem laços para além dessa ação.

Ao longo desses dez anos, os trabalhadores/militantes que fizeram parte desse processo alçaram outros patamares de intervenção social.

No âmbito acadêmico, sete formadores fizeram mestrado, dois concluíram o doutorado, enquanto um está com o doutorado em curso. Os membros do coletivo tiveram papel decisivo na construção da Secretaria Distrital de Ciências do Esporte do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE-DF), fazendo parte das comissões provisórias e das duas gestões da secretaria distrital. Também participaram, como coordenadores e pesquisadores da Rede CEDES/UnB, da pesquisa “Esporte e lazer: a cidadania em construção”, que resultou em três livros, dois seminários (I e II Seminários de Políticas Públicas de Esporte e Lazer) e uma coletânea em DVD dos seminários.

Organizaram, como militantes na área e em conjunto com diversas entidades profissionais, científicas e sindicais, além dos eventos citados anteriormente, o 1º Seminário de Educação Física Escolar do Sindicato dos Professores (SINPRO-DF) (2009), o Festival Popular de Esporte e Lazer dos Trabalhadores (2009), a 3ª Conferência Distrital de Esporte (2010), o Congresso Centro-Oeste e Distrital de Ciências do Esporte (V CONCOCE/I CONDICE, 2010) e o Congresso Brasileiro e Internacional de Ciências do Esporte (XVIII CONBRACE/V CONICE, 2013).

Esses eventos foram a catarse de um processo intenso de luta por hegemonia e socialização da política de esporte, lazer e educacional no Distrito Federal. Essas experiências foram retratadas no artigo “Fórum Popular e Permanente de Esporte e Lazer no DF: a luta pela hegemonia e a perspectiva da socialização da política” (BEHMOIRAS et al., 2011).

Na atuação profissional, boa parte dos formadores atua como professor na Secretaria de Estado de Educação (SEE-DF) e na Secretaria de Estado de Desenvolvimento Humano e Social (SEDEST-DF) no governo do Distrito Federal. Outros atuam no ensino superior, em instituições

privadas e também na UnB. Alguns ainda tiveram experiências como gestores no próprio Ministério do Esporte, na Coordenação Nacional de Educação Física e Desporto Escolar e na Coordenação Regional de Ensino da SEE-DF, na SEDEST-DF, em administrações regionais e na UnB.

Foram aproximadamente noventa processos de formação entabulados, nos quais cerca de 4,5 mil agentes sociais foram formados.

Do relatado, fica o sentimento de dever cumprido, fiel à máxima gramsciana de aliar ao pessimismo da razão o otimismo da ação³³.

Com esse par dialético em mãos e no coração, seguimos em frente, cientes de que a luta pela efetivação dos direitos sociais é essencial, mas não suficiente para a consecução da emancipação humana, a qual continuamos a perseguir.

Referências

ALMEIDA, D.; FERES NETO, A. (Org.). *Esporte e lazer: a cidadania em construção*. Brasília, DF: Thesaurus, 2012.

ALMEIDA, D.; NERI, A. A.; FIGUEIREDO, P. O.; ATHAYDE, P. F. (Org.). *Política, lazer e formação*. Brasília, DF: Thesaurus, 2010.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. *A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BEHMOIRAS, D. C.; SAMPAIO, J. O.; FIGUEIREDO, P. O. F. N.; LIÃO JUNIOR, R. Fórum Popular e Permanente de Esporte e Lazer no DF: a luta pela hegemonia e a perspectiva da socialização da política. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17. E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2011, Porto Alegre, *Anais...* Curitiba, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011. p. 1-11. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/viewFile/3692/1476>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

_____. Estatuto da Cidade. Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jul. 2001.

33 Em tradução menos livre da máxima gramsciana, “pessimistas em nossa inteligência, otimistas em nossa vontade”.

_____. *I Conferência Nacional de Esporte*: documento final. Brasília, DF: Governo Federal, Ministério do Esporte, 2004.

_____. *Programa Esporte e Lazer Da Cidade*: manual de orientação. Brasília, DF: Governo Federal, Ministério do Esporte, 2005a.

_____. *Política Nacional do Esporte*. Brasília, DF: Governo Federal, Ministério do Esporte, 2005b.

_____. *Suplemento de Esporte e Lazer*: pesquisa Perfil dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro: Governo Federal, IBGE, 2006a.

_____. *II Conferência Nacional de Esporte*: documento final. Brasília, DF: Governo Federal, Ministério do Esporte, 2006b.

CASTELAN, L. P. *As conferências nacionais do esporte na configuração da política esportiva e de lazer no Governo Lula (2003-2010)*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. *Notas para uma agenda do esporte brasileiro*. In: *Coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto*: desafios para o século XXI. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. p. 577-589. (série Ação Parlamentar, n. 146).

_____. *Esporte e lazer da cidade*. In: TURINO, C. *Recreio nas férias*: uma experiência de política pública de lazer e educação. São Paulo: IMK Relações Públicas, 2004. p. 69-80.

_____. *As práticas corporais e seu processo de resignificação*. In: DAMIANI, I. R.; SILVA, A. M. (Org.). *Práticas corporais*: gênese de um movimento investigativo em educação física. Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, 2005. p. 11-15.

_____. *Gestão municipal e política de lazer*. In: LINHALES, M. A.; ISAYAMA, H. (Org.). *Sobre lazer e política*: maneiras de ver, maneiras de fazer. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 119-135.

_____. (Org.). *Gestão pública e política de lazer*: a formação de agentes sociais. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *Educação física, esporte e lazer*: reflexões nada aleatórias. Campinas: Autores Associados, 2013.

CASTELLANI FILHO, L.; CARVALHO, Y. M. *Ressignificando o esporte e o lazer nas relações com a saúde*. In: CASTRO, A.; MALO, M. (Org.). *SUS*: resignificando a promoção da saúde. São Paulo: HUCITEC, Opas, 2006. p. 208-222.

CASTELLANI FILHO, L.; SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CORREIA, J. C. A. *O setor privado sem fins lucrativos e as políticas públicas de esporte e lazer (2008-2011)*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FIGUEIREDO, P. O. F. N. *Política e formação: o Programa Esporte e Lazer da Cidade no Distrito Federal e entorno*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

FIGUEIREDO, P. O. F. N.; ALMEIDA, D. M. F. Educação e formação dos trabalhadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade. In: ALMEIDA, D. F.; NERI, A. A.; FIGUEIREDO, P. O.; ATHAYDE, P. F. (Org.). *Política, lazer e formação*. Brasília, DF: Thesaurus, 2010. p. 97-116.

FIGUEIREDO, P. O. F. N.; ALVES JÚNIOR, D. Reflexões e diálogos sobre corpo, gênero e violência no processo de formação do Programa Esporte e Lazer da Cidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. *Anais...* Curitiba: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. p. 1-11.

FIGUEIREDO, P. O. F. N.; SAMPAIO, J. O.; BEHMOIRAS, D. C.; DALMAS, L. C.; COSTA, J. C. C. Uma proposta didático-metodológica do coletivo de formação. In: ALMEIDA, D. F.; NERI, A. A.; FIGUEIREDO, P. O.; ATHAYDE, P. F. (Org.). *Política, lazer e formação*. Brasília, DF: Thesaurus, 2010. p. 219-272.

FREIRE, J. O.; FIGUEIREDO, P. O. F. N.; BEHMOIRAS, D. C. Educação física nos anos iniciais no Distrito Federal: da elaboração política ao trato pedagógico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2013, Brasília, DF. *Anais...* Curitiba: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2013. p. 1-3.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2007.

HÚNGARO, E. M.; LIÁO JUNIOR, R.; FIGUEIREDO, P. O. F. N.; SAMPAIO, J. O. O Programa Esporte e Lazer da Cidade e a sociedade civil no Distrito Federal. In: ALMEIDA, D.; FERES NETO, A. (Org.). *Esporte e lazer: a cidadania em construção*. Brasília, DF: Thesaurus, 2012. p. 57-96.

HUXLEY, A. *Admirável mundo novo*. 2. ed. Lisboa: Livros do Brasil, 1946.

LIÁO JUNIOR, R. *Hegemonia e contra-hegemonia na construção de políticas de esporte e lazer: a experiência do Consórcio Brasília*. Tese (Doutorado em

Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LIÃO JUNIOR, R.; SAMPAIO, J. O. Consórcio Brasília: espaço de construção e intervenção de uma política pública de esporte e lazer no Distrito Federal e região do entorno. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. *Anais...* Curitiba: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/266.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

LIÃO JUNIOR, R.; SAMPAIO, J. O.; BEHMOIRAS, D. C. Controle social na perspectiva do Programa Esporte e Lazer da Cidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. *Anais...* Curitiba: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2009. p. 1-9. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/download/562/798>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

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

MARCASSA, L. *A invenção do lazer: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013, livro I.

MASCARENHAS, F. *Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MULLER, P.; SUREL, Y. *Análise das políticas públicas*. Trad. de Agemir Bavaresco e Alceu Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

PADILHA, V. *Shopping center: a catedral das mercadorias e do lazer reificado*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

POCHMANN, M.; AMORIM, R. (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAMPAIO, J. O.; FIGUEIREDO, P. O. F. N.; DALMAS, L. C.; ALVES JÚNIOR, D.; BEHMOIRAS, D. C.; MUSTAFA, H. S.; DA COSTA, J. C. C. Formação de agentes sociais: os núcleos de esporte e lazer do Distrito Federal e entorno. In:

SUASSUNA, D. M. F. A.; AZEVEDO, A. A. (Org.). *Política e lazer: interfaces e perspectivas*. Brasília, DF: Thesaurus, 2007a.

_____. Formação de agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da Cidade do DF e entorno: um trabalho coletivo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. *Anais...* Curitiba: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007b. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/176.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

SAMPAIO, J. O.; LIÃO JUNIOR, R. O Consórcio Brasília e a formação de agentes sociais no Distrito Federal e entorno. In: CASTELLANI FILHO, L. (Org.). *Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 41-69.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 2005.

SUASSUNA, D. M. F. A.; AZEVEDO, A. A. (Org.). *Política e lazer: interfaces e perspectivas*. Brasília, DF: Thesaurus, 2007. 240p.

O programa Esporte e Lazer da Cidade: a história e a prática como critérios de verdade

Marcelo P. de A. Ferreira*

1. Para começo de história: o lugar de onde estamos falando

Em meados de 2002, em uma atividade de organização política do Setorial Nacional de Esporte e Lazer (SNEL) do Partido dos Trabalhadores (PT)¹, a professora Celi Neuza Zülke Taffarel – à época, docente da Universidade Federal de Pernambuco – proferiu a seguinte frase em meio ao debate que estava sendo realizado, com a presença de outros membros desse partido político, discutindo o acúmulo de experiências em políticas públicas de esporte e lazer, naqueles tempos de campanha para a presidência da República: “Ninguém fala de lugar nenhum!”

* Professor assistente II da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Castanhal, membro da Rede Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte & Lazer (LEPEL/UFPA), membro da coordenação científica do Grupo de Trabalho Temático Movimentos Sociais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Atuou no Ministério do Esporte entre 2003 e 2008, no Departamento de Política Social de Esporte e Lazer da antiga Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer (DPSEL/SNDEL), onde, nos últimos três anos desse período, atuou no Processo de Formação de Formadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC).

¹ Em setembro de 2002, o SNEL – ligado à Secretaria Nacional de Movimentos Populares do PT – reuniu-se, em Olinda (PE), com membros da coordenação nacional e demais militantes para debater os rumos a serem seguidos pelo referido setorial na iminência da vitória eleitoral de Lula à presidência da República.

À época, estávamos envolvidos em um clima de “virar o jogo” político-governamental brasileiro – e, nessa esteira, o projeto de sociedade, de homem e de mundo que conduzia o povo brasileiro, sufocado pelas políticas neoliberais fortemente estabelecidas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) –, pela esperança nos avanços das experiências populares e socialistas que surgiam no horizonte brasileiro e latino-americano. Nesse sentido, tínhamos certeza de que poderíamos fazer avançar, em nível nacional e para todos os brasileiros, uma política de esporte e lazer democrática, criativa e revolucionária. Gestores públicos e militantes do PT de norte a sul do país estavam unidos na certeza da vitória nas urnas e no esporte e lazer.

Após 12 anos daquele importante encontro político e dez anos da gênese do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), é possível – não apenas possível, mas necessário – emprendermos uma análise sobre quanto conseguimos avançar e, principalmente, em que pontos não avançamos desde aquele histórico momento.

Sem querer ter a ousadia, que certamente não caberia a apenas um capítulo, de entabular reflexões sobre a formação do PELC, estando, desde 2010, desligado por completo do programa, parece-me justo à história que vivi em cinco anos de gestão e dois como formador do PELC (pontualmente na relação com o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI²) trazer à baila elementos que à época não encontraram muito eco. São elementos de ordem política que permitem avanços, ao mesmo tempo em que obstaculizam outros que seriam necessários. Dialogando com Frigotto (2011, p. 235), compreendemos que

qualquer que seja o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais que se queira tratar no plano da historicidade, vale dizer, no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o estrutural e o conjuntural.

Nesse sentido, penso que cabe bem, nesta histórica e honrosa contribuição ao tema, estabelecer a relação entre a base política e a pedagógica do PELC e, em particular, da formação do programa, desde o sujeito que

2 Entre 2008 e 2009, o Ministério do Esporte (com o PELC) e o Ministério da Justiça construíram uma relação interministerial com o objetivo de combater com eficácia as manifestações e as causas mesmas da violência, com um programa de perfil inter-setorial, na busca de soluções mais eficazes para problemas estruturais de natureza socioespacial, priorizando os lugares com maior índice de violência urbana no país.

estaria “na ponta” (professores de educação física, bem como os educadores populares locais, os gestores e trabalhadores de outras áreas do conhecimento) até os próprios formadores. Não tenho a intenção, portanto, de trazer elementos de conteúdo (o que trabalhávamos na formação dos formadores e dos agentes sociais de esporte e lazer) ou de forma (que referencial teórico-metodológico era utilizado), mas de falar do pano de fundo, do chão em que o programa caminhou ao longo de seus primeiros anos e do qual fui protagonista e testemunha.

2. Primeiros tempos: entre modos de gestão e referências teóricas em conflito

Imprescindível perceber que estávamos diante de um desafio no que dizia respeito à tarefa de nacionalizar e democratizar o acesso à vivência de períodos e espaços de lazer e tempo livre. Estamos falando de um campo de conhecimento que tinha, à época, duas características significativas: a primeira, que o lazer e o tempo livre ainda eram objetos de estudo recentes³, se considerarmos a história da produção e da sistematização do conhecimento na humanidade. Segundo Gomes (s/d.), até os anos 1960, a bibliografia brasileira nesse campo era bastante escassa. Em síntese, esse objeto de estudo (que ganhou a alcunha de *tempo livre* posteriormente) estava atrelado às sociedades em desenvolvimento, ao avanço das cidades urbanizadas e industrializadas, e, no Brasil, tinha como modelo de reflexão e análise a cidade de São Paulo (que, aliás, aglutinava os primeiros eventos e seminários, na maioria capitaneados pelo sistema S, em particular o Serviço Social do Comércio – SESC). Aqui reside a segunda característica significativa desse campo de conhecimento, a saber: a direta relação entre lazer e “civilização urbanizada”.

Em relação a isso, Gomes (idem, p. 5, grifo do original), dialogando com Camargo (2003) e citando o pensamento de Requixa (1977), destaca que

as sociedades urbanas apresentavam três estágios em relação à temática do *lazer*: num primeiro momento, negam a questão, através de diferentes argumentos; num segundo, o tema do lazer “é

3 Indicamos aqui, para efeito de compreensão da história do tema, a obra de Paul Lafargue (1999), *O direito à preguiça*, publicada em 1880 e que, em síntese, defende a tese de diminuir a carga horária de trabalhadores fabris, mas, como pano de fundo, ampliar o tempo e o espaço de organização da classe trabalhadora.

percebido como importante face ao seu potencial terapêutico em relação a outras problemáticas urbanas, ou seja, dentro de um sentido instrumental”; e apenas num terceiro momento, “percebe-se que o lazer é importante em si mesmo”. Estes estágios, do ponto de vista sociológico, refletem o processo de urbanização e industrialização de todas as sociedades capitalistas.

É evidente, portanto, à luz das ainda recentes experiências no campo da política pública de esporte e lazer no país, que essas três características evidenciariam-se tanto no processo de formulação de uma política pública em nível nacional quanto em sua práxis. E, por consequência, a primeira contradição manifesta-se.

Se as experiências municipais em voga naquele início de mandato federal (em particular as do Recife, na primeira gestão do governo do PT, com o prefeito João Paulo Lima e Silva, 2001-2004) tinham como marco fundamental a construção de uma política pública de esporte e lazer com a população, com as lideranças e as associações comunitárias, as lideranças da juventude e dos idosos etc., isso não se evidenciaria de maneira direta na construção do PELC, em que pese sua metodologia de implementação nos municípios participantes do chamado, à época, projeto piloto⁴ implicar essa orientação local. Era, inquestionavelmente, um programa construído em gabinete, por pessoas com diferentes e particulares experiências de gestão e/ou de pesquisa em políticas públicas (e as divergências típicas) e com interesses diversos naqueles primeiros tempos de Governo Lula.

O próprio nome do programa era fruto desse “gabinetismo acadêmico”, pois era fundamental que respondesse prioritariamente à sua

4 Em 2003, em meio a um difícil e tumultuado processo de avanço na estruturação e na organização do PELC, com alguns convênios sendo realizados ainda à luz do antigo Esporte Solidário (Governo FHC), a SNDEL estabeleceu a construção de dez projetos pilotos do PELC nas cinco regiões brasileiras, com o objetivo específico de acompanhar sua organização, estruturação, execução e avaliação enquanto política pública de esporte e lazer. Os municípios contemplados foram: Ji-Paraná (RO) e Xapuri (AC) (região Norte); Imperatriz (MA) e Caetés (PE) (região Nordeste) – convênio que acabou não sendo firmado; Ipatinga (MG) e Niterói (RJ) (região Sudeste); Juína (MT) e uma entidade social – organização não governamental (ONG) – denominada Liga Ipatinguense de Esportes Especializados (LIESPE), localizada no Distrito Federal (região Centro-Oeste); e Bagé (RS) e Dionísio Cerqueira (SC) (região Sul), este o município que também inaugurou a experiência de um núcleo do PELC em uma área de assentamento rural, sob a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

concepção, a saber, de que se tratava de um direito *da* Cidade, portanto de seus cidadãos (mesmo questionando o fato de o termo *cidade*, popularmente falando, não remeter à ideia de campo, quilombo, assentamento etc.), e, assim, seguisse a diretriz da participação direta dos usuários em sua formulação e vivência. Claro, isso era importante, pois rompia o paradigma de política pública de esporte e lazer majoritário até então, considerando os princípios que norteavam o antigo Esporte Solidário (e suas ações e projetos correlatos, durante o Governo FHC, precisamente entre 1998 e 2002) e que foram “herdados” pelo Programa Segundo Tempo (PST), paralelo ao PELC no Ministério do Esporte. Em contrapartida, o PELC não acolhia ou despertava interesse nem mesmo no Ministério do Esporte, que optava por divulgar o PST, o qual tinha um apelo chamativo, ainda que entendido como publicitário e marqueteiro.

Mas, ao mesmo tempo, era este o diferencial do PELC em relação ao que existia até então em nível federal no campo do esporte e do lazer e, principalmente, em relação ao que se estava fortemente construindo no mesmo ministério, o já citado PST: a preocupação de fundamentar uma política pública, de trazer elementos de ordem teórico-metodológica em sua formulação e execução. As experiências municipais citadas também realizaram a construção e a elaboração de um programa de esporte e lazer que considerasse a realidade cultural, social e econômica de uma comunidade, uma região, uma cidade; que levasse em conta as reais demandas de diferentes segmentos da sociedade, atrelada ao “não saber” que esses segmentos tinham sobre esporte e lazer; a construção de um processo permanente de compreensão de direitos, sobretudo da população mais pobre e periférica dos grandes centros urbanos e de outras regiões – direito ao lazer, direito ao descanso, direito ao espaço público, à diversidade das manifestações da cultura corporal etc. E, nesse caso, esse processo de fundamentação teórico-metodológica deu-se em dois momentos distintos na gestão da SNDEL, entre 2003 e 2008.

Em 2003 (início da primeira gestão do Governo Lula), era possível perceber que, na particularidade do campo da política pública de esporte e lazer, tempos não muito ensolarados nas terras de “céu de brigadeiro” – referência ao céu de Brasília – estavam por vir. Na construção dos acordos políticos e institucionais ainda no período de transição política FHC-Lula, o então recém-criado Ministério do Esporte⁵ ficou sob a in-

5 Medida provisória n. 103, de 1º de janeiro de 2003, posteriormente convertida na lei n. 10.683, de 28 de maio do mesmo ano.

dicação política do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), o que deixou ao SNEC do PT o único recurso do acordo político. Deste, resultou a ocupação da SNEC, então responsável, entre outras demandas, pela gênese do PELC e, ao longo dos anos seguintes, pela disputa de espaço orçamentário, financeiro e político no Ministério do Esporte, no governo federal e no país.

Em princípio, com todas as leituras políticas que havia àquela época (entre elas o incômodo fato de, em um governo do PT que tinha em sua história uma organicidade política acumulada no campo do esporte e do lazer, a pasta do esporte ter sido cedida a um partido pouco experiente nessa área – apesar de sua histórica relação na formação de quadros políticos entre a juventude secundarista e universitária), entendíamos que, ao mesmo tempo em que se evidenciavam obstáculos difíceis de transpor nas relações políticas internas no Ministério do Esporte, tínhamos em mãos a real e concreta possibilidade de nacionalizar experiências ímpares na formulação da política nacional de esporte e lazer. Nesse particular, verso sobre o Programa Círculos Populares de Esporte e Lazer (CPEL) (e suas ações com a juventude, os idosos e as comunidades carentes, com o debate no campo da saúde – ainda um tabu na educação física), da prefeitura do Recife, formulado e vivenciado na primeira gestão do petista João Paulo Lima e Silva, da qual participei nos dois primeiros anos (entre 2001 e 2003).

É no CPEL que os princípios do PELC ganham estruturação política, organizacional e pedagógica, e é no próprio PELC que uma política pública de esporte e lazer tem a oportunidade de nacionalizar princípios e diretrizes importantes, não apenas democratizando o acesso a esse “bem cultural” vinculado ao binômio esporte-lazer, mas apresentando uma possibilidade de “inversão” de valores nesse campo, ainda que não se vislumbrasse uma mudança de projeto histórico de sociedade, no máximo a expressão popular em um Estado capitalista.

Porém, antes de mencionar os princípios do CPEL e sua reorganização no PELC, faz-se importante destacar que antecedeu a essa estruturação política e pedagógica o conflito da referência teórica do PELC. Em síntese, é possível identificar dois períodos de gestão conceitual no programa, o primeiro entre os anos de 2003 e 2006⁶, e o segundo entre os

6 Trata-se do período em que a gestão da SNEC esteve sob responsabilidade do professor Lino Castellani Filho (à época, docente da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP).

anos de 2006 e 2008⁷, considerando-se o tempo em que estive vinculado ao Ministério do Esporte e à coordenação geral do DPSEL.

A história desse período também se reflete na composição da SNDEL e, por consequência, do DPSEL e do Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte (DCTEC)⁸. Na organização dessas diferentes gestões estruturantes nos dois departamentos da SNDEL é que foi possível perceber as transformações conceituais pelas quais o PELC passou, ao mesmo tempo em que essas mesmas transformações pouco interferiram na construção e na condução conceitual do programa. No primeiro período, houve até o previsível direito do gestor de executar o que melhor traduzisse sua perspectiva de política pública. No segundo, foi um pouco mais complicado.

Na primeira “versão” do PELC, tínhamos como concepção fundamental o conceito de lazer construído por Mascarenhas (2004, p. 17), que o caracterizava como um “fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia”. O autor traz elementos que destacam a característica cultural e pedagógica do lazer, sem deixar de lado o contexto de uma sociedade capitalista – ainda que não versasse com profundidade sobre a crítica ao projeto histórico⁹ capitalista ou a necessidade de construção de um projeto histórico socialista. Também é dele o conceito de “lazerania”, identificado em trabalhos posteriores:

Ao mesmo tempo em que procura expressar a possibilidade de apropriação do lazer como um tempo e espaço para a prática da liberdade, isto é, para o exercício da cidadania, busca traduzir a qualidade social e popular de uma sociedade cujo direito ao lazer tem seu reconhecimento alicerçado sobre princípios como a planificação,

7 A partir de junho de 2006, no clima da realização da II Conferência Nacional do Esporte, assumiu a SNDEL a professora Rejane Penna Rodrigues, ex-secretária das pastas de esporte e lazer de Porto Alegre.

8 O DCTEC tinha como “gestão” principal a Rede CEDES, além de outras ações não menos importantes.

9 Trabalhamos, aqui, com o conceito cunhado por Luis Carlos de Freitas (1987, p. 123) sobre o projeto histórico de sociedade: “Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. [...] É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diferentes”.

participação, autonomia, organização, transformação, justiça e democracia, deixando de ser monopólio ou instrumento daqueles que concentram o poder econômico [idem, p. 74-75].

Portanto, havia a manifesta e forte percepção de que tínhamos uma crítica ao modo de produção capitalista no debate da política de esporte e lazer, inclusive pela Rede CEDES, mas tratada a sete chaves pela gestão da SNDEL da época.

Na segunda “versão” do programa, na gestão da professora Rejane Penna Rodrigues, tivemos a orientação conceitual de Nelson Carvalho Marcellino (1990, p. 35), que, em sua vasta obra, apresenta-nos a síntese do conceito de lazer ainda pelos idos de 1990, quando afirma que é “um campo de atividades, com possibilidades de gerar valores que ampliem o universo de manifestação do brinqueado, do jogo, da festa, para além do próprio lazer”. Nessa obra, baseando-se em estudos de Requiça (1977) e Dumazedier (1976), é apresentada a proposição metodológica, ainda que não sistematizada, do duplo aspecto educativo do lazer (educação para e pelo lazer). Nesse referencial, temos a inquestionável percepção da ausência de crítica ao modo de produção capitalista na construção da política pública nacional de esporte e lazer.

Considerando essas duas concepções como centrais para a condução e a fundamentação teórico-metodológica do PELC, nos dois períodos citados, ainda tivemos as constantes contribuições de Vitor Andrade de Melo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mais fortalecidas durante a segunda gestão em foco. Podemos destacar suas contribuições ao debate do lazer e do tempo livre; o autor reflete que esse fenômeno, desde suas origens no campo das relações humanas,

tem-se mostrado um campo de tensões, já que um tempo livre maior surge não como concessão dos donos dos meios de produção, mas sim como conquista das organizações das classes trabalhadoras. Nesse processo, a burguesia entabula iniciativas de controle e de obtenção direta e indireta de lucros, na mesma medida em que os trabalhadores entabulam resistências possíveis [MELO; ALVES JR., 2003, p. 29].

Em princípio, ainda que percebendo o consistente diferencial teórico entre os autores centrais que fundamentaram o PELC em dois momentos distintos da SNDEL, havia um consenso no que dizia respeito ao contexto no qual a política pública era expressa no programa. Estávamos

falando de um direito social e constitucional que, mesmo na condição de uma pasta institucional do governo federal, o Ministério do Esporte, estava longe de constituir-se como política de Estado. Isso por ainda experimentarmos uma conjuntura política e econômica que priorizava direitos de primeira necessidade (educação, saúde, trabalho e emprego, economia – sem desmerecer a importância destes), ao mesmo tempo em que vivenciávamos (e ainda vivenciamos) uma era em que as condições de sobrevivência da grande maioria da classe trabalhadora ainda não eram consideradas as melhores¹⁰.

Neste ponto, permito-me uma análise particular sobre esse momento de transição de referencial teórico no PELC, especificamente sobre a gestão da secretaria nacional. Parto do entendimento de que, em 2006, a troca de gestão e a consequente mudança de referencial teórico revelaram uma contradição: se é verdade – e parece-me que sim – que isso implicou o retrocesso teórico (ainda que mínimo, na verdade) de uma construção mais revolucionária de política nacional de esporte e lazer para outra menos questionadora dos modos de produção capitalista, em compensação, a segunda gestão avançou significativamente na democratização do debate nacional em torno dessa construção.

É preciso, portanto, destacar alguns acontecimentos que viabilizaram passos significativos nesse processo de democratização, particularmente no debate aqui proposto sobre os princípios do PELC: i) a construção do Encontro Nacional do PELC e ii) a elaboração de um amplo processo público de seleção de formadores e, neste, de formação de formadores do PELC. Essas duas ações, pontualmente, foram objeto de profunda resistência na primeira gestão do programa e, como a história provou, tornaram-se importantes e significativas para que o PELC ganhasse força política não apenas no Ministério do Esporte (o PST continuou e continua sendo a principal política pública de esporte e lazer do governo federal), mas também no âmbito do governo federal, haja vista sua articulação e sua institucionalização em outras importantes ações nos anos

10 A reflexão central, aqui, é entender que as transições econômicas entre as classes média e baixa (ou C, D e E) deram-se de maneira mais evidenciada nas condições de materialização de bens de consumo, mas não na perspectiva de alteração do acesso dessas classes à cultura, à educação de qualidade e ao lazer/tempo livre. Entendemos que, em nível nacional, essas particularidades – centrais para o debate de uma política pública de esporte e lazer – ainda estão no âmbito do “consumo alienado”, salvo exceções pontuais.

seguintes, a exemplo do PRONASCI e do Mais Educação (Ministério da Justiça e Ministério da Educação, respectivamente).

Enfim, para fecharmos esta reflexão “transitória”, percebe-se que duas particularidades foram significativas na gestão do PELC entre 2003 e 2006. A primeira, de ordem conceitual, de identificação teórico-metodológica – e insisto no entendimento de que nem uma nem outra gestão conduziram de maneira distinta, muito menos antagônica, os princípios do programa, nem mesmo na organização de seus núcleos ou na formação de seus formadores, agentes ou coordenadores. A segunda, na perspectiva de gestão ampliada do programa, criando espaços e tempos mais significativos e concretos de debate e formação.

Mas era sobre os princípios do PELC que pretendia refletir e assim o farei.

3. Entre o necessário, o possível e o refazer do PELC

Como já destacado anteriormente, a transição de governo (FHC-Lula), ocorrida nos últimos meses de 2002, implicou dois movimentos políticos pontuais. O primeiro, na própria equipe de transição de governo, no que dizia respeito ao processo de acordo da base política de então para as devidas acomodações em diferentes pastas – em nosso particular, o Ministério do Esporte. O segundo, dentro do PT e, em especial, do SNEL.

O movimento político do SNEL era o de garantir a capacidade de aglutinar as experiências de debate, formulação e execução de políticas públicas de esporte e lazer no futuro Ministério do Esporte, até mesmo na ocupação de espaços no âmbito da pasta federal. A concretização desse processo deu-se apenas em meados de maio e junho de 2003 – com a conclusão das nomeações da SNDEL –, e, nesse particular, a experiência da prefeitura do Recife seria representada pela minha pessoa¹¹.

Naqueles tempos, estávamos em um determinado movimento de sistematização pedagógica, na perspectiva tanto da formação de agentes

11 Há muitas e importantes histórias a se contar e relatar sobre todo o processo de debate e organização política entre os anos de 2001 e 2008 dentro do PT, em particular em relação aos debates sobre o esporte e o lazer. Algumas versões foram publicadas em documentos do PT, outras em livros ou capítulos de livros. Nunca será menos importante lembrar e registrar que minha saída do Ministério do Esporte em 2008 – motivada por minha aprovação em concurso público para a UFPA, *campus* Castanhal – deu-se no concomitante movimento de deixar as fileiras do PT, ato político final de todo o processo histórico entre a prefeitura do Recife e o Ministério do Esporte.

e professores no campo do esporte e do lazer quanto da população atendida e beneficiada pela política municipal de esporte e lazer no Recife. Essa experiência e essa sistematização foram registradas no livro *Círculos Populares de Esporte e Lazer: fundamentos da educação para o tempo livre* (SILVA; SILVA, 2004).

Essa pequena obra resume, a bem da verdade, o trabalho de um imenso coletivo de militantes do campo do esporte e do lazer, que, especificamente desde 2002, organizou, mobilizou, vivenciou e sistematizou a construção do CPEL. Em que pese ser assinada por apenas dois autores, é indiscutivelmente uma obra muito mais coletiva do que a publicação indica. Afinal, mesmo considerando-se a organização teórica do livro, é impossível não perceber as várias mãos que ali depositaram trabalho, vivências, organização e mobilização popular, na forma de oficinas, festivais e ações de formação sistemáticas.

Ali estavam presentes: a síntese dos Arrastões do Lazer, ações que tinham como principal objetivo ampliar e fortalecer a relação de comunidades periféricas com seus tempos e espaços de lazer e tempo livre; a batalha dos praticantes e militantes do skate e do bicicross, do hip-hop e da capoeira, historicamente marginalizados pela cidade e que construíram conjuntamente o Esporte do Mangue; os “peladeiros” da várzea recifense e do Grande Recife, que, ano a ano, viram históricos e tradicionais times de várzea e campos de futebol serem extintos, tanto pela especulação imobiliária quanto pela piramidização dessa expressão particular da cultura corporal, o futebol; as comunidades carentes do Recife, com suas crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência, sem espaços, sem políticas de lazer, sem direito ao lazer, que não apenas “ganharam” uma política pública, mas passaram a discuti-la e a formulá-la com a prefeitura.

Evidentemente, não se está apresentando aqui uma conjuntura perfeita ou harmoniosa, sem contradições e disputas políticas, tanto no âmbito da gestão (e da própria gestão de esporte e lazer) quanto na cidade do Recife como um todo. A própria indicação de um representante dessa experiência para o Ministério do Esporte foi construída com a superação de obstáculos políticos e particulares de inúmeras ordens. Porém as significativas e históricas tarefas e os compromissos políticos, naqueles tempos de aparente início de uma nova era na política nacional de esporte e lazer, eram representados pelo acúmulo de experiências públicas, principalmente municipais, no setor como base para a formulação da política nacional de esporte e lazer.

As experiências que ousávamos levar (partilhadas por outros gestores que, por sua vez, contribuía com suas experiências, as quais também se somavam naqueles primeiros tempos de governo federal), sistematizadas na obra citada, traziam alguns princípios que, mesmo considerando-se a hegemonia de um projeto histórico de sociedade burguesa, como o nosso, permitiam uma mudança significativa no paradigma de política de esporte e lazer que superasse seu perfil assistencialista, de exclusiva promoção de eventos e cessão de materiais recreativos e esportivos.

Neste momento, faço referência ao que denomino *princípios para uma política pública de esporte e lazer*, que estão elencados na obra em questão (idem) e foram construídos e organizados com base na sistematização das experiências elaboradas no CPEL. Eles eram considerados essenciais à organização do trabalho pedagógico para o tempo livre e assim se apresentavam:

- i) o trabalho socialmente útil, que partia do pressuposto da categoria trabalho, como aquela que diferencia o homem da natureza e, portanto, expressa a capacidade humana de transformá-la e, ao fazê-lo, transformar-se. Essa condição humana era imprescindível (mas não apenas ela, evidentemente) para avançarmos na construção de uma expressão manifesta do tempo livre com criatividade e criticidade, com sentido e significado;
- ii) a auto-organização e o trabalho coletivo, que tinham como pressuposto, além da própria relação entre os princípios aqui apresentados, as representações do interesse e da responsabilidade coletiva, no sentido de superar-se didática e comunitariamente o “cada um fazer a sua parte” para se conhecer o todo e se transformar o específico;
- iii) a cultura nacional e popular, que, importante considerar o “berço” da construção desses princípios, surgiu no bojo de uma região com inúmeras manifestações culturais expressas no jogo, na dança, na música e os movimentos que se estabeleciam e se fortaleciam nessas expressões, e que tinha como contraponto e enfrentamento a atenção ao avanço do processo de pasteurização cultural, fundada no consumismo cultural, promovido pela chamada indústria cultural;
- iv) a intergeracionalidade, talvez o princípio mais desafiador para a construção de uma política pública de esporte e lazer, dado o caráter de superação das ações segmentadas (projetos

para crianças, para jovens, para idosos etc.), e cujo oposto, a bem da verdade, era a principal herança das políticas públicas de esporte e lazer Brasil afora.

Importante reforçar o apresentado antes das caracterizações destacadas. Trata-se de princípios e, particularmente – pensando a organização do trabalho pedagógico e, portanto, a organização didática e a metodológica indissociáveis –, princípios pedagógicos. Estes vislumbravam suas diretrizes (que, entre o CPEL e o PELC, variavam mais) fortalecidas ao longo da segunda gestão da SNDEL e, pontualmente, na realização de seus encontros nacionais. Podemos destacar a questão da gestão participativa (sempre presente nas orientações do PELC, desde 2003, e que se caracterizava até na organização de seus núcleos), a atenção com a formação continuada (diretriz fundamental para a caracterização de fato do programa, no sentido de seguir na contramão dos habituais programas e projetos de esporte e lazer), o controle social (prerrogativa, a bem da verdade, do governo federal e dos conselhos de representação paritária – governo e sociedade –, nos níveis federal, estadual e municipal) e a inter-setorialidade¹² (diretriz que, na realidade, sempre esteve e, considerando o modelo de sociedade e Estado em que vivemos, continuará a reboque dos interesses políticos de diferentes pastas, em diferentes governos).

São dois elementos pontuais a ser tratados nessa especificidade. O primeiro, já anunciado, de que as mudanças de gestão e sua mudança política de referencial teórico-metodológico na compreensão e na estruturação do PELC, a bem da verdade, não influenciaram significativamente a forma de organização do programa nos locais onde ele funcionava. O segundo, o que constatamos nos documentos oficiais do PELC, em particular nas *Orientações para implantação – diretrizes – edital 2013* (BRASIL, 2013).

Sobre o primeiro elemento, além do já manifestado ao longo deste artigo, apontamos o fato de os princípios pedagógicos aqui elencados estarem na gênese do PELC antes do início do Governo Lula, em 2003, por

12 Destaca-se a experiência que mais se aproximou do debate e da reflexão dessa diretriz. Entre 2008 e 2010, pude atuar como formador do PRONASCI, e, nos processos de formação dos formadores, tínhamos certa aproximação com os princípios e as diretrizes das políticas de segurança pública e cidadania do Ministério da Justiça. Em contrapartida, não conseguíamos vislumbrar a aproximação a outros programas ou projetos de outras pastas do governo federal, o que acabava por nos levar ao debate prontamente setorial, ou seja, sobre a relação entre a política pública de esporte e lazer e a promoção de segurança e cidadania entre a juventude em situação de vulnerabilidade social.

assim dizer. Esses princípios já faziam parte de algumas formações do programa – não de todas, haja vista que as ações de formação também se organizavam por diferentes articulações acadêmicas e políticas em disputa na primeira gestão da SNDEL – e continuaram a fazer na segunda gestão, mesmo que não os encontremos assim descritos e organizados ou, mais a fundo, em seus fundamentos nas reflexões e nas fundamentações dos debates teóricos já expressos.

Isso nos permite afirmar, até, que havia – e talvez ainda haja – uma semente bastante forte em torno do desafio e da perspectiva que envolviam professores e gestores entre os anos de 2002 e 2003: a possibilidade de nacionalizarmos experiências municipais recentes de políticas públicas de esporte e lazer.

O segundo elemento representa talvez nossa crítica pontual e o que permeará nossas considerações finais. É no documento que orienta a implementação do PELC (*idem*) que encontramos o diálogo entre princípios e diretrizes do programa, os quais sofreram algumas modificações (pelo menos considerando o tempo histórico em que estive vinculado ao Ministério do Esporte e ao PRONASCI/PELC), com os princípios sendo alterados e as diretrizes aglutinadas, independentemente da relação entre eles.

Primeiramente, é preciso considerar o conhecimento das diretrizes (*idem*, p. 10) o elemento que antecede a construção técnica da proposta do PELC (para fins de formalização de convênio e obtenção de recursos), o que põe em xeque o processo de nacionalizar uma política de esporte e lazer, haja vista que são, ainda, diretrizes pouco compreendidas por gestores e agentes de esporte e lazer, mas são conhecimentos prévios necessários para a construção de um projeto. A intergeracionalidade pode ser entendida como mera relação de mão única entre gerações diferentes (por exemplo, o idoso ensinando jogos populares ou brincadeiras de seu tempo de infância às crianças de hoje), ou a intersetorialidade¹³ pode ser compreendida como a adequação de uma política de esporte e lazer à condução – sob outros princípios e diretrizes, aliás – de uma política econômica ou de turismo local (a capoeira ou a dança regional como

13 Curioso destacar que desse mesmo “mal acadêmico” sofre, também, a categoria da interdisciplinaridade, quase hegemonicamente entendida como uma relação “fim”, em que uma disciplina ou área (e seus conhecimentos específicos) é utilizada para as explicações e os entendimentos de outra disciplina ou área, quando, na verdade, trata-se de ter o conhecimento interdisciplinar como ponto de partida.

“bens de consumo turístico”, não se observando suas matrizes culturais, por exemplo).

Uma segunda consideração, em que pese o entendimento da lógica institucional e política dela, é ter a ainda complexa política nacional do esporte (PNE) como central para as diretrizes do PELC. A PNE apresenta seus princípios (BRASIL, 2005) considerando que sua última matriz foi o plano decenal para o esporte (fruto das temáticas da última Conferência Nacional do Esporte, em 2010), sem efetivamente examinar “de onde partir” para que esses princípios conduzam as ações do PELC. Ora, como partir do “princípio” de que o esporte é “direito de cada um” e dialogar, pedagogicamente, com o trabalho coletivo e a auto-organização? Ou não problematizar o “mantra” perigoso que existe na afirmação “esporte como poderoso instrumento de inclusão social”, em um sistema de sociedade que, inegavelmente, precisa produzir pobreza (e, portanto, exclusão) para continuar existindo, para continuar gerando a “riqueza de cada um”? Porém a questão é que se reduziram os princípios à questão setorial (esporte e lazer), quando a ideia original e matricial era compreender os princípios para além dessa questão.

Como consequência lógica da consideração anterior, está a recondução, a “realocação” dos princípios que, como tais, durante muito tempo estavam presentes no PELC e, pelo documento, passaram à “condição” de questões de suas diretrizes. Aqui cabem duas reflexões particulares: a municipalização e o respeito à diversidade.

Se é verdade – e é – que a indicação de municipalização da política de esporte e lazer é um caminho a ser trilhado para que esse direito (esporte e lazer) realmente seja garantido à população, principalmente à população mais marginalizada deste país, em suas cidades, e com qualidade, é preciso mais determinação – como princípio – na proposição desse processo, não apenas sua “institucionalização” na relação entre entes federativos. Por exemplo, é até legítimo que, em municípios em que a criação de uma Secretaria de Esporte e Lazer (ou similar) é mais limitada, a decisão de por onde conduzir uma pasta para esse setor (coordenação ou departamento) seja feita pelo gestor. Mas, se pensarmos esse setor no âmbito da Secretaria de Educação do município, é possível que o esporte e o lazer sejam tratados de maneira bem diferente do que seriam se fossem aglutinados à Secretaria de Turismo, como exemplifica o documento.

Mais ainda, o processo de municipalização de uma política nacional não garante, por si só, a internalização de diretrizes e/ou princípios dessa

política. Não em um país em que as fronteiras políticas (que regem o entendimento do papel do Estado e do capital na gestão pública) são profundas e em que a política de esporte e lazer ainda tem um longo caminho a percorrer para deixar de ser tratada como troca de favores entre siglas, entre comunidades, entre interesses privados e necessidades públicas, e passar a ser compreendida como política de Estado.

A segunda particularidade é a indicação do “respeito à diversidade” como diretriz. Considero, particularmente, que o respeito à diversidade (e, com base no documento em questão – Brasil, 2005 –, estou entendendo-a como diversidade sexual, cultural, religiosa, regional etc.) é necessário às relações humanas. E essa necessidade de respeito às relações humanas (em sua diversidade) vai além de sua manifestação em uma diretriz de política pública. E, mais ainda, faz-se representar, enquanto práticas sociais, inúmeras vezes na contramão do respeito à diversidade. Um jogo, uma roda de capoeira, uma dança do cacuriá ou um maracatu podem, contrariando a bandeira do respeito à diversidade religiosa, ser impedidos enquanto vivência, enquanto organização coletiva, enquanto cultura local, nacional ou popular.

Daí a necessidade imprescindível de retomar os princípios como tais. Eles conduzem a percepção das diretrizes de uma política pública, não o contrário. Entendo que o PELC precisa, como caminho a ser construído após dez anos de existência e experiência, retomar a ideia dos princípios. Estes não podem estar circunscritos ao fenômeno esportivo apenas, como a PNE. Aliás, é o oposto: seria o caso de até mesmo a PNE estar à disposição dos princípios que o PELC, desde sua “pré-gênese”, estabelecia.

Assim, à guisa de conclusão e como minha contribuição franca e fraterna a esta produção referente aos dez anos do PELC, entendo que há algo mais radical – no sentido filosófico da palavra, *ir à raiz* – nas reflexões acerca dos caminhos percorridos e, principalmente, a percorrer no programa. E, para tanto, volto a Frigotto (2011), que, ao fazer um balanço da educação no Brasil na primeira década deste século, portanto profundamente atento ao governo que se iniciava em 2003, refletiu:

Ao assentar-se, e cada vez mais, na opção pelo desenvolvimentismo, o marco do *não retorno* não foi construído na atual conjuntura¹⁴ e, por isso mesmo, não altera nem o tecido estrutural de uma

14 Não percamos de vista que não é o tempo cronológico – portanto, a análise de conjuntura vai muito mais além do tempo em que estamos focando nossas reflexões –, mas

das sociedades mais desiguais do mundo, nem a prepotência das forças que historicamente o definem e mantêm [idem, p. 238].

É o tipo de sociedade, de relações humanas, de práticas sociais que orientam as ações do governo, sejam elas quais forem, seja qual for o setor. Se é o capital que rege a condição humana, cultural, econômica, de trabalho de uma sociedade, e o Estado admite essa determinação, não haverá inversão das relações entre capital e trabalho na condução de políticas públicas. O contrário pode ser verdade. Mas é necessário reconhecer que, em uma sociedade regida pelo capital, princípios até revolucionários à disposição de uma política pública tenderão a ser mais reformadores que transformadores das relações sociais por ela atendidas. Ainda assim, poderá ser melhor. Ainda me dou o direito de desejar vida longa ao PELC e que, transformando as relações humanas nas expressões de esporte, lazer e tempo livre, possa transformar-se também... para melhor.

Referências

BRASIL. Resolução n. 5, de 14 de junho de 2005. Aprova a Política Nacional do Esporte. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 157, 16 ago. 2005. Seção 1, p. 128-132. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/conselhoEsporte/resolucoes/resolucaoN5.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

———. *Programa Esporte e Lazer da Cidade (Pelc): orientações para implantação – diretrizes – edital 2013*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2013. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporte-Lazer/diretrizesPELCEdital2013.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

CAMARGO, L. O. L. A pesquisa em lazer na década de 70. In: SEMINÁRIO, 4., 2003, Belo Horizonte. *Coletânea IV Seminário*. Belo Horizonte: CELAR/DEF/UFGM. v. 1, p. 33-45, 2003.

DUMAZEDIER, J. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez, v. 10, n. 27, p. 122-140, 1987.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan.-abr. 2011.

a natureza de acontecimentos históricos locais ou não e, principalmente, das forças sociais que produzem esses acontecimentos.

GOMES, C. L. Verbete lazer: concepções. In: _____. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 119-126.

GOMES, C. M. *Dumazedier e os estudos do lazer no Brasil: breve trajetória história*. S/d. Disponível em: <http://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/dcefs/Prof._Adalberto_Santos/1-dumazedier_e_os_estudos_do_lazer_no_brasil-_breve_trajetoria_historica_12.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2015.

LAFARGUE, P. *O direito à preguiça*. Trad. de J. Teixeira Coelho Neto. São Paulo: HUCITEC, Editora UNESP, 1999.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papyrus, 1990.

MASCARENHAS, F. *Lazer e grupos sociais: concepções e método*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. “Lazerania” também é conquista: tendências e desafios na era do mercado. *Movimento*, Porto Alegre: UFRGS, v. 10, n. 2, p. 73-90, maio-ago. 2004.

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

REQUIXA, R. *O lazer no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1977.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. *Círculos Populares de Esporte e Lazer: fundamentos da educação para o tempo livre*. Recife: Bagaço, 2004.

Programas Esporte e Lazer da Cidade e Vida Saudável: passos para a qualificação das gestões de políticas públicas de esporte e lazer

*Andréa Nascimento Ewerton**

O Ministério do Esporte foi criado em 2003, com a possibilidade de composição baseada em olhares e quadros de gestores que acumulavam experiências desenvolvidas em governos populares democráticos estaduais e municipais, atuantes desde a década de 1990. Fato histórico que influenciou, decisivamente, na definição de um conjunto de estratégias elaboradas e implementadas pelos programas Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e Vida Saudável, no decorrer de mais de uma década de existência¹.

O que se pretende neste capítulo, que compõe a seção que foca o “Histórico da formação no PELC”, é situar os passos percorridos pelos programas aqui abordados para a qualificação das gestões de políticas públicas de esporte e lazer.

O PELC nasceu em 2003 com forte compromisso com a formação de agentes comunitários do lazer, tendo na proposta de formação a grande estratégia de difusão e fomento de uma concepção de gestão de políticas

* Mestre em lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2010; diretora do Departamento de Políticas Intersetoriais da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social do Ministério do Esporte, de 2012 até a presente data.

1 O PELC foi criado em 2003 pela extinta Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer (SNDEL) e, em 2004, implantado como projeto piloto em dez cidades nas cinco regiões do país, com o funcionamento de núcleos de esporte recreativo e de lazer e a construção de um espaçoso ginásio multiuso, beneficiando pessoas de todas as idades. Em 2012, a crescente demanda por atendimento prioritário ao idoso levou à criação do programa Vida Saudável.

públicas pautadas em princípios estruturantes de participação popular e controle social, gestão democrática, auto-organização comunitária e intersetorialidade.

À época de sua criação, com um orçamento absolutamente ínfimo, foi estabelecida a estratégia de projeto piloto em dez cidades, sendo duas de cada região brasileira, partindo das experiências de gestão já vividas nas prefeituras de Belém, Porto Alegre, Caxias do Sul, Recife, Campinas, no governo estadual de Mato Grosso do Sul e no governo do Distrito Federal. Foi construído um programa com base em dez cidades de diferentes tamanhos, desde pequenas, como Xapuri (AC) e Juína (MT), a outras de médio porte, como Ipatinga (MG) e Ji-Paraná (RO), e algumas grandes, como Niterói (RJ).

Tais experiências serviram de base para o aprimoramento de um modo de gestão de políticas públicas, dialogando com os eixos estruturantes das políticas públicas de esporte e lazer, conforme aprovado na I Conferência Nacional do Esporte, realizada em 2004, que contou com a participação de gestores, sociedade civil organizada e entidades administradoras do esporte, em um rico debate que aprovou uma resolução sobre a criação do Sistema Nacional de Esporte e Lazer, com princípios, diretrizes e eixos estruturantes, e ainda em uma discussão prolífica sobre recursos humanos e formação, financiamento, gestão democrática e estrutura².

Desse modo, era imprescindível que o programa rompesse a barreira de execução via projeto piloto e se apresentasse como um programa federal de fomento e difusão do direito ao esporte e ao lazer, em diálogo com as bases do sistema debatido na conferência.

Nesse sentido, destacamos estratégias como:

- realização, a partir de 2008, do processo de seleção via edital público de proponentes para o desenvolvimento do programa, o que ampliou a difusão do programa e a transparência na seleção de seus núcleos;
- busca de parcerias intersetoriais que ampliassem a capacidade orçamentária do programa e a capilaridade de sua aplicação, de modo integrado com as experiências de outros programas,

2 Documento final da I Conferência Nacional do Esporte, que, ao apontar a criação do Sistema Nacional de Esporte e Lazer, fomentou e difundiu bases concretas para a qualificação das gestões de esporte e lazer. O PELC tem, em suas diretrizes, fortes marcas das deliberações dessa conferência.

como aconteceu com o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI³) do Ministério da Justiça, o diálogo no início da elaboração do Programa Mais Educação⁴ e a recente interação com o Plano Juventude Viva⁵ e o Programa Academia da Saúde⁶;

- implementação do PELC em universidades e em comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas e outras);
- estabelecimento de parcerias também com organizações não governamentais (ONGs) e, mais recentemente, com governos estaduais;
- fomento e difusão do programa para acesso por meio de recursos de emendas parlamentares.

3 Esse programa buscava romper com um modelo de segurança pública punitiva e pautada na repressão e investia na pauta da inclusão e da garantia de direitos, pois gerar oportunidades aos menos favorecidos é o que de fato combate a violência urbana. O programa era uma parceria com o Ministério da Justiça e atuava em cidades com altos níveis de violência e homicídio de jovens. A parceria com o PELC deu-se nos anos de 2008 a 2010.

4 O Programa Mais Educação, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com vários órgãos federais, configura-se como uma política de fomento e indução à educação em tempo integral, e o diálogo com a cultura, o esporte e o lazer fez-se ímpar para a ressignificação do tempo e do espaço educativo e para a diversidade dos saberes, evitando que se construíssem currículos ampliados de mais do mesmo, substituindo-os por currículos inovadores, mais significativos e estimulantes para um espaço de construção coletiva de conhecimento. A elaboração do programa deu-se entre os anos de 2006 e 2008, ele passou a ser implementado, em parceria com o Programa Segundo Tempo, a partir de 2010 e não teve a confirmação do PELC no rol de ações do programa.

5 “O Plano Juventude Viva é uma iniciativa do governo federal, coordenada pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República (SGPR), e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). O plano reúne ações de prevenção para reduzir a vulnerabilidade de jovens negros a situações de violência física e simbólica, a partir da criação de oportunidades de inclusão social e autonomia para jovens entre 15 e 29 anos. As ações do Plano Juventude Viva visam à ampliação dos direitos da juventude, à desconstrução da cultura de violência, à transformação de territórios atingidos por altos índices de homicídio e ao enfrentamento do racismo institucional, com sensibilização de agentes públicos para o problema” (BRASIL, 2013).

6 Desde 2011, o Ministério da Saúde promove a implantação e a implementação de polos da Academia da Saúde nos municípios brasileiros. Os polos são espaços físicos dotados de equipamentos, estrutura e profissionais qualificados, com o objetivo de contribuir para a promoção da saúde e a produção do cuidado e de modos de vida saudáveis para a população.

Essas estratégias influenciaram na ampliação do orçamento dos programas, de cerca de 3 milhões de reais, em 2004, para mais de 55 milhões no ano de 2014, além de contribuir para os avanços estruturais do programa, entre eles:

- ampliação da equipe interna, com técnicos e orientadores pedagógicos;
- ampliação de parcerias com instituições de ensino superior, que culminou com a criação de um programa de formação;
- implantação do processo de acompanhamento *in loco* das parcerias;
- implantação de um sistema de monitoramento e avaliação, com redefinição dos indicadores do programa;
- implantação da formação via educação a distância (EaD) de gestores e agentes dos programas;
- implantação de formação gerencial, contribuindo para a qualificação dos parceiros;
- inclusão dos programas no conjunto do legado social dos megaeventos esportivos, especialmente da Copa do Mundo FIFA 2014 e dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de Verão 2016.

Contudo, algumas questões tornam-se relevantes no contexto de crescente demanda dos programas, quais sejam: pouco recurso; baixa capilaridade dos programas para fomentar e difundir-se enquanto modo de gestão; ausência de um sistema nacional de esporte e lazer que aponte os agentes e suas respectivas competências; inexistência de um fundo de financiamento do esporte e do lazer que dê sustentação orçamentária aos programas; falta de uma política de institucionalização e infraestrutura esportiva e de lazer, pautada na gestão participativa, com vista ao alcance do *status* de política de Estado de esporte e lazer.

O Ministério do Esporte, hoje, recebe vários elogios referentes à estruturação e ao desenvolvimento de seus programas, em especial do PELC. E algumas características do modo de conduzir e gerir os programas têm influenciado a gestão de parceiros, como:

- experiências de gestão participativa, com a existência de grupos gestores e de entidades de controle social;
- proposta de composição multidisciplinar dos profissionais para atuação nos programas, incluindo gestores de diversas

formações, agentes comunitários com experiências variadas nos múltiplos conteúdos culturais do lazer, professores de educação física, de arte-educação, produtores culturais, e, em atenção a essa composição multidisciplinar, construção de uma política de formação presencial e a distância que atenda toda essa diversidade;

- elaboração de projetos de eventos de lazer a ser construídos de modo participativo a fim de difundir o direito ao lazer na comunidade, para além dos inscritos formalmente nas atividades dos programas;
- planejamento e avaliação participativa difundida entre os parceiros;
- implantação de sistema informatizado de monitoramento e avaliação, com revisão dos indicadores dos programas, entre outros.

Contudo, também convivemos com um grau imenso de dificuldades vividas nos processos de celebração, execução e prestação de contas das parcerias. Desde a origem do programa, é fato que a celebração de parcerias é demorada e custosa aos parceiros, em função da pouca capacidade técnica nas gestões municipais e estaduais de esporte e lazer, em geral com equipe reduzida, capacitação insuficiente e baixo recurso e institucionalização do setor. Mais difícil ainda é a estruturação das parcerias para efetivo início e atendimento da população e o posterior processo de prestação de contas.

Nesse contexto, é chegada a hora de buscarmos a transição para chegarmos a um Sistema Nacional de Esporte e Lazer construído e consolidado. Para isso, lanço mão de um debate conceitual entre o “estado herdado” e o “estado necessário”, considerando que esse é o desafio central da gestão pública e partindo da seguinte premissa:

um modelo de gestão que se aponte como estratégico precisa atender às demandas sociais e à essencial inversão de destinatários das políticas finalísticas ao mesmo tempo em que deve cumprir os requisitos de modernização e marcos regulatórios [COSTA; DAGNINO, 2014, p. 15].

O “estado herdado” combina autoritarismo com clientelismo, hipertrofia com opacidade, insulamento com intervencionismo, deficietividade com megalomania, prega um modelo de estado que hierarquiza direitos e submete-se aos ditames do capital e do lucro, em que o modelo

a ser seguido não é o de crescimento do estado, e sim o neoliberal. A construção do “estado necessário” pressupõe uma alternativa de fortalecimento democrático e popular, levando a uma demanda crescente de garantia por direitos e, com isso, de cidadania, que aumenta a capacidade de segmentos marginalizados passarem a cobrar o atendimento de seus direitos de acesso a bens e serviços, entre eles educação, cultura, lazer e esporte. Com isso, clamam por políticas públicas capazes de atender tais demandas. O “estado necessário” é “*aquele capaz de administrar um estilo de desenvolvimento socialmente justo, ambientalmente sustentável e que transcenda a democracia representativa*” (idem, p. 36, grifo do original).

No campo das políticas públicas de esporte e lazer, o “estado herdado” centralizador, de caráter repressivo e reprodutor das desigualdades sociais, traduz-se em um quadro em que os municípios entre os 10% mais ricos respondem por 78,1% do produto interno bruto (PIB) nacional⁷ e estão concentrados nos centros urbanos, especialmente nas regiões Sul e Sudeste. Mesmo assim, encontram-se em situação de pouca estruturação de setores específicos de esporte e lazer, com menos de 1% do orçamento municipal e estadual destinado a essa área.

É nesse contexto que precisamos não apenas pensar em como “ganhar escala” com os programas PELC e Vida Saudável, mas também repensar as maneiras como o estado relaciona-se com a sociedade via essas ações. Na qualificação das gestões de políticas públicas de esporte e lazer, é preciso entender que, para o processo de democratização do acesso ao esporte e ao lazer nas cidades brasileiras, faz-se mister construir estratégias intersetoriais locais, construir diversificação de fontes de financiamento das políticas públicas e, mesmo no processo de transição para a construção do Sistema Nacional de Esporte e Lazer, estabelecer localmente competências do poder público e de parceiros da sociedade civil.

O governo federal precisa assumir o papel de fomentar e difundir modos de gestão, o que gera a necessidade de investir em formação de gestores; estabelecer estratégias diferenciadas de parcerias, respeitando

7 Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no estudo “Desigualdade da renda no território brasileiro” (IPEA, 2010). O documento, que engloba dados de 1920 até 2007, mostra que o peso relativo dos PIBs municipais foi multiplicado 2,24 vezes no período. Os municípios que estão entre os 40% mais pobres do país registraram perda relativa na participação do PIB de 9,4% para 4,7%, entre 1920 e 2007, e, no caso dos municípios entre os 70% mais pobres, a participação caiu de 31,2% para apenas 14,7% no período. Desde a década de 1970, o Brasil registra certo congelamento no grau de concentração ou desigualdade dos PIBs municipais.

as características regionais, o tamanho populacional e os níveis de desenvolvimento das políticas locais; investir no fomento à institucionalização das políticas de esporte e lazer, com formação de conselhos ou outras ferramentas de gestão participativa; criar leis de incentivo para diversificação das fontes; elaborar políticas de cogestão de espaços e equipamentos de esporte e lazer, por meio de parcerias público-privado, entre outras iniciativas fundamentais.

Faz-se necessário que o governo federal pense o Brasil e seus mais de 5 mil municípios, o que traz como desafio a universalização do acesso de todos os brasileiros como meta das políticas públicas de esporte e lazer. Para isso, é importante pensar políticas que cheguem de forma gradual a todas as cidades – algo a ser planejado e estrategicamente perseguido, com o estabelecimento de metas que, em médio e em longo prazos, possibilitem que a informação e o acesso a modos de gestão de políticas públicas de esporte e lazer sejam disponibilizados a todas as cidades brasileiras, considerando a estruturação e a realidade local, com vistas ao fomento do acesso ao esporte e ao lazer.

A realidade mostra-nos que se concentra nas gestões municipais a maior pressão de atendimento à população no que se refere aos direitos sociais. Contudo, a arrecadação de impostos é concentrada na União e nos estados; desse modo, o orçamento municipal em geral não é proporcional a essas demandas. Daí a necessidade de que os estados e o governo federal assumam papéis estruturantes para a democratização das políticas de esporte e lazer nas diversas cidades brasileiras.

Também precisa ser enfrentada a atualização do marco legal com vista à desburocratização no estabelecimento de parcerias entre os entes federados, além da construção de leis específicas para normatização da implementação dos programas sociais, sem a qual a democratização se vê efetivamente comprometida.

Enfim, a discussão aqui apresentada situa o esforço e o comprometimento dos programas PELC e Vida Saudável, tendo em vista a qualificação das gestões de políticas públicas de esporte e lazer, para a conquista de direitos de toda a população – conquistas e dificuldades enfrentadas, assim como desafios desvelados na trajetória histórica desses programas.

Durante todo esse período de implantação, os programas buscaram difundir entre os parceiros a necessidade de pensar políticas de esporte e lazer como direitos sociais e deveres do Estado em suas diversas esferas, portanto estabelecer parcerias e definir papéis, ao mesmo tempo em que o governo federal deve assumir a incumbência de fomentador, repassar

modos de gestão e financiar a realização dos programas. Faz-se urgente que os estados e os municípios ampliem seus papéis, para que as políticas implantadas alcancem perenidade, e com isso, na prática, construa-se o tão sonhado sistema e conquiste-se o *status* de política de Estado para o esporte e o lazer.

Referências

BRASIL. *I Conferência Nacional do Esporte: esporte, lazer e desenvolvimento humano* – documento final. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2004.

_____. Lei n. 11.530, de 24 de outubro de 2007. Institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 out. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11530.htm>. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. Portaria normativa interministerial n. 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: Ministério da Educação, 26 abr. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. *Juventude Viva: o Plano Juventude Viva em seu município*. Brasília, DF: SNJ/SG, 2013. Disponível em: <<http://juventude.gov.br/juventudeviva/o-plano#.Vr0U23grLIV>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. *Diretrizes do Programa PELC e Vida Saudável*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2014a. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/diretrizPELC2014.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. *Programa Academia da Saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014b.

COSTA, G.; DAGNINO, R. *Gestão estratégica em políticas públicas*. Campinas: Alínea, 2014.

IPEA. Desigualdade da renda no território brasileiro. *Comunicados do IPEA*, Brasília, n. 60, ago. 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/100812_comunicadoipea60.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2016.

Formação continuada na trajetória histórica do programa Esporte e Lazer da Cidade do Ministério do Esporte

*Rejane Penna Rodrigues**
*Leila Mirtes Magalhães Pinto***

Toda causa social tem um objetivo especial a ser atingido. O proposto pelo Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) é contribuir com mudanças no modo de viver de pessoas e grupos, ampliando as condições de democratização do acesso a práticas lúdicas e inclusivas de esporte e lazer, disponíveis em suas comunidades, com consciência da importância dessas vivências para a qualidade de vida de todos.

No PELC, para que tais mudanças aconteçam, cada vez mais são indispensáveis ações de formação continuada, buscando contribuir para a formulação e a implementação de políticas públicas de inclusão social e cultural para e pelo esporte e o lazer. Ações que sejam fomentadas com e pelos parceiros do programa, atuantes tanto na esfera pública federal como na estadual e na municipal.

* Mestre em educação física, desenvolvendo estudos sobre políticas participativas de esporte e lazer. Foi gestora municipal de Porto Alegre (1993-2004), Secretária Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer (SNDEL) (2006-2011) e, atualmente, é diretora de Operações e Serviços da Autoridade Pública Olímpica.

** Doutora em educação e pesquisadora na área de esporte e lazer. Foi consultora da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte na elaboração e implementação de sua política participativa de esporte e lazer (1994-2001); diretora do Departamento de Ciência e Tecnologia do Ministério do Esporte, coordenando a Rede Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer (CEDES) no período de 2007 a 2011; e, atualmente, é supervisora na Diretoria de Operações e Serviços da Autoridade Pública Olímpica.

Esse é um desafio complexo, pela abrangência e o alcance dessas ações nas histórias de vida das comunidades e no âmbito das políticas sociais brasileiras. Desafio que exige que o Estado estimule a sinergia de várias políticas públicas, gerando espaços de colaboração entre elas, buscando multiplicar seus efeitos e mobilizar pessoas e recursos materiais potencialmente existentes na sociedade.

No Brasil, esse desafio vinha sendo vivido por algumas políticas públicas de esporte e lazer desde a década de 1990, a exemplo das cidades de Porto Alegre e Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul; Belo Horizonte e Betim, em Minas Gerais; Belém, no Pará; e Campo Grande, em Mato Grosso do Sul¹. As experiências desses municípios mostraram que era possível aos governos, em parceria com a população, promover a participação no esporte e no lazer, de modo que suas práticas se tornassem mais justas, igualitárias e prazerosas.

Em diversas regiões brasileiras, experiências dessa natureza surgiram como algo novo, mas, ao serem discutidas em eventos de caráter nacional realizados na década de 1990, como o Encontro Nacional de Recreação e Lazer (ENAREL), o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e outros, passaram a ter algum destaque, abrindo espaço para discussões acadêmicas sobre políticas públicas de esporte e lazer, ainda muito recentes no país naquela época. Nesses eventos, além disso, ao ser dada visibilidade para essa pauta e criadas possibilidades de intercâmbio entre essas experiências, sua sistematização, divulgação e posteriores estudos acadêmicos sobre elas, os gestores passaram a ter “um lugar” para socializar seus conhecimentos e aprender com os estudiosos da área.

A cidade de Porto Alegre, por exemplo, que desde 1926 já possuía trajetória histórica no que se refere ao lazer em praças e parques públicos, no início dos anos de 1990 contava com a participação de profissionais de educação física como protagonistas nas atividades demandadas pelo orçamento participativo, que requeriam gestão estratégica para garantir o acesso da população ao lazer, partindo não dos interesses do gestor, mas das demandas das comunidades².

1 Experiências publicadas em Marcellino (1996) e Pinto (2005) e também relatadas nos anais do ENAREL (1997), do CONBRACE (1997) e do Congresso Mundial do Lazer (1998), em Pinto (1998) na revista *Motrivivência*, na revista *Licere* (1999) e em Rodrigues (2000), entre outras publicações.

2 Discussão ampliada em Rodrigues (2011).

Entender a totalidade do que representa o orçamento participativo significa “conhecer a primeira ação concreta no sentido de efetivamente democratizar as relações na cidade, instalando o controle social sobre a esfera pública e consolidando a participação popular” (GUTTERRES; RODRIGUES, 1996, p. 73).

A importância atribuída pelas políticas públicas brasileiras ao esporte de participação e ao lazer legitimou-se pelo artigo 217 da Constituição Federal de 1988, que os destaca somados a outros direitos que visam a uma vida digna e à emancipação dos cidadãos.

Com isso, por um lado, essa orientação legal sustentou a lei n. 9.615, de 24 de março de 1998 (Lei Pelé), que instituiu normas gerais sobre o desporto, sendo que, no capítulo III, artigo 3º, reconhece o “desporto de participação” como o praticado “de modo voluntário [no lazer]”, compreendendo as modalidades vivenciadas com a finalidade de “integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1998).

Por outro lado, a Constituição Federal de 1988 sustentou também a lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001 – Estatuto da Cidade –, cujo artigo 2º afirma que a política urbana visa, entre outros objetivos, “ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana”, mediante diretrizes como a “garantia do direito [de todos] a cidades sustentáveis, entendido como o direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Essa base legal constituiu-se como premissa não só para a criação do Ministério do Esporte em 2003, incluindo em sua organização a SNDEL, como também para a definição dos planos plurianuais dos mandatos seguintes do governo federal (2003-2006 e 2007-2010), que buscaram garantir os preceitos constitucionais, tratando a política de esporte (2005), que também inclui o lazer, como questão de Estado fundamentada na participação e na ação descentralizada com controle social e orientada para o cidadão. No que tange ao desenvolvimento dos campos do esporte recreativo e do lazer pelas políticas federais, essa necessidade cresceu também devido à diversidade de programas sociais governamentais nos quais esses campos são temas implicados, requerendo congruência suficiente entre órgãos e entidades por eles responsáveis.

1. Trajetória histórica da formação continuada no desenvolvimento do PELC

O problema gerador da criação do PELC em 2003, como programa estruturante das ações da SNDEL, e que ainda hoje justifica sua existência, foi a desigualdade de acesso ao esporte e ao lazer por parcela significativa da população brasileira. Por isso, os objetivos centrais do programa são ampliar, democratizar e universalizar o acesso à prática e ao conhecimento do esporte recreativo e do lazer, integrando suas ações às demais políticas públicas, favorecendo o desenvolvimento humano e a inclusão social. As ações educativas do programa são orientadas por: valorização da diversidade dos sujeitos, grupos e culturas; intergeracionalidade; auto-organização dos sujeitos e grupos; trabalho coletivo; gestão participativa; intersetorialidade; ludicidade; ação educativa crítica e criativa para formação de valores; promoção da cultura da paz (segurança, superação de violências, convivência ética) e territorialidade³.

Com base nessas diretrizes, o PELC foi organizado em três eixos⁴, a saber:

1. *Funcionamento de núcleos de esporte recreativo e de lazer nas diversas regiões brasileiras, garantindo o direito de acesso ao esporte recreativo e ao lazer, por meio de diversificadas atividades adequadas aos interesses e às demandas das diversas faixas etárias, incluindo pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais.*
2. *Funcionamento de núcleos da Rede CEDES nas instituições de ensino superior, por meio da produção e da difusão de conhecimentos científico-tecnológicos voltados à qualificação das políticas públicas de esporte recreativo e lazer.*
3. *Implantação e modernização de infraestrutura para esporte recreativo e lazer, promovendo a construção e a reforma de infraestrutura adequada a essas práticas, ação executada pela Secretaria Executiva do Ministério do Esporte.*

A execução do amplo leque de ações que o PELC vem desenvolvendo nesses dez anos de existência estrutura-se com base no decisivo papel da

3 Ver Marcellino; Ferreira (2009).

4 Fonte: site do Ministério do Esporte (<http://www.esporte.gov.br>).

formação continuada para o desenvolvimento sustentável das políticas públicas de esporte e lazer no Brasil, vivendo, nessa trajetória, cinco momentos de significativas mudanças.

O *primeiro momento* da formação continuada do PELC ocorreu no período de 2003 ao início de 2006⁵, com sua implantação entre agentes sociais de esporte e lazer indicados para atuar na militância cultural e na mobilização das comunidades, com vistas a contribuir para a organização de seu tempo livre.

O agente social de esporte e lazer precisava aliar à legitimidade alcançada perante a comunidade que aglutinava capacidade técnica-política para dar tratamento às especificidades dos Núcleos de Esporte e Lazer, espaços de convivência dos municípios ao redor dos quais a objetivação da política de lazer se dava [CASTELLANI FILHO, 2007, p. 9].

Para isso, o secretário nacional da SNDEL convocou seis professores universitários de instituições públicas para desenvolver a formação desses agentes. “Nada de aleatório no convite formulado a eles. Todos nós compartilhávamos uma compreensão, se não igual, ao menos semelhante, do que teríamos que fazer” (idem, p. 12).

Nessa época de implantação do PELC, a formação continuada era realizada por meio de encontros dos agentes sociais com os formadores, considerando: o *módulo introdutório*, de 32 horas, realizado no início do acordo de cooperação entre o Ministério do Esporte e a entidade; o *módulo de ampliação*, que acontecia logo após a realização do primeiro e se diluía ao longo de dez meses, sendo conduzido pela entidade; e o *módulo de aprofundamento*, também com 32 horas, no término do convênio, em que se discutia “de forma retrospectiva o programa em sua totalidade com uma perspectiva mais avaliativa” (SAMPAIO; LIÃO JUNIOR, 2007, p. 50).

O *segundo momento* de significativa mudança na formação do PELC ocorreu a partir de meados de 2006, quando as formações continuadas passaram a ser realizadas em conjunto por professores universitários de instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, gestores e animadores

5 Ver dados sobre os diferentes momentos de mudança da formação do PELC no *site* do Ministério do Esporte (<http://www.esporte.gov.br>).

culturais com significativas experiências em políticas participativas de esporte e lazer no país⁶.

A partir desse momento, também se ampliou o público contemplado pela formação continuada do PELC, que passou a atender não só agentes sociais como também gestores, membros dos grupos de controle social dos núcleos e outros parceiros.

O *terceiro momento* foi marcado pelo fomento à criação e ao funcionamento de núcleos do programa, por meio de seleção via editais públicos, dando maior transparência a esse processo.

Para isso, o Ministério do Esporte passou a divulgar, em seu *site*, sugestões e orientações para a elaboração das propostas inscritas nessa seleção, que incluía, obrigatoriamente, a realização de no mínimo três módulos, sendo:

1. Módulo introdutório, com 32 horas, tendo como objetivo discutir o funcionamento de núcleos PELC, a ser organizado no período de preparação que antecedia o início das atividades do programa. Sugeria-se que ocorresse com os agentes e os coordenadores pré-selecionados pelo núcleo, antes da contratação efetiva, constituindo um dos critérios para esta. Desse encontro, podiam participar outros profissionais que, de alguma maneira, estivessem relacionados à política local de esporte e lazer, desde que respeitados os limites de participantes, conforme orientações do programa.
2. Módulo de aprofundamento/formação em serviço, a ser desenvolvido ao longo de todo o período de duração do convênio, por meio de reuniões no mínimo quinzenais, com o objetivo de realizar estudos, trocas de experiências, planejamentos, palestras e oficinas, com a participação de todos os envolvidos no programa, sob responsabilidade de organização, financiamento e realização da entidade conveniada.
3. Módulo de avaliação, com 32 horas, realizado também ao longo do processo, sendo 16 horas no sexto mês, e as outras 16 nos dois últimos meses de execução do convênio.

6 Ver discussões realizadas pelo grupo de estudos coordenado por Marcellino (MARCELLINO et al., 2011).

Nessa proposta, a formação continuada do PELC passou a ter uma organização mais regional, procurando atender as especificidades de cada núcleo. A SNDEL autorizava a realização dos módulos introdutórios e de avaliação mediante encaminhamento, com antecedência mínima de 15 dias (data de protocolo no ministério), de proposta de formação elaborada pela entidade conveniada, definindo: data e local de realização; responsável; endereço onde aconteceria a formação; nome do(a) formador(a) convidado(a); programação (elaborada com o formador); e grade horária.

A previsão de número de formadores envolvidos nos projetos de formação continuada do PELC, considerando os módulos introdutórios e de avaliação, era de: um formador para convênios com até trinta agentes; dois formadores para convênios com entre trinta e um e cem agentes; três formadores para convênios de cem a cento e cinquenta agentes, com aumento progressivo de formadores implicados a cada cinquenta novos agentes sociais.

Para garantir a qualidade do processo de formação, os agentes precisavam ter acesso à cópia do projeto básico do núcleo a ser atendido, aprovado no Sistema de Convênios (SICONV) do governo federal, e às cópias dos materiais didáticos solicitados pelos consultores.

No prazo de até trinta dias após a formação, a entidade e o(a) formador(a) deveriam enviar à SNDEL um relatório com o máximo de informações sobre a atividade, cópia do controle de presença e avaliações realizadas (*sobre o desenvolvimento da formação e do formador*).

O *quarto momento* de mudanças na formação continuada do PELC gerou-se em decorrência do desenvolvimento de políticas intersetoriais pelo programa, que passou a agregar novos públicos e demandas específicas, considerando as necessidades de cada público beneficiado, com os quais o PELC passou a atuar de maneira integrada, e de seus agentes sociais.

As formações das diferentes experiências do PELC demandam a participação de profissionais com conhecimentos específicos na formação continuada de cada ação desenvolvida, com vistas a atender as necessidades, por exemplo, dos idosos (PELC Vida Saudável), dos indígenas (PELC Indígena), das escolas da rede pública de educação básica e suas comunidades (Programa Mais Educação, do Ministério da Educação) e dos jovens de 15 a 24 anos em contextos de violência (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI –, do Ministério da Justiça).

A formação específica para o PRONASCI, por exemplo, enriqueceu os conteúdos das demais formações do PELC, avançando na multidisciplinaridade de temas requeridos para a melhor compreensão dos contextos de vulnerabilidade social nos quais o PELC atua, discutindo, entre outros assuntos, violência, juventude e inclusão social⁷.

Além disso, com a intersetorialidade, o PELC avançou no sentido de atender não apenas aos núcleos urbanos, passando também ao atendimento de núcleos atentos às necessidades das comunidades tradicionais (grupos culturalmente diferenciados, como povos indígenas, quilombolas, populações ribeirinhas, entre outros).

Nesse momento histórico, foi destacada a estratégia de gestão do PELC, que passou a articular quatro ações específicas integradas⁸, quais sejam:

1. *Ação educativa*: formação continuada de gestores, agentes, lideranças comunitárias, pesquisadores, legisladores e outros parceiros atuantes nas esferas públicas federal, estadual e municipal, com vistas à formulação e à implementação de políticas públicas de esporte e lazer de inclusão social e cultural básica, para o funcionamento de núcleos do PELC.
2. *Pesquisa*: fundamentada nas ciências sociais e humanas, sobre temas prioritários para a qualificação de políticas públicas de esporte e lazer de inclusão social e cultural, concernentes a diversas áreas de conhecimento, como: educação física, esporte, lazer, antropologia, psicologia, comunicação social, ciências políticas, economia, turismo, história, entre outras, e desenvolvidos por instituições de ensino superior de todas as regiões brasileiras.
3. *Gestão compartilhada*: política integrada de programas, projetos e atividades de esporte e lazer, articulando redes de gestores, legisladores, agentes comunitários, pesquisadores e outros parceiros do PELC, estabelecendo trocas de experiências e práticas de gestão, contribuindo para a elaboração de mecanismos e indicadores de controle e participação social, a qualificação da política nacional de esporte e a construção do Sistema Nacional de Esporte e Lazer.

7 Ver estudos em Noronha (2009).

8 Marcellino et al. (2011) discutem a gestão da SNDEL relacionando-a com a formação de gestores e lideranças para o esporte e o lazer.

4. *Informação*: política de documentação, informação e difusão, articulada à “gestão do conhecimento e da informação”, mediada pelo uso de meios eletrônicos – site do Ministério do Esporte e Repositório Institucional da Rede CEDES – e difundida também por eventos, livros, cartilhas, revistas especializadas e outros impressos, que registram e socializam os conhecimentos pedagógicos, científicos e tecnológicos de esporte e lazer desenvolvidos pelo PELC, buscando subsidiar e qualificar políticas públicas de esporte e lazer de inclusão social e cultural.

O desenvolvimento articulado dessas ações é indispensável para garantir a qualidade política da proposta do PELC, que desempenha *três papéis principais*: de *avaliação* (leituras mais concretas das necessidades dos segmentos e contextos com os quais lida, preocupando-se com a compreensão e a realimentação dos processos vividos, atenta aos limites a superar e às potencialidades a serem redimensionadas); de *ação educativa* (comprometida com o aprimoramento da gestão das políticas públicas de esporte e lazer, pela educação de sujeitos críticos, criativos, capazes de agir de modo consciente e com autonomia em sua realidade); e de *comunicação* (estabelecendo diálogo com a realidade por meio de processos e atitudes que implicam diferentes maneiras de comunicação e inter-relação da teoria com a prática).

O *quinto e presente momento* vivido pela formação continuada no PELC teve o início marcado pela criação e implantação do Sistema de Formação dos Agentes Sociais de Esporte e Lazer do PELC, pelo Oricolé – Laboratório sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer, grupo de pesquisa da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Essa estratégia do PELC fundamenta-se no fato de os processos de formação para atuação nos campos do esporte e do lazer estarem ganhando cada vez mais espaço nos meios acadêmicos e no âmbito do programa, em particular, e nas políticas públicas participativas de modo geral⁹. Nesse contexto, a formação continuada passou a constituir-se em um eixo privilegiado de intervenção, considerando as reflexões realizadas tanto sobre as questões sociais, políticas, históricas e culturais implicadas nas práticas

9 Para dados sobre o sistema de avaliação do PELC; ver UFMG (2010).

de esporte e lazer quanto em relação a suas vivências nas diferentes realidades em que o PELC é implantado.

E, como diz um grupo de formadores do programa, atuante na região Norte do Brasil:

é importante afirmar que o processo que se desencadeou através das formações do PELC se concretizou também como um processo de autoformação e conhecimento do lugar onde estamos, de onde e para onde falamos. Para nós, formador e formadoras, este foi um duplo processo educativo onde ao educar também nos educamos pela troca de saberes que nos foi proporcionada pelo povo da floresta [FARO, 2008, p. 374].

O reconhecimento dessa natureza foi um dos motivos que justificaram a implantação do Sistema de Formação dos Agentes Sociais de Esporte e Lazer do PELC, com o objetivo de qualificar cada vez mais a formação dos formadores de agentes do programa. Afinal, a estratégia de formação continuada do PELC estava causando impacto não só na vida do público beneficiado¹⁰ como também na melhoria da qualidade do desenvolvimento do programa e no avanço da formação profissional de seus formadores, que têm vínculo com universidades, seja como docentes, seja como alunos de cursos de pós-graduação (ambos como bolsistas formadores).

Os agentes sociais de esporte e lazer, representados pelos gestores, professores de educação física, educadores populares e comunitários e demais profissionais de áreas afins ao esporte recreativo e ao lazer, envolvidos com recursos do convênio ou da contrapartida da entidade, são os protagonistas da elaboração e efetivação das ações educativas, pautadas no princípio da gestão participativa. Por essa razão, todos os agentes sociais envolvidos devem ter formação qualificada para o planejamento e a execução das atividades programadas com a população atendida, em uma relação crítica e criativa de construção de autonomia dos sujeitos.

Com isso, o sistema de formação, enquanto formação continuada de formadores e de agentes do programa, passou a constituir-se como parte integrante das diretrizes centrais do PELC. Seu objetivo geral é, pois,

dar continuidade a esse processo de formação ancorando seu desenvolvimento na sistematização, planejamento, execução,

10 Os participantes devem ser inscritos, cumprindo os quantitativos previstos no convênio e as atividades de formação organizadas pelo programa. Ver dados no site do Ministério do Esporte (<http://www.esporte.gov.br>).

monitoramento e avaliação da formação dos agentes sociais de esporte e lazer do PELC, buscando contribuir com o desenvolvimento de diferentes propostas didático-pedagógicas para o Programa [UFMG, 2010, p. 7].

Em decorrência, tem como objetivos específicos:

sistematizar a formação de agentes sociais do PELC; constituir uma equipe de profissionais capacitados para realizar as formações nos núcleos do PELC; realizar avaliações sistematizadas dos processos de formação; realizar encontros periódicos de formação com a equipe de bolsistas formadores; acompanhar e monitorar as avaliações realizadas nos núcleos do PELC implantados em todo País; produzir relatórios e pareceres sistemáticos endereçados ao Ministério do Esporte, mais especificamente à Secretaria Nacional [que o coordena]; e avaliar junto aos agentes sociais do PELC o impacto e a importância da formação no cotidiano de atuação dos mesmos [idem, *ibidem*].

Os agentes sociais selecionados precisam ter conhecimento e experiência a respeito das atividades que desenvolverão. Sugere-se que, sempre que possível, aqueles que atuarão com atividades físicas e esportivas sejam estudantes e/ou professores de educação física, ou orientados por um deles. É imprescindível o envolvimento de lideranças comunitárias que já desenvolvem as atividades (capoeiristas, bailarinos, artistas plásticos, músicos, atores etc.) nas comunidades a serem atendidas. É necessário atentar para a importância da diversidade de conteúdos de esporte e lazer a serem desenvolvidos, no momento da seleção de pessoal.

O trabalho desenvolvido pelo sistema sintetiza-se em duas principais ações: a de planejamento, execução e avaliação da proposta de formação dos agentes sociais de lazer em cada um dos convênios assinados com o Ministério do Esporte¹¹; e a realização de encontros de formação

11 Há previsão de recursos do Ministério do Esporte para: contratação de agentes sociais que atuem especificamente nas atividades sistemáticas e nos eventos do programa, bem como de coordenadores, além de formação continuada dos agentes, aquisição de material de consumo e permanente e de itens para os eventos. A entidade proponente deve apresentar ao ministério proposta de contrapartida para efetivação dessa parceria, conforme regras previstas na Lei Orçamentária Anual (LOA) do governo federal. A contrapartida sugerida como a que mais pode contribuir para a proposta pedagógica é em recursos humanos da entidade parceira, mais especificamente professores, que atuarão no programa.

para os formadores selecionados. Estes deverão estabelecer contato direto com as entidades em que vão desenvolver a formação, realizando acompanhamento pedagógico de todos os seus módulos.

Alguns temas são propostos para o módulo introdutório, como: 1) apresentação do PELC: princípios, diretrizes, características, atividades; 2) concepções e significados de esporte, lazer, cultura, políticas públicas, animação cultural; 3) diversidade de conteúdos culturais vivenciados no lazer; 4) conhecimento sobre as fases da vida e as pessoas com deficiência e com necessidades especiais; 5) espaços para o lazer: campo e cidade; 6) planejamento participativo de ações de esporte e lazer; 7) subsídios para a construção de metodologias e instrumentos de avaliação¹².

Os conteúdos a serem tratados no módulo de formação em serviço são organizados de acordo com a demanda e as necessidades da entidade conveniada, sendo desenvolvidos com o auxílio das equipes gestora e colaboradora.

E, como conteúdos do módulo de avaliação, são propostos: 1) avaliação: conceitos, significados, acompanhamento, monitoramento, fiscalização; 2) conceitos de qualidade social e política social; 3) avaliação do programa: limites e avanços de acordo com os princípios, diretrizes, características; 4) avaliação dos conteúdos do programa; 5) avaliação do atendimento das diferentes fases da vida e de pessoas com deficiência e com necessidades especiais; 6) avaliação da utilização dos espaços, tendo em vista sua ressignificação; 7) avaliação da política pública: planejamento participativo, gestão, mobilização da comunidade; 8) elaboração do relatório final do convênio¹³.

As ações de formação desenvolvidas por esse sistema implicam, sobretudo, que os formadores atuantes no PELC não sejam meros reprodutores de técnicas e práticas, mas agentes de mudança, capazes de promover ações transformadoras no cotidiano. Orientadas pelas quatro diretrizes norteadoras do programa (ação educativa, pesquisa, gestão compartilhada e informação), espera-se que sejam estimuladas a convivência social e a formação de gestores e lideranças comunitárias, fomentando a realização de estudos e debates para a socialização de conhecimentos sobre esporte e lazer, tratados como direitos de todos; e que sejam desenvolvidas diversificadas atividades sistemáticas para todas as faixas etárias, incluindo pessoas com deficiências e outras necessidades

12 Cf. <http://www.esporte.gov.br/sndel/esporteLazer/Formadores.jsp>.

13 Cf. idem.

especiais, estimulando práticas das culturas *corporal* e *lúdica* (de esportes, danças, ginásticas, teatro, música, orientação a caminhada e outras atividades na natureza, jogos populares, capoeira e demais práticas da cultura local), bem como a organização popular na realização de eventos de lazer, incluindo o apoio às atividades de criação nacional e preservação da identidade cultural. É muito importante promover a interface das variadas manifestações e o diálogo entre as gerações. Com o desenvolvimento desses conteúdos básicos, poderão ser abordadas outras temáticas, conforme a especificidade de cada convênio (PELC Núcleos, Vida Saudável, PRONASCI e outros).

Esses conteúdos devem ser desenvolvidos por meio de: 1) visita monitorada aos locais de realização das atividades; 2) construção de oficinas envolvendo a comunidade participante; 3) exposições orais; 4) trabalhos em grupo; 5) vivência dos conteúdos abordados; 6) exposição de filmes e documentários relacionados a temas problematizadores da realidade local; 7) leitura e produção de textos (de modo individual e coletivo); 8) estudos de caso; 9) reuniões de planejamento de oficinas sistemáticas e assistemáticas; 10) reuniões para organização de relatórios; 11) videoconferências¹⁴.

Ao final da realização de cada formação, o bolsista formador deve entregar um relatório redigido com base no formato básico proposto pela equipe gestora do projeto.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, são realizadas duas ações de formação de formadores, com a participação das equipes gestora e colaboradora, durante a realização dos eventos. A formação de bolsistas visa qualificar o grupo que desenvolverá as ações, e seu foco será a discussão de temáticas relativas ao PELC trabalhadas nos módulos, o planejamento coletivo de ações, a avaliação das atividades de formação, bem como o desenvolvimento de temas que emergem da ação em campo.

A avaliação acontece durante todo o processo, por meio de: 1) aplicação de instrumentos de avaliação com gestores e agentes sociais durante a realização das formações; 2) entrega de relatórios de formação pelos bolsistas formadores; 3) aplicação de instrumentos de avaliação do projeto com os bolsistas formadores; 4) reuniões de avaliação nas formações de formadores e 5) reuniões da equipe gestora do sistema de formação com o Ministério do Esporte.

14 Cf. *idem*.

2. Desafios enfrentados pela formação no Pelc

O presente texto mostra-nos que a implementação de programas de esporte e lazer em governos populares gerou a experiência histórica do exercício de alguns princípios democráticos por essas áreas, destacando-se entre eles a inversão de prioridades, a participação popular e a transparência.

No trajeto percorrido pela formação continuada no PELC, a questão da transparência é um aspecto fundamental. Após o período de implantação dos projetos pilotos do programa, segundo momento do movimento histórico aqui relatado, os formadores foram selecionados por chamamento público, em que os critérios classificatórios foram a experiência com esporte e lazer comunitários e estudos ou pesquisas na área. Também sempre houve preocupação com a “formação” dos formadores, por meio de cursos e encontros específicos para esse público, além da distribuição de livros para suporte teórico.

Como parte desse movimento sociopolítico, a ação do PELC não poderia distanciar-se dos princípios democráticos, principalmente no quesito “formação” – um de seus eixos estruturantes. Afinal, educação e conhecimento são fundamentais para um programa verdadeiramente cidadão.

Assim, a formação, para além da necessidade de desenvolvimento dos projetos conveniados com o Ministério do Esporte, contribui para um objetivo maior: a educação para a cidadania. O que se quer dizer com isso é que, quando no início deste texto foram citados, como premissas legais do PELC, a Constituição Federal de 1988, a Lei Pelé (1998) e o Estatuto da Cidade (2001) ficou claro que o programa legitima-se como uma das ações do governo federal para a garantia do esporte e do lazer como direitos da população brasileira, com potencial para contribuir para a formação humana integral.

Com isso, reafirmou-se, historicamente, o forte viés educativo e de inclusão social das ações do PELC, assim como a importância do processo educativo conscientizador para e pelo esporte recreativo e o lazer para a garantia destes e de outros direitos sociais, como segurança, saúde, educação etc. Afinal, a prioridade do PELC é promover a melhoria da qualidade de vida de populações que vivem em situações de maior vulnerabilidade social e econômica, reforçadas por condições de injustiças, violências e exclusão social. Esse é um grande desafio, pois o país conta hoje com mais de 200 milhões de habitantes, e a maioria da população-alvo do programa vive em municípios de pequeno porte e periferias metropolitanas das cinco regiões brasileiras.

Essa situação configurou outro desafio, que é aumentar o conhecimento sobre as demandas dos sujeitos, grupos e contextos atendidos pelo PELC – conhecimento que contribua para a ampliação de leituras sobre as ações de esporte e lazer realizadas pelo programa no país, com vistas a colaborar com a qualificação dos agentes atuantes em cada situação e a efetividade das políticas sociais implicadas. Com isso, é fortalecida a estratégia de pesquisa do PELC, articulando conteúdos desenvolvidos tanto pelos núcleos de esporte recreativo e de lazer como pelos pesquisadores da Rede CEDES – o outro eixo do programa.

Com a ampliação do PELC, cada vez mais abrangendo todas as regiões brasileiras, e com as exigências específicas de núcleos, como os núcleos indígenas, a SNDEL entendeu que deveria buscar parceria para continuar avançando pedagogicamente. Por isso, estabeleceu um convênio com a UFMG, escolhida pelo acúmulo de experiências acadêmicas no campo do lazer, na graduação, especialização *lato sensu*, mestrado e doutorado interdisciplinar.

Revedo o processo de fomento da formação no PELC, uma de suas formadoras destaca que é possível identificar nele possibilidades reais de mudanças na cultura da gestão de programas de esporte e lazer vivenciados em sua região (Norte). Destaca ainda que a formação dos agentes configura-se como um momento de reflexão sobre a realidade local, em especial sobre as condições e as práticas de lazer vividas no município/estado, as quais, na maioria das vezes, são muito diferentes do que é difundido pelos meios de comunicação, que tomam como referência apenas as experiências das grandes cidades. Nesse sentido, se por um lado revelam-se inúmeras carências de condições para vivências diversificadas de esporte e lazer, por outro desvela-se a rica diversidade de culturas de lazer.

Atualmente, a formação no PELC é desafiada pelo contexto dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de Verão 2016, especialmente considerando que a ampliação do programa é um dos legados sociais previstos nas garantias acordadas pelo dossiê de candidatura do Rio de Janeiro como sede dos jogos. Essa pode ser, portanto, uma ótima oportunidade para que a formação continuada do PELC construa novas inter-relações entre esporte educacional, de rendimento e de lazer, assim como contribua para a conscientização dos parceiros do programa a respeito da importância do investimento nas políticas públicas de esporte e lazer. Isso, certamente, poderá influir para que avancem do atual estágio de políticas de governo para a dimensão mais ampla de políticas de Estado.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Tecnoprint, 1988.

_____. Lei n. 9.615, de 24 de março de 1998. Revista e consolidada pelo decreto n. 3.659, de 14 de novembro de 2000, decreto n. 4.201, de 18 de abril de 2001, lei n. 10.672, de 15 de maio de 2003, e lei n. 12.395, de 16 de março de 2011. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 mar. 1998.

_____. Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001. Estatuto da Cidade. Estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jul. 2001.

_____. *Política intersetorial PELC PRONASCI*. Brasília, DF: SNDEL, Ministério do Esporte, 2010. 6 v.

CASTELLANI FILHO, L. O projeto social Esporte e Lazer da Cidade: da elaboração conceitual à sua implementação. In: _____. (Org.). *Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1-15.

CONBRACE, 10., 1997, Goiânia. *Coletânea*, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 1.

CONGRESSO MUNDIAL DO LAZER, 5., 1998, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SESC, 1998.

ENAREL, 9., 1997, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: PBH, UFMG, SESI-DN, 1997.

FARO, C. L. C. et al. A formação dos agentes de esporte e lazer no norte da Amazônia brasileira: uma estratégia de intervenção pedagógica para e pelo lazer. In: PINTO, L. M. M.; RODRIGUES, R. P.; SILVA, D. A. M.; BONALUME, C. R.; ARAÚJO, L. R. M. (Org.). *Brincar, jogar, viver: lazer e intersetorialidade com o PELC*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2008. p. 366-377.

GUTTERRES, E. S.; RODRIGUES, R. P. Orçamento participativo e a questão do lazer: o caso de Porto Alegre/RS. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). *Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 71-84.

LICERE. Belo Horizonte: UFMG, v. 2, n. 1, 1999.

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

MARCELLINO, N. C.; FERREIRA, M. P. de A. (Org.). *Brincar, jogar, viver: o Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2009.

MARCELLINO, N. C.; SILVA, D. A. M.; STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F.; MELO, V. A. Gestão de políticas públicas de esporte e lazer: princípios e pressupostos teóricos. In: *CADERNOS INTERATIVOS: elementos para o desenvolvimento de políticas, programas e projetos intersetoriais, enfatizando a relação lazer, escola e processo educativo*. Brasília, DF: Ideal, 2011. Coletânea. Caderno 2, 63p.

NORONHA, V. (Org.). *Pensando sobre políticas públicas de lazer para juventudes em contextos de vulnerabilidade social: contribuições a partir de pesquisa em Ribeirão das Neves/Minas Gerais*. Belo Horizonte: Skholé, 2009.

PINTO, L. M. S. M. Políticas públicas de esporte e lazer: caminhos participativos. *Motrivivência*, Florianópolis: UFSC, ano 10, n. 11, p. 47-68, 1998.

———. *Políticas participativas de lazer*. Brasília, DF: SESI-DN, 2005.

PINTO, L. M. S. M. et al. (Org.). Desafios para a gestão das políticas de lazer no Brasil. In: ISAYAMA, H. et al. *Gestão de políticas de esporte e lazer/ Sport and leisure policy management*. Ed. português/inglês. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 27-49.

PINTO, L. M. S. M.; GRANDO, B. S. (Org.). *Brincar, jogar, viver: IX Jogos dos Povos Indígenas*. Cuiabá: Central de Texto, 2010.

PINTO, L. M. M.; RODRIGUES, R. P.; SILVA, D. A. M.; BONALUME, C. R.; ARAÚJO, L. R. M. (Org.). *Brincar, jogar, viver: lazer e intersectorialidade com o PELC*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2008.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *O lúdico e as políticas públicas: realidade e perspectiva*. Belo Horizonte: Projeto Recrear, Secretaria Municipal de Esportes, Prefeitura Municipal, 1995.

RODRIGUES, R. P. (Org.). *Brincalhão: uma brinquedoteca itinerante*. Petrópolis: Vozes, 2000.

———. *O lazer nas políticas públicas participativas de Porto Alegre: estudo das gestões municipais de 1994 a 2004*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

RODRIGUES, R. P.; TONDIN, G. 2º Seminário Nacional de Políticas Públicas em Esporte e Lazer em Porto Alegre/RS: formação e desenvolvimento de pessoal. In: LIBERATO, A.; SOARES, A. (Org.). *Seminário Nacional de Políticas Públicas em Esporte e Lazer: retrospectiva histórica*. Manaus: EDUA, 2009. p. 23-36.

SAMPAIO, J. O.; LIÃO JUNIOR, R. O consórcio Brasília e a formação de agentes sociais no Distrito Federal e entorno. In: CASTELLANI FILHO, L. (Org.). *Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 41-69.

UFMG. *Projeto de formação do Programa Esporte e Lazer da Cidade*. Belo Horizonte: UFMG/EEFFT/Oriacolé. 2010. Mimeografado.

SEÇÃO 2

**A formação no PELC:
pressupostos
teórico-metodológicos**

A formação no PELC e a relação entre teoria e prática

Ana Elenara da Silva Pintos*
Claudia Regina Bonalume**

1. O papel da formação no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC)

Para uma política pública na área do esporte e do lazer, é fundamental o processo de formação e desenvolvimento de quadros para

* Mestranda em educação física pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em metodologia do ensino da educação física e esporte pela Universidade Portal, graduada em educação física plena pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP), Professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, possui experiência com educação de crianças, jovens, adultos e idosos, no âmbito tanto da alfabetização quanto da educação física. Coordenou um dos dez PELCs piloto do Ministério do Esporte em Bagé (RS), município em que atuou como secretária municipal de Esporte e Lazer. Membro dos grupos de pesquisa Oricolé – Laboratório de Pesquisas sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG) e Avante (Faculdade de Educação Física – FEF-UnB). Titular no Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa (CNDPI) e no Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial (CNPRI). Atualmente está cedida para o governo federal, à frente da Coordenação Geral de Esporte e Lazer da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNEIIS), do Ministério do Esporte.

** Mestre em educação física pela UnB, possui graduação com licenciatura plena em educação física pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e especialização em educação do movimento, pela mesma universidade. Atualmente é diretora de Cooperação Internacional da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Foi secretária executiva adjunta no Ministério do Desenvolvimento Agrário, onde atuou também como diretora de Ações de Desenvolvimento Territorial. A atuação anterior foi no Ministério do Esporte, como coordenadora geral, diretora do Departamento de Políticas Sociais, membro suplente do Conselho Nacional do Esporte e chefe de gabinete da Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer. Antes disso, foi professora e secretária municipal de Esporte e Lazer da prefeitura de Caxias do Sul.

atuação, na perspectiva de reversão de expectativas da própria população, qualificando a demanda por serviços públicos – inexistente para determinadas parcelas da população, ou viciada pelos valores da indústria cultural... [MARCELLINO, 2003, p. 10].

O desafio desta seção 2, “A formação no PELC: pressupostos teórico-metodológicos”, é tratar do processo de formação no PELC e da relação entre teoria e prática. Correndo, conscientemente, o risco de repetir informações já apresentadas em outros capítulos, consideramos importante lembrar que o principal objetivo desse programa é desenvolver uma proposta de política pública e social que atenda às necessidades de esporte recreativo e de lazer da população. Para alcançar esse objetivo, a formação aparece, no *site* do Ministério do Esporte, entre os três eixos centrais do programa, que são:

- a) *Implantação e desenvolvimento de núcleos de esporte recreativo e lazer* nas diversas regiões do Brasil, com o objetivo de garantir o direito ao acesso de qualidade a políticas públicas de lazer e esporte, em sua dimensão recreativa, para as diversas faixas etárias, assegurando a inclusão de pessoas com deficiência.
- b) *Formação continuada* de gestores, agentes sociais, lideranças comunitárias, pesquisadores, legisladores e demais parceiros atuantes na esfera pública, com vistas à formação e à implementação de políticas de lazer e de inclusão social e cultural.
- c) *Implantação e modernização de infraestrutura para esporte educacional, recreativo e de lazer*, que prevê a construção e a reforma de equipamentos, ação executada pela Secretaria Executiva do Ministério do Esporte.

Os temas da atuação e, conseqüentemente, da formação em esporte e lazer, enquanto direitos sociais e políticas públicas, são relativamente recentes e encontram-se em processo de construção. As políticas públicas, a educação e a formação apresentam-se, historicamente, como campos de disputa hegemônica, que se dá na perspectiva da construção, da articulação das concepções, da organização dos processos e dos conteúdos, nas diferentes esferas da vida social. Frigotto (2003) reforça a necessidade de definir e explicitar a concepção de educação e formação adotada e a maneira como se dará a implementação dos espaços e equipamentos

de esporte e lazer e dos processos de animação. Atentos a essa direção, os gestores e os formadores do PELC buscam, ao longo do processo, definir os caminhos e os rumos do programa.

Considerando o histórico apresentado na seção anterior, podemos afirmar que as ações que integram o PELC têm como focos centrais a formação de agentes e gestores (municipais, estaduais e de instituições de ensino superior públicas) e o intercâmbio de conhecimentos. Isso porque se acredita que a construção da proposta política e social de esporte e lazer, indicada no objetivo do programa, passa, necessariamente, pela formação dos agentes e gestores envolvidos no processo, no sentido de desenvolver neles mais capacidades humanas e ampliar suas possibilidades de atuação, organizada na gestão social das ações de esporte e lazer de seus territórios.

Mészáros (2007) alerta que a formação pode contribuir tanto para a superação de um sistema de alienação e dominação quanto para sua reprodução e adaptação a ele, a depender do conteúdo e do modo que for conduzida. Nesse sentido, a formação no PELC deve sempre ser orientada de maneira contínua, reflexiva e crítica, visando compreender a realidade e construir alternativas de superação. “Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis de nossa existência individual e social” (idem, p. 214).

2. O Sistema de Formação dos Agentes Sociais de Esporte e Lazer do PELC

O Sistema de Formação dos Agentes Sociais de Esporte e Lazer do PELC, resultado de dez anos de experiência da SNELIS no desenvolvimento da ação de formação de agentes, foi elaborado procurando abordar conteúdos e estratégias metodológicas necessários para uma formação qualificada e consequente e contemplar os aspectos que compõem as especificidades de cada território.

O processo de formação é viabilizado por uma parceria entre o Ministério do Esporte e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), firmada em 2010, com vistas a qualificar a formação pela produção e gestão de conhecimento e viabilização de recursos humanos capacitados para o desenvolvimento das formações.

Como já mencionado anteriormente, o PELC operacionaliza-se por meio da implantação e do desenvolvimento de núcleos de esporte recreativo e lazer, sendo estes de dois tipos: urbano e para os povos e comunidades

tradicionais. As diretrizes do programa são: auto-organização comunitária; trabalho coletivo; intergeracionalidade; fomento e difusão da cultura local; respeito à diversidade; intersetorialidade; e municipalização. Para concretizar diretrizes com essa amplitude, a formação dos envolvidos no processo é considerada ferramenta essencial.

As pessoas que atuam desde a construção dos projetos até o desenvolvimento das atividades dos núcleos são agentes sociais de esporte e lazer, protagonistas na elaboração e efetivação das ações, que são pautadas pelo princípio da gestão participativa. São reconhecidos como agentes: gestores, professores de educação física, educadores populares e comunitários e demais profissionais de áreas afins ao lazer envolvidos diretamente na execução do programa. É a eles que a formação se destina.

A proposta metodológica para capacitação dessas equipes está organizada de maneira modular, abrangendo: módulo introdutório I e II, módulo de avaliação I e II, além de uma etapa de formação em serviço.

- Módulos introdutórios I e II: realizados respectivamente durante o período de estruturação das parcerias (entre ministério e prefeitura municipal, governo do estado ou universidade federal) e no segundo mês de desenvolvimento das atividades, visam possibilitar aos agentes o acesso às informações sobre o programa (objetivos, diretrizes, metodologia, dados sobre a realidade local e desafios). Considerando o histórico de formação, tanto de educadores populares quanto de professores de educação física, um dos principais desafios desse módulo é contribuir para o avanço de uma concepção mecanicista do esporte para uma proposta na qual o lúdico e o lazer, com seus diversos conteúdos, prevaleçam.
- Formação em serviço: ocorre durante todo o período de duração do convênio, com reuniões semanais para estudo, troca de experiências e ideias, planejamento, palestras e oficinas, em cada um dos núcleos sob responsabilidade de organização, financiamento e realização da entidade conveniada. Essa etapa, quando planejada e desenvolvida pela coletividade, enriquece muito a execução do programa, por estimular o processo de ação, reflexão, ação.
- Módulos de avaliação I e II: são realizados no decorrer do processo. A divisão do módulo de avaliação em duas etapas

permite que, na primeira, a execução seja analisada pelos envolvidos, os aspectos positivos e a serem melhorados sejam identificados e estabeleça-se um plano de ação para potencializar as facilidades e enfrentar as dificuldades. Na segunda etapa, verifica-se se isso foi alcançado e discute-se o futuro das atividades, com ou sem convênio com o governo federal, momento em que a efetividade pode ser constatada.

Os módulos introdutórios e de avaliação são desenvolvidos pelos formadores específicos do programa, atendendo os princípios da educação popular; são divididos didaticamente em: estudo da realidade, que estimule os agentes a conhecer e compreender sua realidade, a construir maneiras de superação e emancipação política e cultural e a buscar a construção do conhecimento, com base na identificação dos saberes existentes; organização do conhecimento, no sentido de buscar os saberes historicamente construídos para o diálogo com a realidade identificada; e aplicação do conhecimento, trazendo, à luz da realidade e dos conhecimentos identificados, a forma de intervenção desse agente na comunidade. A operacionalização dá-se em permanente diálogo e inter-relação. A formação em serviço é de responsabilidade e gestão das entidades conveniadas.

A programação das formações contempla atividades diversificadas que permitam ao participante relacionar a teoria e a prática, incluindo, por exemplo: visita aos locais de funcionamento das atividades; momentos com a comunidade envolvida; construção de oficinas; exposições orais; trabalhos em grupo; vivência dos conteúdos abordados; exibição de filmes e documentários relacionados a temas problematizadores da realidade local; música e demais manifestações artísticas; leitura e produção de textos (individuais e coletivos); estudos de caso; reuniões de planejamento de oficinas sistemáticas e assistemáticas; reuniões para organização de relatórios; videoconferência; entre outros.

O sistema indica, ainda, os objetivos, os conteúdos e as ementas que servem de guia a cada formação, dos quais optamos por especificar aqui apenas as ementas, considerando os limites do texto. Mas cumpre destacar que são produto do acúmulo e da construção coletiva dos diversos atores que fizeram e fazem parte da elaboração do programa, desde o início.

2.1. Ementas do módulo introdutório

2.1.1. PELC Urbano

Segue os princípios e as diretrizes do PELC, bem como suas características e orientações operacionais. As ementas são: quadro rural e urbano atual – dados demográficos e o fenômeno migratório e suas consequências para o campo e a cidade. Os movimentos sociais organizados e a reforma urbana. A ideia de cidade educadora; os conceitos fundantes do programa; o princípio do acesso à manifestação cultural; o esporte em todas as suas dimensões e o lazer em suas perspectivas de tempo/espaço/prática social, qualificando-se como instância de emancipação humana; o lazer e os limites e as possibilidades da auto-organização, do trabalho coletivo, da intergeracionalidade e do resgate e fortalecimento da cultura nacional no desenvolvimento de ações sistemáticas e assistemáticas de esporte e lazer; esporte e lazer para todos: a inclusão social e as questões de gênero, idade, raça, etnia, religião, das pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais e de altas habilidades; esporte e lazer ao longo da vida: aspectos biológicos, psicológicos e sociais do desenvolvimento de crianças, jovens, adultos e idosos; escolha, adequação e segurança nas instalações e nas atividades de esporte e lazer; modalidades de atividades de esporte e lazer; o modelo conceitual de gestão democrática; os parâmetros do modelo conceitual de gestão: análise situacional, diretrizes e critérios para a escolha dos municípios; o conceito de planejamento participativo; a importância da interlocução com os dados da realidade local; os papéis da comunidade e dos órgãos gestores no planejamento participativo de projetos de esporte e lazer; os passos iniciais para implantação de projetos de esporte e lazer; a preparação de relatórios.

2.1.2. Pelc para Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs)

Segue os mesmos princípios e diretrizes do programa, acrescentando-se: aprofundamento de conceitos básicos sobre os PCTs, no que diz respeito à cultura das etnias atendidas, relações entre lazer, cultura, educação e trabalho como dimensões fundamentais da vida coletiva. Povos tradicionais, alteridade e diálogo cultural. Planejamento participativo nos núcleos PCTs: dinâmica cultural e demandas sociais como eixos para a elaboração de políticas públicas de lazer articulados às demais garantias de direitos sociais. Reconhecimento de sistemas culturais

compartilhados, de dinâmicas de organização social e de processos de circulação de conhecimentos, consolidando articulações e relações culturais que promovam o lazer e o esporte recreativo.

2.2. Ementas do módulo de avaliação

2.2.1. PELC – Todas as Idades

Identificação do atendimento dos princípios, diretrizes, características e orientações operacionais do programa pela aplicação de instrumentos e mecanismos de avaliação, introduzindo alguns conceitos de avaliação, acompanhamento, monitoramento e fiscalização, qualidade social e política social. Verificação do atendimento ao desafio de promover o esporte e o lazer como direitos sociais; identificação de como se deu a inclusão social e a relação com as questões de gênero, idade, (des)igualdade racial, etnia, religião, o trato com pessoas com deficiência, com necessidades especiais e de altas habilidades.

2.3. Ementa do módulo de formação em serviço

Esse módulo dá-se em serviço, ou seja, é realizado no decorrer do convênio, de acordo com a realidade de cada entidade e local. Pode ser semanal, quinzenal ou mensal, com carga horária previamente estabelecida. Os conteúdos abordados estão diretamente ligados às demandas e às necessidades de aprofundamento de determinados temas do programa, assim como devem dar conta de qualificar a execução deste, atendendo aos princípios, diretrizes, conceitos, concepção e características apresentados no módulo introdutório. Tem o desafio de contemplar a formação de agentes de diferentes níveis e em diferentes funções, mesclando os conteúdos de gestão e os conteúdos pedagógicos do programa.

3. Os formadores do PELC

Os formadores do PELC são profissionais com experiência e conhecimento na área de políticas públicas de esporte e lazer e, mais especificamente, a respeito do programa, os quais atuam com os parceiros, desenvolvendo ações de formação de agentes sociais e gestores. Atualmente, os formadores são recrutados pela parceria do Ministério do Esporte com a UFMG; o grupo conta com vinte e dois profissionais, distribuídos por todo o país. O Ministério do Esporte e a UFMG realizam,

sistematicamente, encontros para discutir o trabalho realizado, planejar ações, trocar experiências e promover atividades de formação com os próprios formadores. Além do desenvolvimento dos módulos introdutório e de avaliação, os profissionais acompanham as entidades a distância, orientando e auxiliando-as em tudo o que se fizer necessário.

4. Os gestores e os agentes sociais do PELC

Os gestores e os agentes sociais são vistos pelo programa como protagonistas no desenvolvimento e na implantação da política de esporte e lazer; por essa razão, a formação visa qualificar a execução das ações de esporte recreativo e de lazer, no sentido de construir com a população atendida uma relação autônoma, crítica e protagonista no campo do esporte e do lazer.

O PELC conta com os agentes sociais de esporte e lazer como atores de intervenção social e pedagógica. Eles devem compor o quadro interdisciplinar e multiprofissional com articulação coletiva, para a construção e a intervenção dos saberes populares e dos saberes acadêmicos, com vistas a tratar o esporte e o lazer como direitos sociais. São os mediadores para elaboração e efetivação das ações, pautadas no princípio da gestão participativa. Nesse sentido, podem ser considerados agentes, como citado anteriormente: gestores, professores de educação física, educadores populares e comunitários, demais profissionais de áreas afins ao lazer e envolvidos diretamente na execução do programa.

Os agentes sociais selecionados devem ter conhecimento e experiência sobre as atividades que desenvolverão. Sugere-se que aqueles que atuarão com atividades físicas e esportivas sejam estudantes e/ou professores de educação física, ou orientados por um deles. É imprescindível o envolvimento de lideranças comunitárias (capoeiristas, bailarinos, artistas plásticos, músicos, atores etc.) que já desenvolvem atividades nas comunidades a serem atendidas.

Atribuições dos agentes sociais:

- participar das ações de planejamento, monitoramento e avaliação das atividades sistemáticas e dos eventos do núcleo;
- planejar e desenvolver suas oficinas de acordo com a proposta pedagógica do programa;
- mobilizar a comunidade para a efetiva participação nas atividades;

- inscrever os interessados e monitorar a participação nas atividades sob sua responsabilidade;
- participar das ações de formação continuada.

Os gestores e os agentes sociais são centrais para o processo de formação, por isso conhecê-los e trabalhar com base em seus interesses e necessidades diagnosticados é imprescindível para que a formação cumpra seu papel no programa.

5. Formação: o caminho percorrido da teoria à prática

É muito frequente na área do esporte e lazer encontrarmos dicotomia entre teoria e prática, evidenciada em um fazer sem reflexão, com ênfase na reprodução de atividades diversas, principalmente centradas nos conteúdos físico-esportivos, imperando a lógica de “receitas” de atividades e propostas, que dificultam o fomento da sistematização de conhecimentos teórico-práticos [ISAYAMA, 2003, p. 64].

Pautados por essa preocupação, os gestores e os formadores do PELC enfrentam permanentemente o desafio de construir uma práxis crítico-reflexiva que permita enfrentar a dicotomia entre teoria e prática, coletivamente, no sentido de garantir que o processo de formação de fato contribua para o alcance dos objetivos estabelecidos para o programa. É importante ter ciência de que a limitação de tempo (carga horária reduzida da formação) é, sem dúvida, um fator que interfere nos resultados e de difícil enfrentamento, considerando-se tratar-se de um convênio com prazos, metas e recursos definidos. Além disso, Libâneo (1985) lembra que há condicionantes na prática pedagógica que determinam a realização do trabalho docente: condições sociopolíticas, que incidem na concepção de homem e sociedade, pressupostos sobre educação e aprendizagem, relações professor-aluno, conteúdos, técnicas pedagógicas, entre outros. Considerar esses condicionantes ao planejar, implementar e analisar o processo de formação no PELC é imprescindível para compreendê-lo.

Tratar do caminho percorrido entre a teoria e a prática implica, necessariamente, abordar a questão da efetividade das políticas públicas. Faz-se necessário reconhecer que a etapa de avaliação dos resultados obtidos é a que menos avançou no processo de desenvolvimento de políticas públicas no Brasil. O caso do PELC não é diferente. Poucos são

os elementos que nos permitem estabelecer uma relação segura entre a implementação do programa, mais especificamente a formação realizada, e os resultados alcançados, o que não significa falta de preocupação com a temática. Um dos passos já dados em direção à superação dessa dificuldade foi a realização de um consistente trabalho entre o Ministério do Esporte e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), que resultou no livro *Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte* (SOUSA et al., 2010). O desafio agora está na implementação da proposta construída.

Mais especificamente em relação à formação, verifica-se um significativo interesse acadêmico pela temática. Em uma pesquisa rápida, identificamos três dissertações de mestrado diretamente relacionadas ao assunto, que muito contribuem para a análise da relação entre teoria e prática: Ewerton (2010), Tondin (2011) e Figueiredo (2009).

Com base em uma breve análise das dissertações citadas e da observação sistemática da formação em si, podemos afirmar que o processo vem evoluindo ao longo dos dez anos de existência do programa. Inicialmente a formação era ministrada apenas como módulo introdutório, por especialistas em esporte e lazer, que tinham liberdade para definir o conteúdo e a forma de trabalho. Com o passar do tempo, foi-se percebendo, especialmente pelo acompanhamento do Ministério do Esporte e pelo retorno das entidades conveniadas, a baixa efetividade desse tipo de formação, considerando principalmente que: a maior parte dos conteúdos não atendia às expectativas dos agentes sociais; muitas formações acabavam acontecendo quase no final da execução dos convênios; a formação não dialogava com os interesses, as necessidades e a realidade das comunidades; o processo de formação acabava por não contribuir para o alcance dos objetivos do programa. A partir daí, constituiu-se um grupo de profissionais, identificados com o PELC, que passou a construir coletivamente o processo, chegando ao modo atual, que certamente não é o definitivo, uma vez que a política pública é dinâmica e, por isso, necessita de atualizações constantes para construir as respostas que a realidade demanda.

Ewerton (2010) analisou manifestações de agentes sociais para conhecer o olhar destes sobre o programa e coletou falas acerca da formação:

Eu achei tudo importante porque o que foi abordado na teoria, nós conseguimos fazer na prática, ou seja, a relação agente e

comunidade. Todos os problemas sociais que existiam e nós não víamos, e foi dito em sala de aula também nos nossos cursos anteriores às nossas práticas (Sujeito B da Instituição 1).

Com certeza, porque alguns dos nossos agentes são da comunidade em que trabalham, e juntando com a formadora desses agentes sociais propondo ações metodológicas e teóricas, juntando com a prática daqueles que vivem na comunidade, nós fundimos esses dois pontos e foi muito importante para o debate, os comentários, as nossas atividades dentro de sala de aula, resultando em atividades práticas na comunidade, então eu acho que isso foi muito importante (Sujeito A da Instituição 1).

A formação parte da práxis, foi bem legal o movimento de romper com a tradição de uma formação centrada em receitas de atividades, e da prática pela prática (Sujeito B da Instituição 3) [idem, p. 81].

A autora afirma que o desenvolvimento das atividades de formação,

orientada pelas diretrizes do programa, organizada em atividades de oficinas dos diversos conteúdos do lazer (artísticos, manuais, sociais, turísticos, físico-esportivos), o atendimento a todas as faixas etárias e a abordagem esportiva da dimensão do esporte recreativo e de lazer [idem, p. 82]

permitiram a compreensão do programa e correções nos projetos iniciais. Ressalta, no entanto, a necessidade de ampliar o investimento na qualificação da atuação dos agentes, com base nos conhecimentos sistematizados pela área, pois percebeu fragilidades na apropriação desses conhecimentos, considerando que a maior parte dos agentes que atuam nos casos estudados tem muito arraigada a visão salvacionista do esporte e do lazer, o que implica prática sem reflexão crítica.

Tondin (2011) analisou a maneira como os conceitos, as discussões, as reflexões e as práticas desenvolvidas nas formações interferem no modo de agir do agente social, por ele denominado *educador social de esporte e lazer*, em sua prática pedagógica. Entre os achados do autor, diversos contribuem para nossa reflexão, tais como:

1. A constatação de que, no trabalho realizado pelo PELC, a relação entre o formador e o educador social não se constrói com base no currículo programado, e sim nos vínculos afetivos entre sujeitos. Isso não significa que o conteúdo deva ser

desprezado, pois, como alerta Freire, “Não há prática educativa sem conteúdo” (Freire, 1994 apud TONDIN, 2011).

2. A demonstração de que a formação inicial dos agentes e gestores interfere no processo de formação no PELC e precisa ser considerada caso a caso.
3. A identificação de uma dicotomia entre o formador, que gostaria de provocar uma reflexão sobre a prática, e o educador social, que deseja sugestões para enfrentar os problemas do dia a dia, com conteúdos e sugestões de atividades.
4. A percepção de que a formação em serviço não é vista pelos agentes sociais como espaço de reflexão e qualificação da prática, uma vez que o tempo é mais utilizado para tratar de questões administrativas e organizacionais. O autor percebeu certo preconceito dos agentes em relação a seus próprios conhecimentos, como se eles fossem menos válidos que os de um formador externo.
5. A possibilidade de verificar a apreensão de parte dos conceitos tratados na formação.
6. A necessidade de incluir nas formações mais conteúdos que abordem a temática da atuação como articulador social.
7. A necessidade de novos estudos que permitam discutir melhor a distância entre o que é tratado nas formações e o que ocorre nas quadras esportivas da periferia.

Como vimos, os trabalhos de Ewerton (2010) e Tondin (2011) lançam algumas luzes na análise da relação entre a teoria e a prática na formação, no entanto acreditamos que há, nesse campo, muitos elementos ainda não explorados e que podem contribuir para o processo de ação-reflexão-ação acerca da formação no PELC. Fica o desafio aos pesquisadores.

6. O papel da formação na relação do PELC com as gestões locais de esporte e lazer

Visando atender ao objetivo central da política pública de esporte e lazer, o PELC procura potencializar ações estruturantes que qualifiquem sua execução, do ponto de vista tanto técnico-administrativo quanto da ação em si, a fim de construir com a população beneficiada uma relação

autônoma, crítica e protagonista no campo do esporte e do lazer. Nesse sentido, a formação de gestores e agentes sociais representa um importante pilar na estruturação da política local a ser consolidada.

Isayama et al. (2009) lembram que tal desafio implica o comprometimento com a construção permanente de fundamentos que subsidiem a formação de trabalhadores no âmbito do esporte e do lazer, sem concebê-los como meros reprodutores de técnicas e práticas, pois precisam ser agentes de mudança, capazes de transformar e promover reflexões sobre vários aspectos da vida cotidiana.

Com o objetivo de democratizar o esporte e o lazer, para que os participantes tomem como própria sua condição de cidadãos, integrando-se à sociedade, transformando a realidade local com relação às políticas públicas, consolidando o PELC como um programa de Estado e não só de governo, é necessário que as prefeituras parceiras deem continuidade às atividades após o término do convênio com o Ministério do Esporte. Essa continuidade deve ser assegurada pela municipalização da ação, processo que tem início no planejamento pedagógico do PELC (estudo da realidade e projeção de objetivos) e é alimentado pelo sistema de formação modular (a cargo do Ministério do Esporte e da UFMG) e pela efetivação da formação em serviço (a cargo da entidade parceira). Nesse sentido, o PELC é considerado um instrumento, e o sistema de formação, um importante meio para que os gestores locais possam, após o período de vigência dos convênios, conduzir suas próprias políticas públicas de esporte e lazer.

A municipalização do esporte e do lazer é importante e significa, na prática, a estruturação administrativa e a preparação técnica e legal do município.

É fundamental a existência de um órgão específico, com legislação e dotação orçamentária, recursos humanos e capacitação próprios, que exerça e desenvolva as funções relativas ao esporte e ao lazer. Esse órgão pode surgir da readequação de outros já existentes, ou pode-se criar um novo órgão municipal. O tamanho das estruturas deve ser proporcional ao de suas necessidades, e a adequação da estrutura administrativa não deve desencorajar os municípios menores.

Dessa maneira, espera-se que os gestores aproveitem ao máximo os momentos de formação, refletindo sobre a realidade local e buscando construir estratégias, especialmente com base nos módulos de avaliação, que visem dar continuidade e amplitude às ações de esporte e lazer.

Referências

- BRASIL. Ministério do Esporte. *O lazer vai tomar conta da cidade e a cidade vai tomar conta do lazer*. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/esporte-e-lazer-da-cidade>>. Acesso em: 18 dez. 2015.
- EWERTON, A. N. *Análise da formação profissional no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): o olhar dos agentes sociais*. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- FIGUEIREDO, P. O. F. N. *Política e formação: o Programa Esporte e Lazer da Cidade no Distrito Federal e entorno*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FRIGOTTO, G. *Educação e crise no capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ISAYAMA, H. F. O profissional da educação física como intelectual: atuação no ambiente de lazer. In: MARCELLINO, N. C. *Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte para atuação em políticas públicas*. Campinas: Papirus, 2003. p. 59-80.
- ISAYAMA, H. F.; OLIVEIRA, R. M.; SILVEIRA, A. C. C.; COSTA, L. C. L. R.; LOPES, T. B.; PERES, F. A. S.; KUNSTETTER, A. C.; SANTANA, G. H. M.; FREITAS, P. T. M. Secretarias de Esporte e Lazer da região metropolitana de Belo Horizonte (MG): uma análise da política de formação de seus profissionais. In: SEMINÁRIO O LAZER EM DEBATE, 10., 2009, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, DEF, CELAR, 2009. v. 1. p. 289-296.
- LIBÂNEO, J. C. *A democracia da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985.
- MARCELLINO, N. C. *Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte para atuação em políticas públicas*. Campinas: Papirus, 2003.
- MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SOUSA, E. S.; ALVES, V. F. N.; RIBEIRO, C. A.; TEIXEIRA, D. M. D.; FERNANDES, D. M.; VENÂNCIO, M. A. D. *Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/318>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

TONDIN, G. *A formação dos educadores sociais de esporte e lazer no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Formação de agentes sociais dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Vida Saudável: uma discussão conceitual sobre lazer, esporte e cultura

*Christianne Luce Gomes**

*Hélder Ferreira Isayama***

*José Alfredo Oliveira Debortoli****

Silvio Ricardo da Silva♦

-
- * Doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com pós-doutorado em ciências políticas e sociais pela Universidad Nacional de Cuyo, na Argentina. É professora da UFMG, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2015-2018) e do Programa Pesquisador Mineiro (PPM) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), desde 2008. Líder dos Grupos de Pesquisa Otium e Luce – Ludicidade, Cultura e Educação. Editora da *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*.
- ** Doutor em educação física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), realizou estágio pós-doutoral em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer da UFMG, líder do Grupo de Pesquisa Oricolé – Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer da UFMG, membro do Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo (LABEC) da UFRJ, editor da revista *Licere*, pesquisador do PPM da FAPEMIG (2014-2016).
- *** Doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com pós-doutorado em antropologia pela Universidade de Brasília (UnB). É professor dos cursos de graduação em educação física, do mestrado e do doutorado em estudos do lazer na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Participa da coordenação do Núcleo de Estudos sobre Aprendizagem na Prática Social (NAPrática), da UFMG, onde desenvolve estudos relacionados aos temas infância, aprendizagem da cultura e educação.
- ♦ Doutor em educação física pela UNICAMP, realizou estágio pós-doutoral na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Valência, na Espanha. É professor associado da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da mesma universidade e coordenador do Grupo de Estudos sobre Futebol e Torcidas (GEFuT), também na UFMG. Doutor em educação física pela UNICAMP, realizou estágio pós-doutoral na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Valência, na Espanha, Bolsista CAPES 99999.006530/2014-01.

1. Políticas públicas de esporte e lazer e currículo: considerações iniciais

A Constituição Federal de 1988 foi um marco que efetivou o direito social ao esporte e ao lazer no Brasil, pois até então não havia um registro na lei que os garantisse como direitos sociais para todos os brasileiros e brasileiras. Além disso, não havia princípios de organização política introduzidos que possibilitassem avanços em direção a um modelo mais universalista e igualitário, fortalecendo o caráter redistributivo das políticas públicas sociais. As inovações contidas nessa Constituição processaram-se em três vertentes principais: a descentralização político-administrativa, a participação da sociedade e uma nova relação entre Estado, setor privado e privado não lucrativo.

A Constituição Federal de 1988 também apontou para uma maior responsabilidade dos municípios quanto à formulação e à execução das políticas públicas sociais, apesar de não anunciar de maneira clara quais seriam os mecanismos para a efetivação dessa proposta.

Nesse sentido, Menicucci (2006) destaca:

Ao deixar em aberto a questão da regulamentação do direito ao lazer por meio de uma não decisão, [a Constituição de 1988] tem fortalezas e debilidades, pois ao mesmo tempo em que gera ambiguidades e diferenciações nas ações governamentais voltadas para o lazer que estão sendo desenvolvidas, propicia, por outro lado, um amplo espaço para a criatividade e inovação. Entender a lógica e os processos que levam à estruturação de uma política pode, assim, contribuir para a formatação de diretrizes e princípios para uma política nacional de lazer inovadora [idem, p. 160].

Diferentemente de outros direitos previstos na atual Constituição, não foram definidos princípios, diretrizes, objetivos e regras institucionais que deveriam orientar a concretização do direito ao lazer. Contudo, mesmo que não exista definição dos papéis dos estados e da união nesse processo, há o reconhecimento do esporte e do lazer como manifestações historicamente construídas e elementos que compõem os direitos sociais. E, sendo assim, cabe então ao Estado a responsabilidade de desenvolver políticas públicas sociais que garantam sua concretização.

Gomes e Pinto (2009) salientam que o crescimento do lazer como campo de intervenção governamental propiciou a emergência tanto de políticas que reconhecem o lazer como direito social quanto de políticas

de controle social. Portanto, os artifícios que nos fazem pensar e agir de modo diferenciado e que determinam mudança em relação a um tema podem vir da vinculação com os mais diversos saberes e pensamentos.

Marcellino (2003) complementa essa discussão quando aponta as possíveis contribuições das várias ciências sociais para uma compreensão abrangente de questões relativas às políticas públicas de esporte e lazer. O autor ressalta a necessidade de compreender seus significados na sociedade, o que também está relacionado com o encaminhamento de propostas de intervenção e sistematização de experiências multidisciplinares nos estudos desse campo.

Essas considerações sublinham a importância de sistematizar conhecimentos sobre lazer, esporte e cultura que dialoguem com as peculiaridades dos contextos locais, contribuindo para as políticas públicas e sociais concretizadas nesse âmbito. Paraíso (2010) destaca a relevância dessa interlocução quando discorre sobre a aproximação entre o lazer e as teorias do currículo. A autora esclarece que o currículo não diz respeito apenas a políticas curriculares de escolas e universidades, pois percorre e atravessa vários espaços: salas de aula, bibliotecas, museus, propostas político-pedagógicas, internet, jogos, mídia, cinema, música, práticas de lazer etc. Portanto, o currículo está presente no contexto das políticas sociais de esporte e lazer, o que abre um campo de possíveis interseções entre ambos.

Nessa direção, como destaca Silva (2005), o currículo é uma construção social, fruto de um processo histórico, e não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Ele está presente em diferentes esferas, que vão além dos muros das escolas e das políticas educacionais, e desempenha um importante papel formativo na construção dos sujeitos.

Assim, ao implementar qualquer política, o poder público acaba utilizando um currículo encarregado de formar determinado tipo de sujeito e de afirmar princípios, valores, diretrizes, saberes, significados e concepções. Algumas das possibilidades de materializar a atividade política são, por exemplo, programas de esporte e lazer.

Entre eles, podem ser citados os programas Esporte e Lazer da Cidade (PELC), PELC para Povos e Comunidades Tradicionais (PCT) e Vida Saudável (VS), realizados pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social do Ministério do Esporte¹. Esses programas sociais

1 No caso do PELC Urbano, busca-se envolver todas as faixas etárias (crianças, jovens, adultos e idosos), bem como portadores de necessidades especiais. O PELC PCT, por

têm como objetivo democratizar o acesso a políticas públicas de esporte e lazer, bem como reconhecer e tratar esses temas como direitos sociais.

Esses programas acontecem com a implantação de núcleos de esporte e lazer em municípios brasileiros, onde são realizadas oficinas (atividades sistemáticas) e eventos (atividades assistemáticas), visando ampliar as linguagens de esporte e lazer no contexto das comunidades. As ações são desenvolvidas por coordenadores e agentes sociais de esporte e lazer contratados pelos convênios, que podem ser profissionais ou estagiários de diferentes áreas – com destaque para a educação física – e/ou líderes e pessoas engajadas em cada comunidade que, em geral, tenham conhecimento e experiência com alguma manifestação cultural e pretendam desenvolver ações na perspectiva do esporte e do lazer.

Uma das ações que fundamentam esses três programas é a formação de agentes sociais. Compreende-se que esses agentes são essenciais para o desenvolvimento e a implantação da política, e, por essa razão, a formação visa qualificar a execução dos programas sociais desenvolvidos em contextos locais, no sentido de construir com a população atendida uma relação autônoma, crítica e protagonista no campo do esporte e do lazer. Dessa maneira, a formação é um dos pilares desses programas sociais e configura-se como uma ferramenta pedagógica imprescindível para seu desenvolvimento.

Por meio de uma parceria institucional, desde 2010 a formação de agentes sociais do PELC, do VS e do PCT¹ vem sendo coordenada pela UFMG, em virtude da tradição dessa instituição no campo da produção do conhecimento, da extensão universitária e da formação de profissionais para atuarem nas áreas do esporte e do lazer em nosso país. Participam das formações gestores de políticas públicas, coordenadores e agentes sociais dos convênios estabelecidos, que podem ser profissionais formados ou estagiários de diferentes áreas do conhecimento, bem como agentes oriundos das próprias comunidades em que o projeto é desenvolvido. Cada formação é ministrada por um profissional com conhecimento dos programas e de suas especificidades².

sua vez, é voltado especificamente para povos e comunidades tradicionais. E, no VS, as ações focalizam pessoas idosas, com idade superior a 60 anos.

2 A formação vem sendo realizada por formadores selecionados pela UFMG, em parceria com o Ministério do Esporte, de forma modular, abrangendo: módulo introdutório I e módulo introdutório II, formação em serviço, módulo de avaliação I e módulo de avaliação II. As ações da formação em serviço são de responsabilidade dos municípios que desenvolvem o convênio.

Os conteúdos desenvolvidos em cada etapa da formação relacionam-se com as questões referentes aos princípios e diretrizes dos programas sociais PELC, VS e PCT, além da discussão de temas diversos (esporte, lazer, cultura, políticas públicas e sociais, animação cultural, entre outros) e de metodologias de trabalho (educação popular, planejamento das atividades etc.). Em termos gerais, essas temáticas representam alguns dos conteúdos que compõem os currículos desses programas sociais.

Partindo do entendimento de currículo como um texto cultural de ordenação simbólica do mundo, um artefato sempre envolvido com relações de poder, é fundamental compreender as relações entre currículo e políticas sociais, com a intenção de compreender que tipo de conhecimentos se ensina e que sujeitos se pretende formar. Além disso, como enfatizado anteriormente, o currículo é um conjunto de práticas sociais que participam das disputas culturais contemporâneas para a produção de determinados discursos. Concebendo-se um currículo como texto ou discurso, é possível identificar, por exemplo, enunciações, posições de sujeito, relações de poder, significados e conceitos.

Conceito não é aqui considerado sinônimo de definição. A sistematização e a assimilação de conceitos vinculam-se a valores, histórias de vida, visões de mundo e inserções socioculturais. Como salientam Gomes e Elizalde (2012), conceito equivale, nessa lógica, a compreensão, concepção, entendimento e/ou interpretação, sendo fundamental reconhecer que:

1. os conceitos precisam ser contextualizados, porque não são universais;
2. os conceitos são dinâmicos;
3. todo conceito está em um estado de inacabamento;
4. os conceitos não são neutros, tampouco totalmente objetivos;
5. os conceitos são representações da realidade material/imaterial;
6. os conceitos são como um mapa, por isso não podem ser assimilados como se fossem o território representado;
7. um mesmo conceito pode gerar diversas interpretações.

Dessa maneira, este texto pretende contribuir com a discussão conceitual sobre lazer, esporte e cultura, no contexto da formação dos agentes sociais dos três programas realizados pelo Ministério do Esporte e aqui destacados.

2. Lazer

Como ponto de partida para discutir conceitualmente o lazer, Gomes e Silva (2015) ressaltam que esse tema pode ser abordado em pelo menos três âmbitos. Em primeiro lugar, *o lazer é uma vivência cotidiana*. Nessa perspectiva, todas as pessoas, em todos os contextos, épocas e lugares, experimentam incontáveis possibilidades de desfrutar a vida social e cultural: festejando, jogando, dançando, cantando, passeando, sociabilizando ou, simplesmente, contemplando objetos, pessoas, suas práticas e o mundo ao redor. Assim, ao lazer são atribuídos sentidos e significados que dialogam com os valores e os interesses dos sujeitos, grupos e instituições em cada contexto específico.

Como o lazer constitui um fenômeno social, político, cultural e historicamente situado, diversos estudos e pesquisas podem ser realizados sobre o tema. Isso evidencia que *o lazer é um objeto de estudos*. A temática vem sendo problematizada de modo mais sistemático desde o início do século XX, especialmente nos Estados Unidos e em alguns países europeus (DUMAZEDIER, 1973). Naquela época, as discussões sobre o lazer eram impulsionadas pelas transformações verificadas no mundo do trabalho, pois a redução da jornada laboral em contextos industriais realçou a preocupação com os usos do “tempo livre”. Desde então, as abordagens sobre o lazer vêm se diversificando e abrindo novas perspectivas de análise em diferentes áreas.

A formação/atuação profissional em lazer integra esses processos e é, por isso, mais um âmbito a ser considerado. Nos Estados Unidos, as intervenções que dizem respeito à formação/atuação profissional em recreação e lazer começaram a ser feitas no final do século XIX, alcançando posteriormente o Brasil, com destaque para as experiências pioneiras concretizadas entre 1920 e 1940 em Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro (GOMES, 2003). Essas novas possibilidades demandaram a formação de profissionais que prestassem serviços especializados de recreação e lazer. A princípio, as propostas de recreação e lazer instituídas nesse campo foram assumidas pelo poder público, mas, gradativamente, a iniciativa privada vislumbrou a formação e, principalmente, a atuação profissional como um promissor campo de negócios, ademais dos empreendimentos concretizados por organizações não governamentais, o que trouxe novos desafios relevantes a ser compreendidos e debatidos na atualidade.

Obviamente, esses três âmbitos do lazer entrecruzam-se, possibilitando a formação de conceitos e também de preconceitos.

Diferentes conceitos de lazer permeiam os três âmbitos anteriormente destacados, assim como as propostas de formação do PELC, do VS e do PCT, estando também presentes no dia a dia das atividades desenvolvidas nos núcleos desses programas. Entre esses conceitos, podem ser citados:

- a) lazer como contraponto do trabalho;
- b) lazer como tempo livre/liberado do trabalho e de outras obrigações;
- c) lazer como ocupação do tempo livre;
- d) lazer como atitude/experiência subjetiva;
- e) lazer como dimensão da cultura e prática social complexa.

Os três primeiros conceitos, apesar de distintos, podem ser agrupados, já que concebem o lazer como contraponto do trabalho. Essa interpretação é muito difundida em nosso contexto – seja tomando o lazer como uma vivência cotidiana, seja como objeto de estudos ou como campo de formação/atuação profissional. Além disso, esses conceitos foram influenciados pela chamada “sociologia do lazer” (DUMAZEDIER, 1973), que considera o lazer um produto da sociedade moderna urbano-industrial, gerado em decorrência do desenvolvimento tecnológico. Quando se trata dos estudos sobre o lazer, a corrente francesa ainda é a mais forte no Brasil, graças à ampla propagação de conceitos e teorias formulados por Dumazedier. Embora os três conceitos supracitados sejam os mais conhecidos no contexto brasileiro, cada vez mais vêm sendo repensados e criticados por estudiosos do assunto – sobretudo por não darem conta de problematizar as complexidades e as novas dinâmicas que marcam o lazer e a vida como um todo neste século XXI.

Vale lembrar que, no cenário internacional, nos últimos anos se destaca a compreensão de lazer como uma experiência subjetiva. Sem desconsiderar algumas contribuições mais específicas, essa abordagem ainda não encontrou muita ressonância nos estudos sobre o lazer no Brasil, talvez porque sejam escassas as publicações em português que seguem essa perspectiva, ou pela resistência em conceituar o lazer apenas pelo aspecto da “atitude”. Embora tenha sido esse o ponto de vista adotado por autores tais como o norte-americano Max Kaplan e o alemão Josef Pieper em meados do século XX, uma das advertências de Dumazedier (1979) – cuja influência se fez e se faz muito mais notória no Brasil – referia-se a caracterizar o lazer pelos aspectos “tempo” e “atitude”. Caso contrário, na visão do sociólogo francês, o lazer seria um conceito incompleto.

O conceito de lazer como experiência subjetiva apoia-se, principalmente, na psicologia, havendo destaque ao conceito de fluxo (*flow*), elaborado pelo húngaro-americano Mihaly Csikszentmihalyi (1999)³. Outro conceito que prioriza a experiência subjetiva é o de “lazer sério” (*serious leisure*), elaborado na década de 1970 pelo canadense Robert Stebbins (2008) e que ainda detém significativa visibilidade internacional⁴. Podem ser mencionados, ainda, os conceitos de *ócio humanista* (CUENCA, 2000) e, mais recentemente, de *ócio valioso*, propostos pelo espanhol Manuel Cuenca (2014)⁵, os quais, salvo exceções, não têm muita difusão no campo de estudos do lazer no Brasil. Mas o conceito de *ócio humanista* é bastante conhecido no México e em alguns países latino-americanos.

Resguardadas as particularidades dos conceitos de lazer mencionados, de uma maneira ou de outra, eles são hegemônicos no sentido de serem os mais difundidos, assimilados e aceitos em determinados lócus de discussão. Sendo o lazer uma prática social complexa e uma dimensão da cultura historicamente situada, uma pergunta que fica em aberto é se nossas compreensões sobre essa temática dialogam com as contradições sociais que marcam o Brasil e os demais países que integram a América Latina, a Ásia e a África, por exemplo.

Tais questões não aparecem ou são abordadas apenas superficialmente em muitas produções teórico-conceituais sobre o lazer. Provavelmente

-
- 3 Para Csikszentmihalyi (1999), fluxo é um estado subjetivo de total absorção em uma atividade que oferece satisfação profunda. O autor também trabalha com o conceito de “personalidade autotélica” enquanto mobilizadora de atividades pelo valor que contém em si, não por recompensas externas. Pessoas autotélicas desenvolvem grande motivação intrínseca, porque encontram gratificação nas tarefas por si mesmas. Daí a palavra *autotélico*, que significa um fim (*télos*) que o próprio sujeito se impõe.
- 4 Stebbins (2008) denomina de *serious leisure* a prática sistemática de determinada atividade por amadores, praticantes de *hobbies* ou voluntários. Essa atividade é considerada significativa, interessante e prazerosa e possibilita, em situações típicas, adquirir, expressar e combinar habilidades especiais, conhecimentos e experiências que geram uma profunda autorrealização.
- 5 Cuenca (2000) baseia-se em alguns autores da Escola de Chicago, como John Dewey e Mihaly Csikszentmihalyi, para fundamentar o que entende por experiência de *ócio* (lazer). Para o autor, o *ócio humanista* é um direito humano fundamental e uma experiência integral centrada em atuações queridas (livres, satisfatórias), autotélicas (com um fim em si mesmas) e pessoais (com implicações individuais e sociais). O *ócio valioso*, por sua vez, é definido pelo autor como a “afirmação de um lazer com valores positivos para as pessoas e as comunidades, um lazer baseado no reconhecimento da importância das experiências satisfatórias e de seu potencial de desenvolvimento social” (CUENCA, 2014, p. 26, tradução nossa).

isso acontece porque, sendo elaboradas em contextos muito distintos da realidade brasileira (como na América do Norte e na Europa), tendem a reforçar a visão de mundo, os valores, os princípios e os projetos políticos de sociedade, entre outros elementos, de quem propõe uma discussão conceitual sobre o lazer. Afinal, como indicado anteriormente, um conceito expressa o modo como cada pessoa vê e nomeia os distintos fenômenos – constituindo, portanto, uma representação da realidade.

O conceito de lazer como uma dimensão da cultura é incipiente na produção sistematizada sobre o tema. Alguns autores reconhecem que o lazer é uma prática social complexa e, nessa perspectiva, o concebem como um campo de práticas culturais lúdicas contextualizadas e historicamente situadas. Tal compreensão possibilita diferentes olhares, enfoques e áreas do conhecimento, mas parte do pressuposto de que o debate conceitual sobre o lazer precisa ser, antes de tudo, político e social, evitando cair em abstrações e naturalizações (GOMES, 2014).

Além de essa interpretação ficar restrita ao campo de estudos do lazer no Brasil, ainda não tem reconhecimento nem visibilidade fora do país, não sendo considerada por estudiosos e pesquisadores estrangeiros. Qual será a pertinência dessa compreensão para o lazer vivido, pensado, estudado, problematizado e trabalhado em diferentes realidades e perspectivas no contexto brasileiro?

Sabe-se que, mundialmente, difunde-se cada vez mais um modelo hegemônico de sociedade – ocidental, urbano, industrializado e capitalista. Com esse modelo são propagadas e assimiladas determinadas compreensões e vivências de lazer, notadamente nos grandes centros. Contudo, a preeminência desse modelo de sociedade não é universal nem tão totalizante como se supõe, seja no Brasil, seja em outras partes do mundo.

É necessário reconhecer que, apesar de serem pouco conhecidos, há diferentes modos de vida nos dias atuais. Como exemplo, podem ser citadas as coletividades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e ciganas, entre várias outras. O reconhecimento dessa diversidade apresenta substanciais desafios para aqueles que buscam problematizar o lazer em diferentes realidades e perspectivas, visando garantir esse direito social a amplas camadas da população brasileira – e tais desafios vêm mobilizando programas sociais como o PELC, o VS e o PCT.

Nos contextos minoritários, em particular, nem sempre há uma palavra similar a *lazer* encarregada de nomear as práticas sociais vividas, localmente, como possibilidades de desfrute sociocultural cotidiano. Assim, embora nem sempre exista uma palavra específica, as festas e celebrações,

as práticas corporais, os jogos, as músicas, as conversações e outras experiências de sociabilidade têm significados e sentidos singulares para os sujeitos que os vivenciam ludicamente, o que revela a existência do lazer enquanto prática social cotidiana, complexa e contraditória (idem).

Nessa perspectiva, o lazer pode ser compreendido como uma dimensão da cultura que constitui um campo de práticas sociais vivenciadas ludicamente pelos sujeitos, estando presente na vida cotidiana em diferentes tempos, lugares e contextos (GOMES, 2011). Reconhecer a existência do lazer unicamente por meio de uma palavra ou de um conceito seria um encaminhamento restrito e insuficiente quando se considera o desafio de problematizá-lo e compreendê-lo de modo situado, isto é, levando-se em conta algumas das peculiaridades históricas, culturais, sociais, políticas, éticas e estéticas, entre outras, que expressam diversidades e singularidades locais.

Essa compreensão, ao instigar e propor novos olhares sobre o lazer, acaba gerando controvérsias. Afinal, como visto, o mais comum é caracterizar o lazer como um fenômeno moderno, urbano-industrial, que se opõe ao trabalho e às obrigações rotineiras. Entretanto, a relação de oposição entre trabalho e lazer permanece no século XXI e é paradoxal, pois a flexibilização laboral (e, com ela, a precarização do trabalho), somada à gradativa divisão internacional do trabalho (que acabou concentrando a produção industrial em alguns países e regiões do mundo) e ao avanço tecnológico (que expandiu as fronteiras espaciais/temporais), já deixou claro que os supostos limites entre ambos são cada vez mais tênues e difusos na vida social cotidiana. Esses são alguns dos exemplos que, inevitavelmente, fazem com que algumas das categorias tão enfatizadas nos conceitos hegemônicos de lazer precisem ser revistas e problematizadas (GOMES, 2011, 2014).

Em suma, muitos conceitos de lazer acabam negligenciando as complexidades, contradições e ambiguidades do lazer, culminando no que Santos (2002) denomina de produção da “não existência”. Ou seja, mesmo que tenham relevância nos contextos locais, muitas experiências de lazer não necessariamente ocidentalizadas, industrializadas, urbanizadas, comercializadas e fragmentadas podem ser invisibilizadas e produzidas como “não existentes” no contexto mais amplo. Como observa o autor, isso acontece com diversos tipos de práticas sociais não hegemônicas.

Isso explica, pelo menos parcialmente, o estranhamento e o desconforto causados em muitos estudiosos e profissionais que não reconhecem a existência do lazer em contextos minoritários, como os indígenas e os

quilombolas. É como se o lazer não pudesse existir ali, pois aqueles lócus não correspondem necessariamente ao modelo hegemônico de sociedade. De fato, presos a essa lógica, seguiremos invisibilizando, silenciando e marginalizando o lazer em determinados contextos, o que precisa ser problematizado na formação de agentes sociais do PELC, do VS e do PCT.

Essas e outras questões relacionadas ao lazer instigam reflexões sobre as compreensões de esporte que permeiam os currículos desses três programas sociais, conforme será discutido no próximo tópico.

3. Esporte

No que se refere ao esporte, o objetivo é fazer uma reflexão sobre a maneira como o compreendemos e o tratamos no interior do PELC, do VS e do PCT. Para isso, propomos um passeio ao lado dos autores que pensaram o esporte em uma perspectiva histórica e sociológica e que nos instigam a relacioná-lo com o lazer, para, por fim, sermos objetivos na tarefa de pensar como o esporte vem sendo compreendido e tratado nos documentos, nas formações de agentes sociais e nas ações cotidianas dos programas.

Melo (2004) fala-nos de uma certa dificuldade em precisar o surgimento do esporte, algo na mesma linha do polêmico surgimento do lazer⁶. Seriam os dois fenômenos próprios da modernidade ou já existiam em tempos anteriores, identificados por práticas culturais? Stigger (2005) corrobora a visão de Melo ao também lembrar o debate dessas duas teses concorrentes. Todavia, apesar de os dois autores citados reconhecerem as dificuldades históricas, posicionam-se, tratando o esporte como um fenômeno moderno.

Ao refletir sobre uma possível definição de esporte, Stigger (idem) relata a dificuldade da tarefa. Recorre a autores que são unânimes em afirmar que, diante dos diversos contextos e usos do esporte, uma única opção definidora traz o grande risco de simplificações. O importante, segundo Stigger, é irmos em busca da compreensão do esporte, reconhecendo os elementos teóricos postos por vários estudos, mas cotejando-os com a diversidade cultural que esse fenômeno nos proporciona ao longo do tempo. A título de exemplo, Melo (2004) lembra-nos alguns dos vários sentidos emprestados ao esporte no decorrer da história. No século XVIII, variou desde controle das diversões das camadas populares até estratégia

6 Ver Gomes (2004), ao apresentar o verbete “Lazer – ocorrência histórica”.

“educacional” de controle corporal e de preparação de lideranças; já no século XIX, na transição para o XX, desempenhou o papel de embaixador da cultura inglesa, difundindo-se por vários países, ora dialogando com as culturas locais, ora se impondo a elas (idem).

No que tange ao Brasil, a inserção do esporte deu-se no final do século XIX e início do XX, trazendo inicialmente um sentido de *status* e distinção, para depois, de acordo com Melo (idem), servir de estratégia de controle da saneabilidade das cidades e da saúde da população. Ao ser incorporado à cultura de muitas cidades brasileiras, o esporte passou a ser visto pela elite que o controlava (e sempre o controlou) como uma possibilidade de gerar lucros. Assim sendo, Melo (idem) relata que, além de vender suas mercadorias, o mercado ao redor do campo esportivo ajudou a reforçar os sentidos e os significados originariamente construídos, transformando o esporte, sem dúvida, em um dos maiores negócios do planeta.

Esse esporte que hoje é visto como uma indústria do capital, capaz de gerar lucros significativos, teve em sua origem outras intencionalidades, como a disciplinação de corpos e modos, além de ser mais um elemento na recuperação da força de trabalho.

Entendido então como fenômeno social, presente no cotidiano da sociedade brasileira, o esporte passa a ser, desde os anos de 1930, uma preocupação das instituições formadoras (de início, exclusivamente militares, depois faculdades e universidades) de professores de educação física. Vários estudos, entre eles Marinho (1983), Medina (1983) e Castellani Filho (1988), nos mostram, na formação de professores de educação física, a presença das concepções científicas fundamentadas nas ciências biológicas, e também a existência de métodos militares, tendo o esporte como conteúdo principal. Influenciada, em um contexto de democratização da sociedade brasileira, por estudos advindos de outras áreas do conhecimento, como o de Freire (1983), restou à educação física o clamor por um processo de democratização e de humanização, o que acabou gerando um movimento intitulado “crise dos anos de 1980”, no qual se questionou e tentou romper com a formação até então hegemônica de professores desse campo, como também com os procedimentos relacionados à produção de conhecimentos na área.

Stramann (2012) relata-nos o ponto de vista de quem foi protagonista desse processo, no caso ele, responsável por trazer ao Brasil, mais especificamente à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a possibilidade de outra concepção de formação de professores e de aulas de

educação física, tendo por base uma pedagogia do ensino de educação física que propunha uma concepção aberta à experiência no ensino dessa disciplina. O autor mostra-nos as motivações que levaram à realização de sua proposição pedagógica para educação física e sua respectiva fundamentação para tal, deixando implícita a tensão que tal proposta causou e ainda causa, à medida que seus desdobramentos reverberam nos cursos de formação de professores de educação física até hoje.

Afirmando não ser esse o único espaço de formação, Silva e Campos (2010) veem uma grande interface da educação física com o campo de formação e atuação no lazer. A título de exemplo, os autores recorrem a Melo e Alves Junior (2003), os quais afirmam que em 1945 foi criada, na Escola Nacional de Educação Física e Desportos, a cadeira “recreação e jogos” e, em 1959, o Departamento de Ginástica/Recreação, nessa mesma instituição. Outro dado apresentado por Silva e Campos (2010) foi que, a partir de 1970, os órgãos públicos enfatizaram o pensamento de que a educação física poderia contribuir para a “boa ocupação do tempo livre” da população. Desse modo, o Ministério da Educação definiu os objetivos da Política Nacional de Educação Física e Desportos, por meio da lei n. 6.251, de 8 de outubro de 1975. Na análise de Isayama (2003), o lazer estava presente nessa lei em pelo menos dois de seus objetivos: a) na implantação e na intensificação da prática dos desportos em massa; e b) na difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer.

Esses fatos aqui expostos, sem dúvida, respingam naquilo que pensamos, escrevemos e fazemos em relação aos programas. Não podemos esquecer que o PELC e o VS, desde sua concepção, em 2003, até os dias de hoje, gozam de um grande contingente de professores de educação física, que não ficaram incólumes – inclusive porque alguns foram protagonistas desse processo – a todo esse contexto de disputas do campo, que necessariamente envolve o esporte.

Ao definirmos como objetivo central dos programas a democratização do lazer e do esporte recreativo⁷, estamos afirmando que o lazer que acontece nos rincões deste país não é democratizado⁸, não só intermas também intraclasses sociais. E por que necessitamos reafirmar o adjetivo *recreativo* nesse objetivo geral e também na maioria dos objetivos

7 Cf. <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/esporte-e-lazer-da-cidade/programa-esporte-e-lazer-da-cidade-pelc>>.

8 Ver Marcellino (1996) sobre as barreiras do lazer.

específicos⁹? Será que o esporte de alto nível é o que prepondera nos municípios onde o PELC e o VS atuam? Não nos parece! Será que nós, atores desses programas (gestores, formadores, agentes e público em geral), não temos capacidade de avançar além da crítica, denunciante e alarmante, em relação ao esporte de modo geral, propondo e vivenciando práticas esportivas de acordo com a realidade de cada um desses municípios, onde, em vez da exclusão, possa predominar a participação? Ao mantermos o adjetivo *recreativo*, não estamos negando a capacidade de vivência do esporte em sua diversidade¹⁰? Um dos argumentos para a manutenção do adjetivo é a afirmação de que há um modelo hegemônico e midiático que invade o imaginário social sobre o esporte. Todavia, entendemos que essa mesma mídia pode, por vezes, ser um agente estimulador de práticas esportivas e que cabe a nós fazer o contraponto ao que é veiculado.

Não estamos nós, atores responsáveis pela formação para atuação no PELC, excessivamente influenciados pela disputa instituída no campo da educação física, em que, por vezes, operamos a “curvatura da vara” (SAVIANI, 1981) e passamos a fazer de maneira extrema uma negação do esporte? Ao acompanharmos a formação de agentes sociais do PELC e do VS, realizada pelos formadores responsáveis por tal tarefa, vemos inúmeras vezes na programação desses profissionais o tópico “desconstrução do modelo esportivo hegemônico”. Curiosamente, esse planejamento dá-se *a priori*, como se os formadores dos referidos programas já soubessem que encontrariam esse modelo no interior do grupo a ser formado.

Por que não temos a necessidade de desconstruir o modelo hegemônico de lazer? Por que não precisamos adjetivar o lazer, na medida em que, no imaginário social, também somos influenciados pela mídia e pelo mercado no que tange a um modelo de lazer distante daquilo que pensamos no PELC e no VS?

Ao pensarmos o esporte nesses programas, necessitamos ampliar os conceitos que nos fundamentam. Para além do binômio alto nível *versus* recreativo, devemos buscar outros embasamentos teóricos para a relação

9 São eles: nortear ações voltadas para públicos diferenciados nos núcleos de lazer e esporte recreativo; orientar entidades convenientes para estruturar e conduzir políticas públicas de lazer e esporte recreativo; promover a formação continuada de agentes sociais de lazer e esporte recreativo; incentivar a organização coletiva de eventos de lazer e esporte recreativo para envolver a população local para além dos núcleos; e reconhecer as qualidades da cultura local na apropriação do direito ao lazer e ao esporte recreativo.

10 Ver Stigger (2005).

sujeito-lazer-esporte nas diversas realidades vividas. Trazemos para a discussão o conceito já mencionado de lazer sério, cunhado por Robert Stebbins, que pode ser definido como a

prática sistemática de uma atividade por amadores, praticantes de *hobbies* ou voluntários, na qual encontram solidez, interesse e realização, que em casos típicos pode lançá-los numa carreira [de lazer] centrada na conquista a partir da expressão de uma combinação de habilidades especiais, conhecimento e experiência [STEBBINS, 2008, p. 5].

Nessa perspectiva, deveriam ser alvo de nossa atenção os esportes individuais e coletivos (futebol, vôlei, nataçãO, atletismo, corrida de rua, entre outros), praticados pelos sujeitos em nossos municípios durante seu tempo-espaco de lazer e que possuem entre os praticantes certo grau de competitividade, compromisso e cumplicidade.

4. Cultura

Decerto, não é pretensãO deste texto realizar uma análise e uma proposiçãO conceitual acerca da noçãO de cultura. Isso exigiria tomar um lugar no debate sobre o campo de produçãO do conhecimento antropológico, assumindo posicionamentos, o que entendemos não ser o sentido desta escrita¹¹. Todavia, ao longo deste texto, buscamos destacar uma perspectiva de compreensãO do lazer tomando como princípio definições que adquirem sentido considerando seu entendimento como experiênciA cultural. Aproximamo-nos, nesta direçãO, de abordagens do lazer que o conceituam como *dimensãO da cultura* e como *prática social complexa*¹².

Se assim o fizemos, é porque essas noções nos têm possibilitado um olhar atento a diferentes modos de expressãO das experiênciAs culturais, entrelaçadas a sentidos tanto históricos quanto situados na vida cotidiana. Pois é, justamente, esse olhar que nos tem permitido enfatizar e afirmar o lazer como direito de todos e pautar diferentes desafios, constituídos tanto nos processos de formaçãO quanto na direçãO do debate acerca das políticas públicas.

11 Para o aprofundamento sobre a noçãO de cultura, sugerimos a leitura de Gomes (2007).

12 Sugerimos retomar o subitem "Lazer" que integra este capítulo, no qual destacamos essas noções na história dos debates e da constituiçãO desse campo.

As noções de lazer como *dimensão da cultura* e como *prática social complexa*, ainda que repletas de ambiguidades, expressam a possibilidade de circunscrever o lazer a um campo de práticas sociais, em que diferentes pessoas e grupos sociais produzem, compartilham e articulam uma diversidade de experiências estéticas e éticas em sua vida cotidiana, relacionando temporalidades, territorialidades e modos de viver.

Buscamos, nessa direção, ultrapassar quaisquer possibilidades de encarceramento do entendimento do lazer a noções e abordagens que restrinjam os modos históricos de viver a modelos unicamente significados em sentidos modernos, urbanos, industriais, capitalistas e instrumentais. Propomos uma compreensão de lazer capaz de se abrir e de acolher a diversidade histórica e cotidiana dos modos de viver, que são sempre possibilidades de produção da vida social.

Entendemos, assim, ser necessária uma compreensão do lazer como experiência cultural, que se expresse para além de posicionamentos de contraste ou oposição – seja nos sentidos históricos do trabalho, ou do tempo, ou das obrigações. Buscamos, de outro modo, alargar possibilidades de compreender processos de produção da vida, associada a um rico e amplo sentido ético e estético, que emerge da diversidade de experiências culturais. Isso requer compreender que a noção de lazer também se insere em um denso campo de complexidades, contradições, ambiguidades e, por isso, de relações de poder.

O debate contemporâneo acerca da noção de cultura tem pautado diferentes desafios para a compreensão desse conceito: sabemos que cultura não é algo estático que pode ser objetivado, fixado, normatizado; cultura não é uma arma contra a expressão biológica da vida; cultura não se restringe a representação; cultura não é apenas informação a ser transmitida de uma mente para outra. Traz, por isso, o desafio de repensarmos dicotomias históricas – como natureza e cultura, corpo e mente, saber e fazer, entre tantas outras que destas se desdobram –, provocando-nos novas maneiras de atenção às pessoas e/em seus contextos.

Dessa perspectiva, tomando o lazer em sua potência ética e estética de expressão na vida social, indagamos como abordar uma ideia de cultura que nos possibilite ir além de noções instrumentais as quais relacionam cultura a concepções que se revelam em processos de dominação da natureza e objetivação de nossas experiências históricas, ordenando-a em signos culturais estáticos, instrumentais, classificadores e normatizadores da vida social.

Tim Ingold (1994), reunindo diferentes antropólogos para debater temas centrais da antropologia, propõe um rico diálogo acerca da noção de cultura. De fato, o autor (idem, p. 329) destaca que uma das características que mais chamam atenção na vida humana é a extraordinária diversidade de caminhos/maneiras de vivê-la. Na antropologia, é essa diversidade que passamos a nomear pelo conceito de cultura, gerando a necessidade de indagarmos *como* e *por que* somos diferentes em nossas necessidades e modos de viver.

Ingold convida-nos a perceber que a força geradora da cultura está nas práticas humanas, situada em contextos relacionais de pessoas mutuamente envolvidas no mundo social. Para o autor (idem, p. 330), o que encontramos são pessoas e grupos sociais cuja vida toma uma jornada através do espaço e do tempo, em ambientes preenchidos por uma riqueza de relações – com seres humanos e não humanos, pessoas e coisas – plenas de sentido, que se expressam tanto em palavras quanto em artefatos, para fazer coisas e para se comunicar com os outros, de modo infundável, sempre expandindo redes de equivalência simbólica.

Mas também nos chama a atenção para percebermos que não encontramos limites puros de pensamento, comportamento e costumes perfeitamente divididos por todos, como se a ideia de humanidade pudesse ser dividida em múltiplas cápsulas culturais, igualmente repartida e reproduzida por todos que participam dos contextos de vida. Destaca ainda que a literatura antropológica do século XX tem prestado pouca atenção nos ricos aspectos de uma “cultura material”, que pode ser denominada “arte”, cuja centralidade está na corporalidade, sendo, por isso, sistematicamente relegada à periferia dos interesses antropológicos.

Ingold aponta três razões para essa negligência: 1) a tendência de uma antropologia retratada como o estudo de “outras” culturas, e de tornar exóticos os objetos de sua atenção, caracterizando suas principais feições em oposição à cultura ocidental; 2) as ideias de oposição: tecnologia *versus* magia, conhecimento *versus* crença, desenho *versus* estrutura, *performance versus* ritual, literatura *versus* mito e assim por diante, reivindicadas por outras disciplinas, como a arquitetura, a literatura, a arte, a etnomusicologia, entre outras; e sobretudo 3) o *status* da linguagem como único repositório do significado cultural.

O argumento de Ingold é o de que muito do conhecimento que usamos na vida cotidiana resiste a tais articulações, e qualquer tentativa de traduzi-lo em palavras transformaria sua natureza; tomem-se como exemplo as habilidades práticas do artesão, a música e a dança. Esse também

seria o caso do lazer? De toda maneira, para esses temas, ele observa que a antropologia, tradicionalmente, tendeu a permanecer silenciosa.

Deslocando a possibilidade de compreensão da noção de cultura atrelada a esquemas conceituais, o autor propõe a observação de que a permanência da cultura está relacionada ao processo de compartilhamento das experiências práticas situadas na vida cotidiana, capazes de gerar habilidades e sentidos incorporados, bem como sensibilidades que orientam as relações com o ambiente e nos tornam atentos às feições dos diferentes caminhos de vida. Ingold (idem, p. 332) convida-nos, assim, a compreender que a noção de cultura precisa superar a premissa de que o sujeito observador apreende o mundo de uma posição externa a ele, de que este precisa primeiro ser configurado na mente, como um exercício de classificação de categorias conceituais estáveis.

De maneira diferente, convida-nos a olhar a cultura de modo que nos possibilite relacioná-la com base em um engajamento ativo no mundo, com todos e com tudo ao redor, gerando uma realização de pessoas encarnadas, relacionando envolvimento e consciência, ação prática e reflexão. Cultura, com esse sentido, refere-se à diversidade de modos compartilhados de habitar o mundo. O autor indica, nesse sentido, assumir um olhar mais fenomenológico da cultura, em oposição a concepções cognitivas fundamentadas em divisões e classificações de aportes teóricos que buscam ordenar a diferença cultural.

Dessa perspectiva, o corpo não é tomado como um instrumento passivo a serviço da razão cultural. É a própria presença da pessoa, ativa e intencional, não apenas instrumental. Essa relação entre cultura e corporalidade expressa-se nos processos de ser no mundo, revelando-se em saberes/habilidades, disposições incorporadas e processos identitários.

Ingold (idem, p. 335), em diálogo com o antropólogo François Sigaut, propõe, então, retratar a cultura como ação técnica, e esta como um conjunto intencional de movimentos dirigidos a um balizamento social, cuja materialidade possibilita uma diversidade de trocas cotidianas e simbólicas. O conhecimento torna-se habilidade porque é profundamente incorporado, torna-se possibilidade de ação no mundo. Cultura é, por isso, mais que aplicação prática de modelos, mas a própria condição relacional, constituidora das pessoas.

Somente no envolvimento com vários tipos de grupos sociais é que as pessoas adquirem suas habilidades particulares. Não há cultura isolada. Só há cultura em relação. Por isso, a ênfase na ação técnica provoca-nos a relacionar a experiência cultural com o processo de estar mergulhado em

um contexto de relações sociais, constituindo domínios da atividade humana nos quais as pessoas estão mutuamente envolvidas e relacionadas.

Em diálogo com Richard Schechner, Ingold (idem, p. 342) busca relacionar a noção de cultura às de “drama social” e “drama estético”, enfatizando as noções de cultura como processos simultaneamente “interativos” e “miméticos”. Dessa perspectiva, propõe uma compreensão de cultura como um processo político, cujas ações têm consequências reais, realimentando permanentemente os contextos. Assim, recusa distinções entre aspectos sociais e estéticos.

Para tal, o autor tematiza a relação entre *performance* ritual e teatral, enfatizando e entrelaçando experiências de divertimento (“drama estético”/teatral-temporal) à experiência política, cujas ações afetam diretamente os sujeitos (“drama social”/ritual-espacial) em suas relações cotidianas. Supõe, assim, uma relação entre a noção de cultura e a noção de jogo, abrindo um espaço potencial nas fronteiras das possibilidades de ser. Em diferentes caminhos e diferentes circunstâncias culturais, essas possibilidades são abertas pelas crianças, por algumas “técnicas sagradas”, como o xamanismo, pelos artistas e pelos esportistas. Dessa perspectiva, vemos tensionada a dicotomia entre arte e trabalho. Assim, ao se pensar o lazer como *dimensão da cultura* e como *prática social complexa*, não caberia enquadrá-lo em novas dicotomias, como se houvesse “objetos do trabalho” e “objetos da arte”.

Em diálogo com Anthony Seeger, Ingold (idem, p. 345) mais uma vez busca relacionar a noção de cultura ao lugar central do corpo e da prática na constituição da experiência cultural e social, reorientando práticas como a música, a dança e as artes, da periferia para o coração do conceito antropológico. Observa que os índios Suyá do Brasil não fazem nenhuma separação desse tipo; que não há distinção entre música (canção) e discurso (linguagem), entrelaçando as noções de palavra e gesto como possibilidades semânticas. Apresenta, assim, a perspectiva de compreensão da cultura como um contexto de possibilidades expressivas que não separam os aspectos instrumentais e utilitários da vida dos aspectos éticos, estéticos e políticos. Todos são aspectos produtivos da vida.

A cultura traz em si uma natureza “lúdica”, antiestrutural, frequentemente percebida como uma potente ameaça à autoridade. Por isso, o direito ao lazer revela-se como experiência de sentido em um campo de possibilidades de relação e elaboração dos processos de formação identitária, constituindo-se nos modos de viver e constituindo-os, gerando

uma diversidade de experiências culturais, associando-se direta e poderosamente ao processo político.

Dessa perspectiva, Ingold (*idem*) assinala que não foi a antropologia que inventou o conceito de cultura. O conceito aparece no contexto do mesmo movimento europeu que fez nascer a disciplina antropologia, que fez nascer tanto um tipo de nacionalismo cívico territorial quanto a busca por compreender as variações étnicas genealógicas. Se, de um lado (no sentido de civilização), tornou-se uma armadura para uma antropologia racionalista e um modelo avançado de humanidade global, de outro (no sentido da tradição) foi uma armadura para uma postura relativista, focada na diversidade local de modos de vida.

Desse ponto de vista, cabe recorrer à problematização que Sahlins (1997) apresenta sobre a noção de cultura, para que esta não se restrinja a uma política interpretativa, que muitas vezes se impõe ao outro como uma ambígua e permanente condição de desigualdade. O autor sugere, nesse sentido, não reduzir o debate sobre as relações interculturais a uma suposta ação colonizadora que não consegue dar conta dos vários tipos de “resistência cultural”. Essa compreensão é o que nos possibilita indagar: como pensar uma política de lazer que não se imponha nem como esperança de redenção, nem como perspectiva etnocêntrica de aculturação? Mas que se revele como abertura para o entendimento de conhecimentos, práticas e relações cotidianas, com seus efeitos de transformação de nossas ações relacionais, bem como de nossos conceitos e práticas; isto é, que seja capaz de tocar e desestabilizar, como observa Roy Wagner (2010), nosso próprio universo simbólico.

A noção de cultura, assim concebida, assume como princípio uma sintonia e uma simetria entre a experiência de diferenciação local e o processo de interação global, e que a dinâmica da vida é capaz de assumir, reciprocamente, novas configurações. Não há passividades, por isso é imperativo conceber políticas de direitos que, se em certo sentido devem assumir uma postura de denúncia das desigualdades, de outro nos impõem a responsabilidade de dar testemunho da força cultural das diferentes experiências sociais. Assim, se, por um lado, não elucidar a integridade cultural dos povos pode constituir-se como maneira de dominação, impondo-se como instrumento de discriminação, por outro, não considerar a importância do diálogo com saberes e práticas universais pode também ser uma maneira de encarceramento dos povos em sua própria alteridade.

Por isso assinalamos a importância da compreensão de um sentido relacional de cultura, simultaneamente prática e simbólica, constituindo um rico contexto de respostas aos desafios da vida. Cabe-nos indagar, como propõe Roy Wagner (idem), se estamos suficientemente abertos a aprender essa cultura que desafia nossos próprios sistemas simbólicos e práticos: mais que aprender sobre pessoas, precisamos aprender *com* as pessoas. Nesse sentido, problematizar o lazer como *dimensão da cultura* e como *prática social complexa* convida-nos a uma ampliação das possibilidades de ser no mundo.

Nos processos de formação, temos nos confrontado com cotidianos, situações e práticas que nos provocam a repensar conceitos, vocabulários e conteúdos dos quais temos nos valido. Acolhendo o desafio proposto por Tim Ingold (2000, 2011), a ampliação do debate acerca da noção de cultura chama-nos a entender que a experiência cultural revela-se em um nexo de relações humanas e ambientais, que envolve tudo e todos ao nosso redor, reclamando atenção, cuidado e responsabilidade. Isso nos provoca a indagar as possibilidades que a vida cotidiana, como prática social, abre-nos para a compreensão de nossas relações e saberes, práticas e sentidos.

Cientes das ambiguidades, contradições e relações de poder que constituem a vida social, problematizar o lazer como *dimensão da cultura* e como *prática social complexa* tem nos provocado a ir além de uma noção de conhecimento sobre o mundo, em direção à ênfase nos processos de habitar o mundo; de cultura como dominação instrumental para uma noção de experiências de envolvimento, percepção e cuidado. Isso nos desafia a elucidar um sentido tão político quanto ético de nos reconhecermos *corresponsáveis* pela vida, pelo outro e pelas coisas do mundo, gerando conhecimentos vivos e dinâmicos. Por isso a importância das políticas de lazer como políticas culturais.

Tais reflexões vêm sendo problematizadas há algum tempo no âmbito da produção da educação física brasileira, da pesquisa e das ações políticas. Podemos encontrar, em estudos como o de Beleni Grando e Luiz Passos (2010), em contextos indígenas, ou o de Larissa Lara (2012) e o de José Luiz Falcão e Ana Márcia Silva (2012), em contextos quilombolas, entre outros, o reconhecimento e a problematização das práticas corporais no sentido tanto de registrar uma memória lúdica quanto de identificar anseios e reivindicações, especialmente no que se refere às práticas de lazer.

Nesses estudos, busca-se compreender as práticas corporais com base em sentidos e significados coletivos, historicamente construídos, geradores de unidade e identidade. Ao mapear uma riqueza de práticas culturais de movimento, buscam destacar que estas não se desenvolvem isoladas do contexto contemporâneo e que o poder público não tem conseguido atender minimamente às reivindicações e aos direitos dessas populações quanto a experiências de lazer.

Nessa direção, o debate acerca da noção de cultura intensifica a percepção das práticas sociais como formas de relação e produção cotidiana da vida social e, nesse sentido, das políticas de direito e das experiências de lazer como possibilidade de promover uma reflexão antropológica capaz de repensar a relação entre corpo, práticas sociais e ambiente, problematizando a percepção de que a constituição social das pessoas revela-se em habilidades práticas que se constituem como processos identitários e propósitos sociais.

Considerações finais

Propusemo-nos abordar uma compreensão do lazer, sobretudo enfatizando a Constituição Federal de 1988 como marco social, em que o lazer passou a se constituir e a se configurar com base em sua percepção e compreensão como direito de todos. Essa compreensão passou a relacionar novas responsabilidades do Estado brasileiro, bem como dos municípios e dos estados, para garantir recursos e condições para sua efetivação.

Essas novas configurações remeteram à necessidade de efetivação de políticas generativas e consolidadoras dessa nova perspectiva de sensibilidade, concepção e materialidade de experiências sociais. O lazer, nessa perspectiva, abre-se à possibilidade de efetivar-se como rica expressão de um conjunto de práticas culturais, atravessadas pelos mais diferentes sentidos, representações, discursos, relações de poder e possibilidades de dignidade e cidadania.

De certa maneira, é como se o lazer tivesse passado a fazer parte de um novo “currículo” de cidadania, fruto de processos históricos geradores de políticas fundamentais, com um importante papel formativo na constituição dos sujeitos. Nessa perspectiva, enfatizamos no texto os programas Esporte e Lazer da Cidade e Vida Saudável, refletindo sobre suas possibilidades de produzir novas vias de acesso a políticas de direito, sobretudo públicas, de esporte e lazer.

Observa-se, nessa política, a centralidade de processos de formação dos agentes sociais, que em seus contextos são impulsionados a assumir lugares de protagonismo nas interações, na produção e na sistematização de experiências e conhecimentos. Essa formação vem se dando principalmente por meio de parceria entre o Ministério do Esporte e a UFMG, implicando ambos em um diálogo tanto acadêmico-teórico quanto relacionado às necessidades e demandas dos diferentes contextos de realização neste país, envolvendo diferentes grupos etários, contextos urbanos e a rica alteridade dos povos indígenas e das comunidades tradicionais.

No PELC e no VS, buscamos enfatizar a reflexão de conteúdos, metodologias e princípios que gerem processos de formação em profunda relação com as singularidades dos contextos, das pessoas e de suas experiências culturais. Procuramos indagar possibilidades de ampliação dos sentidos das políticas de direitos, em especial com a implantação de núcleos de lazer.

A perspectiva do desenvolvimento de políticas de lazer desafia-nos a contribuir para a ampliação da cidadania, fortalecendo relações, práticas e possibilidades de expressão dos modos de viver e da organização social. Nossos olhares e compreensões vão ao encontro da urgência de concebermos políticas intersetoriais que convirjam para a efetivação de direitos e a melhoria da qualidade da vida coletiva. A elaboração de um processo de formação de agentes, com esse sentido, requer o reconhecimento e a constituição de uma rica dinâmica de experiências cotidianas que impliquem novas relações identitárias e territoriais.

Uma política de lazer em desenvolvimento, sobretudo com povos indígenas e tradicionais, desafia-nos a ampliar a compreensão de outras maneiras de organização da vida social e, nessa direção, indagar como as políticas de direito podem contribuir para a ampliação da cidadania desses povos, fortalecendo suas relações, suas práticas e as possibilidades de apropriação de seu território e de expressão de suas formas de socialidade.

Como foi discutido neste texto, a produção de conhecimentos sobre currículo pode contribuir para as políticas de esporte e lazer, na medida em que auxilia a compreender diferentes aspectos que integram a formação de agentes sociais do PELC, do VS e do PCT. Apesar de tangencial, já existe uma discussão sobre o esporte e o lazer no campo curricular, porque há uma série de investigações sobre currículo que tem pesquisado alguns artefatos culturais usualmente considerados objetos ou práticas de esporte e lazer.

No que se refere ao lazer, as discussões empreendidas neste texto evidenciaram a necessidade e a importância de repensar e superar as compreensões que o concebem em oposição ao trabalho produtivo. Além de essa interpretação não dar conta de problematizar as complexidades e as dinâmicas que marcam o lazer e a vida como um todo nos dias de hoje, restringe as possibilidades para o lazer nos múltiplos contextos locais – nos quais alguns programas sociais, como o PELC, o VS e PCT, acontecem e buscam potencializar as peculiaridades de cada cultura.

Sobre o esporte, é fundamental reconhecer seu protagonismo social e seu potencial educativo. Diante das experiências possibilitadas pelo esporte, que passam pela organização de uma equipe, pela alegria ou frustração com determinado resultado e pela necessidade de interação coletiva, tem-se a possibilidade de romper com a ideia de que o esporte é antagônico aos princípios de um programa social que pretenda democratizar o acesso a políticas públicas de esporte e lazer. O convencimento de que o esporte pode ser vivido de maneira contra-hegemônica advém por sua afirmação e busca de estratégias pedagógicas que caminhem nessa direção.

Assim, ao refletir sobre os princípios teóricos e metodológicos dos processos de formação realizados pelo PELC e pelo VS, enfatizamos, sobretudo, a importância de que o debate acerca da noção de cultura possibilite uma tomada de posição e permita avanços na direção do debate de uma “política cultural”, esteja esta relacionada a *contextos urbanos* ou a *povos indígenas e comunidades tradicionais*. Cabe-nos indagar, por isso, sentidos sociais e culturais para a efetivação de direitos, mobilizando possibilidades de efetivação de uma vida cidadã.

Compreendemos, assim, que esta análise retrata possibilidades de interação entre o que se pensa e o que se faz, porque as múltiplas relações existentes em um currículo, em sua organização, em seu escopo e no que nele deve constar diferem pois procedem do encontro entre forças em conflito. Verificar a ocorrência das interpretações de lazer, esporte e cultura em um currículo equivale a verificar a existência de diferentes estados de relações de poder e de diversas estratégias de governo.

Fica aqui um convite à reflexão coletiva sobre esses pontos e questões, lançados no intuito de contribuir para as mudanças ou permanências que julgarmos necessárias, entendendo que programas do porte do PELC e do VS estarão sempre em avaliação, podendo conferir outros significados àquilo que um dia vimos como certeza.

Referências

- CASTELANNI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- CUENCA, M. *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2000.
- _____. Aproximación al ocio valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, Belo Horizonte: ANPEL, v. 1, n. 1, p. 21-41, jan.-abr. 2014. Disponível em: <<https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/rbel/article/download/330/228>>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- DUMAZEDIER, J. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- _____. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- FALCÃO, J. L.; SILVA, A. M. Práticas corporais na experiência quilombola: um estudo com comunidades do estado de Goiás/Brasil. *Pensar a Prática*, Goiânia: UFG, v. 15, n. 1, p. 52-71, jan.-mar. 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GOMES, A. M. R. Escolarização, estranhamento e cultura. In: CONBRACE, 15., 2007, Recife. *Anais...* Recife: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. p. 1-21.
- GOMES, C. L. *Significados de recreação e lazer no Brasil: reflexões a partir da análise de experiências institucionais*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- _____. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 80-84.
- _____. Estudos do lazer e geopolítica do conhecimento. *Licere*, Belo Horizonte: UFMG, v. 14, n. 3, p. 1-25, set. 2011. Disponível em: <http://www.anima.eefd.ufrrj.br/licere/pdf/licereV14N03_ar1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.
- _____. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, Belo Horizonte: ANPEL, v. 1, n. 1, p. 3-20, jan.-abr. 2014. Disponível em: <<https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/327>>. Acesso em: 15 mar. 2015.
- GOMES, C. L.; ELIZALDE, R. *Horizontes latino-americanos do lazer/Horizontes latinoamericanos del ocio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Disponível em: <<http://grupootium.files.wordpress.com/2012/06/>>

horizontes_latino_americanos_lazer_junho_20123.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

GOMES, C. L.; PINTO, L. O lazer no Brasil: analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, C.; OSORIO, E.; PINTO, L.; ELIZALDE, R. (Org.). *Lazer na América Latina/Tiempo libre, ocio y recreación em Latinoamérica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 67-122.

GOMES, C. L.; SILVA, J. L. F. *Princípios teóricos e metodológicos do PELC*. Belo Horizonte: ME, UFMG, 2015. No prelo.

GRANDO, B.; PASSOS, L. (Org.). *O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

INGOLD, T. (Org.). *Companion encyclopedia of anthropology: humanity, culture and social life*. Londres: Routledge, 1994.

_____. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. Londres: Routledge, 2000.

_____. *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. Londres: Routledge, 2011.

ISAYAMA, H. F. Recreação e lazer na formação profissional em educação física: reflexões sobre o currículo. In: WERNECK, C. L. (Org.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 173-214.

LARA, L. Esporte e lazer em comunidades quilombolas no Paraná: identificando realidades e apontando desafios para implementação e/ou aprimoramento de políticas públicas. *Pensar a Prática*, Goiânia: UFG, v. 15, n. 1, p. 37-52, jan.-mar. 2012.

LAVE, J. The practice of learning. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Org.). *Understanding practice: perspectives on activity and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

MARCELLINO, N. C. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. A formação e o desenvolvimento de pessoal em políticas públicas de lazer e esporte. In: _____. (Org.). *Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte*. Campinas: Papirus, 2003. p. 9-17.

MARINHO, V. *O que é educação física?* São Paulo: Brasiliense, 1983. (coleção Primeiros Passos).

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo... e "mente"*. Campinas: Papirus, 1983.

MELO, V. A. Esporte. In: GOMES, C. L. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 80-84.

MELO, V. A.; ALVES JUNIOR, E. D. *Introdução ao lazer*. São Paulo: Manole, 2003.

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

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

SAHLINS, M. O pessimismo sentimental. *Mana*, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 3, n. 1, p. 41-73, 1997.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra: Universidade de Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SAUTCHUK, C. *O arpão e o anzol: técnica e pessoa no estuário do Amazonas (Vila Sucuriju, Amapá)*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

SAVIANI, D. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paulo: ANDE, ano 1, n. 1, p. 23-33, 1981.

SILVA, S. R.; CAMPOS, P. A. F. Formação profissional e educação física e suas interfaces com o lazer. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. Campinas: Papirus, 2010. p. 143-162.

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

STEBBINS, R. A. *Serious leisure: a perspective for our time*. New Jersey: Transaction, 2008.

STIGGER, M. P. *Educação física, esporte e diversidade*. Campinas: Autores Associados, 2005. (coleção Educação Física e Esportes).

STRAMANN, R. H. A formação de professores de educação física escolar e as aulas de educação física no Brasil – sob o ponto de vista alemão. *Kinesis*, Santa Maria: UFSM, v. 30, n. 1, p. 123-144, jan.-jul. 2012.

WAGNER, R. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Educação a distância no PELC: primeiras aproximações

Maria Tereza Marques Amaral*

1. Situando os desafios e as alternativas

O Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) tem como meta atender às necessidades dos agentes sociais distribuídos nos diferentes núcleos conveniados com o Ministério do Esporte, profissionais que são os protagonistas para elaboração e efetivação das ações pautadas no princípio da gestão participativa.

Nestas primeiras aproximações, nossa proposta tem como foco ressignificar o trabalho de capacitação dos agentes sociais de esporte e lazer valendo-se da educação a distância. Pela extensão e dispersão geográfica do PELC, a modalidade de educação a distância caracteriza-se por viabilizar processos em larga escala, utilizando metodologias apropriadas a essas metas. Assim, o objetivo geral da proposta é conceber e desenvolver uma ferramenta efetiva para a educação permanente, em nível de extensão, para formação em larga escala dos agentes sociais vinculados ao programa.

Concretamente, estamos buscando uma nova caixa de ferramentas que nos ajude a mudar processos educativos, quebrar paradigmas e mover cristalizações monológicas. Que nos auxilie a construir um perfil de agentes sociais de esporte e lazer que atuem como *arquitetos cognitivos*

* Professora da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação da mesma faculdade, coordenadora pedagógica de educação a distância no Programa Esporte e Lazer da Cidade do Ministério do Esporte.

da área. Que sejam capazes de ressignificar o processo educativo e *dinamizar a inteligência coletiva*, consolidando um protagonismo que possa ajudar a responder ao desafio das redes em relação aos processos cooperativos criados entre agentes sociais, grupos, equipes multiprofissionais e sistemas de capacitação na área do esporte e do lazer na cidade.

Segundo Pierre Lévy (1998), esse desafio é capaz de estabelecer um “novo estilo de humanidade”, configurando a formação de novos sujeitos, mais complexos, porém mais dinâmicos e mais integrados às chamadas “pedagogia da autonomia” e “pedagogia da autoria”. Esse exercício de autonomia, aliado ao protagonismo (autoria), permite a escuta de vozes divergentes, percebendo-se a multiplicidade de olhares e fazendo emergir as subjetividades criadoras capazes de gerar mudanças.

O PELC possui duas ações regulares em funcionamento em seus núcleos. A primeira envolve todos os seus segmentos (criança, adolescente, jovem, adulto, idoso, bem como pessoas com deficiência); a segunda ação é específica, denominada Vida Saudável, que atende à faixa etária a partir de 45 anos. Todas as ações são voltadas para a consolidação do esporte e do lazer como direitos sociais e, portanto, como políticas públicas de Estado, que viabilizem e garantam o acesso da população brasileira a ações contínuas de esporte e lazer, as quais respondam às necessidades localizadas nesse campo da vida social. Tais ações são endereçadas tanto a moradores das zonas urbanas quanto a povos e comunidades tradicionais.

Os princípios norteadores das políticas de esporte e lazer são amplos. Esses princípios definem necessariamente a universalização e a inclusão social, tendo como foco minimizar a vulnerabilidade social por meio de processos de democratização da gestão e da participação. Ou seja, viabilizar esses princípios somente será possível à medida que as ações estejam pautadas na auto-organização comunitária, no trabalho coletivo, na intergeracionalidade, no fomento e na difusão da cultura local, no respeito à diversidade e sobretudo na intersectorialidade.

Torna-se evidente que esse novo universo de desafios precisa buscar ferramentas e fórmulas de viabilidade. Essas ferramentas figuram-se na necessidade de capacitação dos agentes sociais que possuam um perfil comum de dispersão geográfica, sem grandes possibilidades de deslocamento para outras regiões, impossibilitados de ausentar-se de seu local de atuação profissional, exigindo por isso a formação em serviço, e que muitas vezes trabalham isoladamente, tomando algumas decisões que seriam mais bem qualificadas se fossem compartilhadas em redes de colaboração.

O PELC possui um elenco de objetivos de longo alcance, social e político. Nesse conjunto de ações, estão presentes tanto a democratização do acesso a políticas públicas de esporte e lazer, reconhecendo e tratando o esporte e o lazer como direitos sociais, quanto o fomento e a implementação de instrumentos e mecanismos de controle social, orientando a estruturação e a condução de políticas públicas de esporte e lazer nos poderes públicos municipais e estaduais. Em contrapartida, o programa pretende articular ações voltadas para públicos diferenciados nos núcleos de esporte e lazer, a fim de privilegiar a unidade conceitual do programa – consolidação do esporte e do lazer como direitos sociais e, portanto, como políticas públicas de Estado –, difundindo a cultura do lazer por meio do fomento a eventos construídos e realizados de modo participativo com a comunidade, ressignificando espaços esportivos e de lazer que respeitem a identidade esportiva e cultural local e regional. Ao lado disso, não se desconhece a necessidade de aplicar metodologia de avaliação institucional dos processos de implementação das políticas públicas de esporte e lazer.

Contudo, a grande exigência é dispor de recursos humanos que viabilizem a execução de todas essas políticas. Nesse sentido, apresenta-se a necessidade incontornável de formação permanente de agentes sociais de esporte e lazer. O PELC define que esses agentes sejam professores, estudantes, educadores sociais e comunitários, gestores e profissionais de áreas afins envolvidos no programa.

A formação deve contemplar essa diversidade de atores em suas características locais e regionais, em um processo participativo, atendendo ao princípio da gestão participativa. Trata-se de um programa de grande alcance, e cada uma de suas propostas comporta em si uma constelação de ações e decisões que se desdobram em diálogos intersetoriais. Não é um universo banal para os gestores, pois envolve mais que a equipe de agentes sociais – envolve planejamento participativo, identificação de nós críticos, priorização e análise das possibilidades de enfrentamento e elaboração de propostas de solução e de atuação.

2. Desafio metodológico

Sendo a formação de agentes sociais um elemento central da proposta do PELC que visa construir, com a população atendida pelo programa, uma relação autônoma, crítica e protagonista no campo de esporte e lazer, é necessário considerar alternativas que deem suporte a

um programa de qualidade. Essas alternativas devem necessariamente colocar o foco da formação no princípio professado por Pierre Lévy (idem): os “arquitetos cognitivos”. Isto é, assumirmos a exigência de ação-reflexão-ação, buscando na dinâmica do processo de trabalho desses agentes elementos necessários para a construção de um projeto político-pedagógico para o PELC.

O programa já tem uma proposta metodológica de formação, organizada de forma modular, com conteúdos específicos, estruturados em três ações: um primeiro módulo, introdutório, que situa os participantes no contexto e nas metas do Ministério do Esporte; um segundo, de aprofundamento, com foco na formação em serviço e no fortalecimento das equipes; e um terceiro, de avaliação, que pretende oferecer ferramentas de monitoramento das ações a serem implementadas.

Para a ampliação dessa formação, propõe-se agora adotar a modalidade de educação a distância, a fim de promover a adoção de referenciais pedagógicos compatíveis com a extensão do programa e que possam ser aplicados em larga escala.

Contudo, essa ampliação exige uma postura mais amadurecida, para que não se caia no senso comum e no modismo de adotar, sem maiores reflexões, a educação a distância apenas por sua alta capacidade de capilarização. Por essa razão, é preciso ampliar o olhar no sentido de compreender um pouco mais o que está envolvido na decisão de adotar a estrutura de educação a distância para, então, diminuir as distâncias. Como é possível essa suposta contradição? O que está em jogo quando optamos por construir ambientes *on-line* para a aprendizagem?

O PELC já desenvolve, nas equipes, alguns princípios e práticas que são constituintes importantes do processo de ensino-aprendizagem. Entre essas práticas, estão princípios da aprendizagem ativa, autêntica e autodirigida, baseada em problematizações sobre o vivido (que registram ou representam as experiências reais dos sujeitos). Contudo, é necessário avançar em alternativas disponíveis e facilitadoras de uma aprendizagem colaborativa, baseada em redes de interesses e em outros modos de conexão. Essas alternativas, basicamente *on-line*, permitem o acesso ampliado à relação ensino-aprendizagem nos locais de inserção dos sujeitos e suportam com maestria a reflexão e a aprendizagem reflexiva. Para que esse objetivo se realize, é necessário fortalecer o conceito de rede de aprendizagem, de redes de aprendizagem colaborativa e de comunidade colaborativa de aprendizagem. É isso que pretendemos fazer a seguir.

Esse processo de trocas em redes de interesses produz a tomada de consciência da experiência profissional e obriga-nos a retomar a reflexão em torno do pensar sobre o fazer. Após certa vivência profissional, é preciso ressignificar nossos saberes conceituais (saber), práticos (saber fazer) e identitários (saber ser). Com certeza é por intermédio desse espaço de partilha de saberes que nos será permitido respeitar nossas convicções e nossas trajetórias de formadores e talvez alcançar o tempo em que não será mais preciso “adjetivar a educação” como presencial ou a distância, mas dizer simplesmente *educação*. Nossa busca é pela participação ativa do aluno, ajudando-o a posicionar-se como protagonista de seu percurso de aprendizagem.

3. Construindo uma rede de aprendizagem colaborativa

Contudo, essa alternativa não depende do simples fato de dominar recursos tecnológicos ou de ter à disposição ambientes de aprendizagem sofisticados. Não necessariamente essas tecnologias garantem os requisitos básicos para o sucesso de práticas pedagógicas transformadoras. É preciso que elas sejam acompanhadas de apoio pedagógico afinado com um perfil de tutoria que facilite a atuação do tutor como *arquiteto cognitivo*, isto é, como alguém que tenha sensibilidade para ressignificar o processo educativo e *dinamizar a inteligência coletiva* presente nessas trocas de saberes. Esse dinamizador será capaz de dar suporte às redes de colaboração nas equipes multiprofissionais da área do esporte e do lazer.

Essa rede colaborativa, no caso dos agentes sociais de esporte e lazer, está sedimentada com base em princípios da educação popular. Segundo o documento *Sistema de formação dos agentes sociais de esporte e lazer do Programa Esporte e Lazer da Cidade* (BRASIL, s/d.), a formação prevê a organização e o desenvolvimento de três fases, atendendo aos princípios da educação popular, divididas didaticamente em proposta bem concreta. Um primeiro princípio incontornável está na ideia de contemplar o estudo da realidade, estimulando os agentes a conhecer e compreender sua realidade e a construir modelos de superação e emancipação política e cultural, bem como conhecimento com base na identificação dos saberes existentes, valorizando a dialogicidade com os usuários e suas expectativas. Como segundo princípio, dá-se a necessidade de organizar o conhecimento, no sentido de buscar os saberes historicamente construídos

para o diálogo com a realidade identificada. Quais são seus limites e suas potencialidades? Por fim, é preciso aplicar, à luz da realidade e do conhecimento acumulado, o modo de intervenção da atuação desses agentes sociais entre a comunidade.

Com base nesses princípios e focalizando as competências gerais dos agentes sociais do PELC, espera-se que possam adquirir um perfil capacitado para a tomada de decisões participativas. Que possam lidar com a intersetorialidade, visando ao uso apropriado, eficaz e financeiramente efetivo de recursos humanos, equipamentos, procedimentos e práticas presentes no PELC. Para esse fim, os agentes devem possuir habilidades para avaliar, sistematizar e decidir a conduta participativa mais apropriada.

Por outro ângulo, é necessário o desenvolvimento da comunicação e da cooperação no trabalho coletivo, estabelecendo e fortalecendo redes de aprendizagem colaborativa. É igualmente imprescindível o compromisso com a liderança dialogada, capaz de incentivar e desenvolver a auto-organização comunitária. A meta é conduzir o trabalho em equipe sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade. A liderança dialogada envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de maneira efetiva e eficaz.

Do mesmo modo, os agentes sociais do PELC devem estar habilitados a fazer o gerenciamento e a administração resolutiva tanto dos recursos humanos como dos recursos físicos, materiais e de informação disponíveis na comunidade. Assim como devem estar aptos a ser gestores capacitados no fomento à cultura local.

Os agentes sociais do PELC devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na formação quanto na prática, estabelecendo compromisso constante com a educação permanente. Desse modo, devem ser responsáveis pela capacitação permanente das equipes sob sua responsabilidade.

Enfim, o leque de habilidades e competências previstas para esses agentes é complexo e exigente, sendo necessário um referencial pedagógico consistente e alinhado com essas demandas.

4. Pensando a pedagogia do PELC

O referencial pedagógico para a formação dos agentes sociais do PELC tem como princípio adotar metodologias ativas que sejam adequadas ao trabalho que será realizado. A metodologia aqui proposta pretende contemplar alguns desafios presentes na maioria dos cursos existentes e, nesse sentido, incorpora alguns conceitos historicamente presentes.

O primeiro desafio é buscar alternativas de formação que consigam contornar a dificuldade de retirar os profissionais de suas atividades habituais de atenção aos cidadãos pelos quais são responsáveis. Esse é um dos grandes problemas para os gestores, que em geral não têm como substituí-los nos períodos de formação. A tecnologia de educação a distância, em processos *on-line* por meio de plataformas, apresenta-se como uma solução possível para a questão da formação em serviço, e o problema do deslocamento pode ser minimizado, favorecendo o bom uso do tempo e do espaço.

Ademais, o ensino voltado para adultos e adequado às necessidades individuais tem, na alternativa *on-line*, um respaldo consistente. A proposta é possibilitar o exercício da flexibilidade, de modo que atenda às necessidades do cotidiano desses agentes sociais. Embora seja um desafio construir essa flexibilização, abre-se a possibilidade de que os agentes sociais do PELC possam definir de quais conteúdos necessitam, em que ordem e como podem compor seus percursos e processos de aprendizagem. A proposta seria disponibilizar um conjunto de conhecimentos, via ambiente de aprendizagem, que sejam adequados às necessidades e contemplem as experiências prévias desses agentes, nas trocas de saberes entre a prática e a reflexão.

Dadas a extensão e a dispersão geográfica do PELC, que se realiza em âmbito nacional, abrangendo todas as regiões do país, é necessário adotar metodologias que possam capacitar em larga escala e simultaneamente um número significativo de agentes sociais. Nessa lógica, as grandes diferenças regionais tornam-se evidentes, e é pouco provável que conteúdos e métodos desenvolvidos para grandes municípios sirvam indistintamente para os de menor porte.

Se, por um lado, esses conteúdos podem variar dependendo do lugar, por outro, são previsíveis, em sua maioria baseados em ações já realizadas pelo próprio PELC. Essas informações retrabalhadas possibilitam a constituição e a pré-formatação de um leque amplo de conteúdos didáticos e de alternativas de conteúdo. A proposta é que os módulos sejam elaborados conforme um parâmetro que venha da escuta realizada entre os próprios profissionais, traduzida em conteúdos significativos, garantindo a educação permanente. Embora não se possa assegurar que o universo das necessidades de cada local esteja contemplado, pode-se garantir que a troca de experiências proporcionada pela interação *on-line* que se pretende disponibilizar acrescente e apoie iniciativas que contemplem as peculiaridades locais.

Portanto a construção de um ambiente de aprendizagem *on-line* é adequada para romper com esses entraves de espaço, tempo e atendimento em larga escala, permitindo um ensino adaptável a contextos diferentes.

O que está em cena é a concepção da educação como um processo contínuo e interativo. É fato que os conhecimentos estão em constante mudança, necessitando, pois, por parte dos agentes sociais de esporte e lazer, de um processo de permanente aprendizagem e atualização. A intenção é que esse ambiente esteja à disposição de municípios e estados, que possa ser executado de modo que responda a suas demandas. Assim sendo, programas de capacitação poderão ser ofertados a distância, por aplicação isolada ou combinada dos módulos produzidos, segundo as demandas identificadas pelos diferentes municípios e estados. Ao mesmo tempo, prevê-se que os módulos possam readequar-se cada vez mais às diferentes realidades brasileiras, de acordo com o resultado das avaliações e da constante revisão, seja dos conteúdos, seja da metodologia de ensino. Esse processo é complexo e exigirá monitoramento e constante acerto de percurso.

5. Pressuposto de um ambiente de aprendizagem

Embora complexo em sua construção, um ambiente colaborativo de aprendizagem possui as condições de implementação do conceito de “inteligência coletiva” no processo de trabalho do PELC. Pensar o conceito de aprendizagem na era computacional propõe necessariamente pensar ambientes virtuais de aprendizagem. Embora estejamos convivendo com a banalização de comunidades de aprendizagem, redes de conhecimento, cibercultura, comunidades colaborativas de aprendizagem, é necessário enfrentar a dimensão de escuta dessa concepção de aprendizagem, na medida em que, como concepção pedagógica, afasta-se da tendência instrucionista associada à eficiência e à autossuficiência das novas tecnologias de informação e comunicação para atuar no ensino. O essencial é pensar os fundamentos de cada modelo e chamar para si a coerência entre objetivos e proposta pedagógica, garantindo a coerência lógica e epistemológica das escolhas.

Nesse tema, muitas são as inquietações que merecem atenção; entre as inúmeras, podemos apontar algumas. A primeira é uma pergunta impertinente sobre qual e como deve ser o projeto pedagógico de um ambiente virtual de aprendizagem cooperativa e colaborativa. Questionam-se também as características comunicativas que devem estar presentes em

uma proposta pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem. Qual é o conceito de prática educativa presente nas estratégias síncronas e assíncronas no contexto do ambiente virtual de aprendizagem? Como lidar com o “silêncio virtual”, aquele silêncio que provoca um mal-estar na relação pedagógica? Qual é o papel do orientador de aprendizagem e do discente no ambiente virtual de aprendizagem colaborativa e cooperativa? A inversão de papéis está posta. Quem aprende com quem? Quais são os dilemas e/ou problemas das interfaces no ambiente virtual de aprendizagem?

O que se percebe são os diferentes significados de ambiente virtual de aprendizagem. A simples virtualização da educação induz à perda de elementos específicos fundamentais da presencialidade, além de correr o risco de não incorporar as características dos recursos do ambiente virtual por desconhecer as contribuições que esses ambientes podem trazer ao ensino e à aprendizagem. Essa proposição permite a interrogação feita por Moraes (1997, p. 16), de maneira também impertinente:

É essa a educação que tenta acompanhar a revolução das tecnologias da informação? É desta forma que estaremos preparando as futuras gerações para terem acesso às redes de comunicação, ao conhecimento disponível? Como desenvolver autonomia, cooperação e criticidade a partir desses novos instrumentos? E por que as coisas não mudam na área educacional?

Isso se deve ao fato de que, historicamente, a educação – e mais especificamente o ensino – sempre esteve relacionada à transmissão oral e presencial. A relação pedagógica sempre se materializou na sala de aula presencial, garantindo os papéis funcionais marcados pelo professor que ensina e o aluno que aprende. No momento em que se amplia o conceito de ensino, o foco da questão deixa de ser o modelo formal e passa a ser “o que é educar” e “o que é educação”. Uma nova cultura da aprendizagem impõe-se, tendo de levar em consideração a conjunção de diversas mudanças sociais, tecnológicas e culturais (POZO, 1989). O que está posto não é somente a sociedade da informação, mas sobretudo a sociedade da aprendizagem. Estamos em uma época em que a preocupação com a democratização da informação faz diferença, e encontramos muitas pessoas dedicadas a fazer com que outras tantas pessoas aprendam e sejam incluídas.

No entanto, não se pode confundir, neste momento, o volume de dados disponíveis, a informação produzida em larga escala, com o processo do conhecimento. Morin (2002, p. 78) afirma:

o conhecimento não se reduz a informações; o conhecimento precisa de estruturas teóricas para poder dar sentido às informações; [...] se tivermos demasiadas informações e estruturas mentais insuficientes, o excesso de informação mergulha-nos numa “nuvem de desconhecimento”.

O acesso aos recursos tecnológicos e aos ambientes de aprendizagem interativos não garante aos agentes sociais do PELC os requisitos básicos para tornarem-se ativadores de mudanças.

É possível apreender que

apesar das grandes afinidades semânticas existentes entre os termos informação e conhecimento e da estreita dependência que existe entre eles, não são dois termos sinônimos. Se o acesso à informação é condição da aquisição de conhecimento e se constitui já uma primeira forma de conhecimento, é, porém, insuficiente para fazer de alguém um ser pensante. A informação, para tornar-se conhecimento, deve ser previamente processada pelo indivíduo, ou seja, interpretada para descobrir sua significação; assim, saber que existem buracos negros no universo não é suficiente para saber o que eles são [PINO, s/d, p. 1].

Como, então, aproveitar os recursos tecnológicos de caráter plástico, fluido, aberto, hipertextual e interativo (LÉVY, 1998), visando à dialogicidade, à criticidade e, dessa maneira, propiciar aprendizagens significativas para os sujeitos aprendentes?

Do ponto de vista pedagógico, a estrutura de ambientes preparados para facilitar a aprendizagem colaborativa está ancorada em ideias complexas, convergentes e ao mesmo tempo fascinantes, entre elas como favorecer o conhecimento e a autoridade compartilhados, como garantir a aprendizagem mediada, como valorizar a polifonia da diversidade e da diferença, como construir significados nas informações que estão sendo veiculadas. Esse processo tem suas próprias exigências, as quais estão na ordem da flexibilização dos papéis, na valorização das diferentes autorias, na democratização da participação nos diferentes espaços do ambiente, na socialização das metas e dos processos avaliativos, no debate e no diálogo reflexivo interpessoal e na ética da nova sociabilidade. A âncora pedagógica passa por rotas já bastante conhecidas dos educadores, embora nem sempre tão evidentes e de fácil acesso. Segundo Freire (2000, p. 42),

não há fatalismo nenhum no que ocorre, mas história como possibilidade. Constatado para mudar e não para me acomodar... O uso de computadores no processo de ensino aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa... Depende de quem usa, a favor de quê, de quem e para quê.

Os ambientes de aprendizagem organizam-se marcados por diferentes concepções pedagógicas. Mason (1998) apresenta três categorias de aprendizagem *on-line*, com base em conteúdos, aprendizagens interativas e aprendizagens que integram cooperação e colaboração. A primeira dá-se no chamado *ambiente instrucionista*, que é aquele centrado no conteúdo – que pode ser impresso – e no suporte, que são tutoriais ou formulários enviados por *e-mail*, normalmente respondidos por outras pessoas (monitores) e não exatamente pelo autor. A interação é mínima, e a participação *on-line* do estudante é praticamente individual. Esse tipo de ambiente é o mais comum e representa o tradicional curso instrucionista, em que a informação é transmitida como na aula expositiva presencial.

Já na segunda categoria, o chamado *ambiente interativo* tem a centralidade na comunicação *on-line*, em que a participação é essencial. O objetivo é atender também às expectativas dos participantes. Nesse ambiente ocorre muita discussão e reflexão, os materiais têm o objetivo de envolver e são desenvolvidos no decorrer do curso, com base nas opiniões e análises dos participantes e nas ideias formuladas nas áreas de discussão. Existe o incentivo à liberdade e à responsabilidade de cada um em escolher o material desejado e fazer as próprias interpretações. As atividades podem ser organizadas por temas de interesse, e profissionais externos podem ser convidados para conferências. Nesse caso o papel do tutor é mais intenso, pois as atividades são criadas no decorrer do curso. Ocorrem também eventos síncronos.

Com outra característica, os *ambientes cooperativos*, que correspondem à terceira categoria de aprendizagem *on-line*, têm por objetivo o trabalho colaborativo e a participação *on-line*. Esse processo está pautado na interação entre os participantes, por meio de comunicação *on-line*, construção de pesquisas, descoberta de novos desafios e soluções. O conteúdo do curso é fluido e dinâmico, determinado pelos indivíduos do grupo. O suporte e a orientação existem, mas nesse caso são menores, visam apenas facilitar a cooperação. É um curso também diferente do presencial por possibilitar a construção de comunidades de aprendizes. É

importante que todos tenham bom relacionamento e proximidade com os objetivos explicitados, pois isso necessariamente conduz à definição e à redefinição do conceito de comunidade. No caso do PELC, isso está claro se pensarmos na comunidade de agentes sociais. O alinhamento conceitual dessa comunidade é pelo esporte e pelo lazer como direitos e políticas de Estado.

Apostamos na tendência de criar ambientes de aprendizagem colaborativa, reunindo um conjunto de métodos e técnicas de aprendizagem para utilização em grupos estruturados, assim como de estratégias de desenvolvimento de competências mistas (aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social), em que cada membro do grupo seja responsável tanto por sua aprendizagem, quanto pela aprendizagem dos demais elementos (GUNAWARDENA, 1998; HARASIM et al., 1996; PALLOFF; PRATT, 2002).

As questões problematizadoras caracterizam-se por promover a formação de redes colaborativas de aprendizagem, mediadas pelo uso da internet, que desenvolvam competências que não se restrinjam ao âmbito pessoal e abarquem o âmbito institucional. Ou seja, o resultado final de trabalhos como esse precisaria, de fato, qualificar o grupo envolvido para renovar suas estratégias de aprendizagem, sua prática profissional e, assim, a dinâmica institucional. E, para isso, teríamos de investir no desenvolvimento de processos significativos de aprendizagem e de competências colaborativas, processos esses mediados por tecnologias de informação e comunicação que permitam dialogar com os contextos reais de inserção profissional.

Uma proposta colaborativa para o PELC terá sempre características de comunicação, interatividade e colaboração entre agentes sociais e suas vivências. Ou seja, a ideia-força contida em “ambiente de aprendizagem” deve permitir que o projeto seja motivador, instigante, facilitador do exercício de construção de saberes, além de proporcionar um processo cognitivo socialmente compartilhado entre seus agentes sociais. A educação ocupará papel central, e, nesse processo, Moraes (1997, p. 67) destaca a importância de uma

nova ecologia cognitiva, traduzida na criação de novos ambientes de aprendizagem que privilegiem a circulação de informações, a construção do conhecimento pelo aprendiz, o desenvolvimento da compreensão e, se possível, o alcance da sabedoria objetivada pela evolução da consciência individual e coletiva.

6. Formas, espaços e tempos diferenciados

Nessa sequência de princípios, podemos estruturar uma proposta possível de comunidade de aprendizagem para os agentes sociais do PELC, desenhando espaços e tempos para nossos objetivos, identidade e valores comuns. Sempre será necessário estruturarmos espaços diferenciados para atendermos objetivos diferenciados com estratégias diferenciadas.

Na abrangência nacional do PELC, as grandes diferenças regionais tornam-se evidentes. As necessidades e os problemas do esporte e do lazer como direitos de cada um e deveres do Estado não deveriam ter variações e interpretações diferentes de um lugar para outro, mas é forçoso constatar que elas existem de fato. Se, por um lado, esses conteúdos podem variar conforme o lugar, por outro, o alinhamento conceitual é incontornável.

Segundo Brennan (2002), o virtual proporciona-nos uma viagem através de um espelho que abre janelas para outros mundos, simulados, ocasionando uma sensação quase real das realidades artificiais. Em cada um deles, serão construídas competências próprias, que atendam ao elenco de competências previstas para a comunidade de aprendizagem. Isso não significa que esses espaços e tempos sejam estanques, sem comunicação; ao contrário, ao dividir os espaços, é possível garantir a unicidade na diversidade, e é a isso que chamamos comunidade de aprendizagem. Como conectar o que você sabe ou pode fazer e o que nós sabemos ou podemos fazer juntos?

Em termos mais precisos, Palloff e Pratt (2002) afirmam que as especificidades das comunidades virtuais de aprendizagem derivam da necessidade de satisfazer algumas condições. A primeira seria demarcar objetivos comuns a todos os seus membros. No caso do PELC, é evidente a referência, sempre presente, de construir esporte e lazer como direito de todos e permitir o acesso necessário para consolidar esse direito. Uma segunda condição seria a centralização dos resultados a serem alcançados. O PELC tem o compromisso de apoiar, monitorar e avaliar os resultados, implementando instrumentos e mecanismos de controle social. A igualdade de direitos e de participação para todos os membros como condição permite identificar no programa o conceito ampliado do que seja agente social, e, não importa em que escala cada um dos participantes se encontre, o acesso é igualitário. Outra condição é a definição em comum de normas, valores e comportamentos na comunidade. Nessa

condição, é possível afirmar que o PELC explicita sua unidade conceitual de programa – consolidação do esporte e do lazer como direitos sociais e, portanto, como políticas públicas de Estado – e fomenta a ressignificação de espaços esportivos e de lazer que atendam às características das políticas sociais de esporte e lazer implementadas e respeitem a identidade esportiva e cultural local e regional. O trabalho em equipe é realizado no PELC por meio da difusão da cultura do lazer, do fomento a eventos construídos e realizados de maneira participativa com a comunidade.

Do ponto de vista pedagógico, os tutores devem assumir o papel de orientadores e animadores da comunidade, facilitando a aprendizagem colaborativa e a criação ativa de conhecimentos e significados de acordo com o tema de interesse da comunidade em interação permanente. Enfim, a construção de uma comunidade de aprendizagem colaborativa é processual e histórica. É preciso ter objetivos comuns e construções participativas negociadas.

Por essas razões, o papel do orientador de aprendizagem (tutor) no trabalho em equipe é negociar mutuamente as diretrizes na construção dos objetivos comuns, garantindo os resultados planejados com base na confiança de todos os participantes. Essas competências e habilidades da tutoria não se fazem sem que se capacitem os tutores para o exercício desse papel. Essas são as ações facilitadoras da criação de uma comunidade de aprendizagem, em uma rede colaborativa e cooperativa entre agentes sociais do PELC. Seria idealização ou podemos apostar na concretização desses cenários educativos?

Segundo Lévy (1999, p. 126), a cultura das redes, ou cibercultura, acontece exatamente na articulação entre os “princípios de interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva”. Os interesses comuns dessas pessoas, desterritorializadas, mas conectadas, criam novas formas de comunicação permanente e universal e transformam todo o espaço virtual em um infinito canal interativo de múltiplas aprendizagens.

A rede é “somente um instrumento que permite a livre expressão dos saberes a qualquer comunidade humana” (idem, p. 130). Isso significa que nada está pronto e que o conhecimento não é algo acabado. O aprendente é agente ativo de seu conhecimento. Ele constrói significados e define sentidos de acordo com a representação que tem da realidade, com base em suas experiências e vivências. As representações são ressignificadas e novos conhecimentos são construídos. A possibilidade de trabalhar em rede, em ambientes virtuais de aprendizagem, serve-nos para a legitimação dos saberes de experiência, constituindo uma abertura ao

reconhecimento e à validação de todas as competências disponíveis em determinado grupo, em uma “comunidade de destino”. No caso do PELC, a comunidade de destino são o esporte e o lazer como direitos.

Por conseguinte – tentando dar uma pausa na radicalidade –, podemos entender que a inteligência coletiva constrói-se e reconstrói por meio do diálogo de saberes. Este permite o estabelecimento de consensos que se apoiam sobre os elementos do mundo da vida, permitindo aos indivíduos compartilharem seus planos de ação e fomentarem a ação comunicativa responsável pela coordenação do ato social. A ação voltada ao entendimento pressupõe a existência de um espaço democrático de construção, potencializado pela ação crítica, que vai desencadear a capacidade de construção crítica do pensamento e da ação (HABERMAS, 1984), como possibilitar que esses ambientes virtuais contribuam para a construção do conhecimento e para a conscientização ético-crítica, para uma concepção pedagógica transformadora em que se reconheça o outro como sujeito, em que seja permitida a religação dos saberes, em que seja possível reencontrar as práticas educativas, sejam elas para agentes sociais de esporte e lazer, sejam para os aprendizes do mundo da vida.

Referências

BRASIL. Ministério do Esporte. *Sistema de formação dos agentes sociais de esporte e lazer do Programa Esporte e Lazer da Cidade*. S/d. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/sndel/esporteLazer/sistemaFormacaoAgentesSociais.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

BRENNAND, E. G. G. A reinvenção do aprender: criação e cognição na cultura informática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., 2002, Salvador. *Anais...* Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/congresso2002_anais/2002_NP11BRENNAND.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GUNAWARDENA, C. N. Designing collaborative learning environments mediated by computer conferencing: issues and challenges in the Asian socio-cultural context. *Indian Journal of Open Learning*, Nova Délhi: IGNOU, v. 7, n. 1, p. 101-120, 1998.

HABERMAS, J. *The theory of communicative action*. Vol. I: Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press, 1984.

HARASIM, L.; HILTZ, S. R.; TELES, L.; TUROFF, M. *Learning networks: a field guide to teaching and learning online*. Cambridge: MIT Press, 1996.

LÉVY, P. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Loyola, 1999.

MASON, R. Models of online courses. *ALN Magazine*, v. 2, n. 2, out. 1998. Disponível em: <<http://tecaetu.unige.ch/staf/staf-e/paraskev/staf14/ex8/article1.html>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1997.

MORIN, E. Noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-58.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (Org.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 19-42.

_____. *Ciência com consciência*. Trad. de Maria D. Alexandre. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Trad. de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINO, A. *Ensinar-aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural*. Campinas: Projeto Sapiens, Departamento de Engenharia de Computação e Automação Industrial, Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, UNICAMP, s/d. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/sapiens/ensinar.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

POZO, J. I. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SEÇÃO 3

**As experiências de
formação no PELC**

Formação de agentes de esporte e lazer no PELC: uma análise de experiências

Aniele Assis*
Coriolano Pereira da Rocha Junior**
José Nildo Caú***

Introdução

O Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) tem no processo de preparação dos agentes sociais uma de suas mais importantes ações. Essas formações são parte da própria dinâmica de construção e efetivação do programa e visam qualificar sua execução e avaliação. As formações são elaboradas e vividas em função das realidades e peculiaridades de cada entidade conveniada, abordando os princípios, diretrizes e fundamentos político-pedagógicos do programa. Com isso, são recebidas e analisadas de maneira diferente por cada convênio, em função de suas especificidades, suas demandas, suas realidades e do perfil dos agentes participantes.

Por conta disso, este texto objetiva analisar as percepções dos conveniados sobre as formações, levando em conta suas experiências, os resultados identificados na vivência do conjunto de três etapas formativas¹ e seus impactos sobre a organização e a execução do trabalho dos agentes sociais e do próprio convênio, em suas atividades gerenciais.

* Docente da rede estadual de Pernambuco e da rede municipal de Limoeiro (PE), doutoranda em estudos do lazer na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

** Docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA), doutor em história comparada.

*** Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), doutorando em educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

1 Neste texto, tratamos de convênios que executaram três formações: módulo introdutório (32 horas), módulo de avaliação I (16 horas) e módulo de avaliação II (16 horas).

Levando em conta que o PELC possui intenções específicas para as formações, já que sua “concepção metodológica aplicada deve ter como inspiração os pressupostos da educação popular: estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 18), entender o modo como esse trabalho é visto pelos convênios torna-se importante, podendo ser uma de suas maneiras de avaliação, justamente por tratar de aspectos de uma realidade experimentada, em diferentes contextos.

Para o desenvolvimento deste texto, usamos a revisão de literatura e a análise de conteúdos como meios de produção, entendendo que essas possibilidades metodológicas nos permitem discutir o programa, as formações e suas intenções. Além disso, trabalhamos com dados obtidos de entidades conveniadas, com base em questionários mistos aplicados por meio eletrônico (*e-mail*).

O questionário apresenta questões fechadas, com *sim* e *não* como opções de resposta, e ainda há espaço para manifestação livre do respondente em cada uma. Sua estrutura está organizada em pontos que tratam dos elementos centrais do processo formativo do PELC: módulos de formações (introdutório, de avaliação I e de avaliação II); tempo de duração das formações (32, 16 e 16 horas, respectivamente); duração de um dia de trabalho na formação (oito horas); proposta temática da formação; vínculos temáticos na formação e entre as formações; organização do trabalho da formação; participação dos agentes na formação; impactos da formação na qualificação para o trabalho dos agentes no PELC; impactos da formação na qualificação social e continuada dos agentes.

Para a aplicação dos questionários, fizemos a opção de tratar com os coordenadores gerais, que poderiam demonstrar uma visão mais ampla das formações e de seus resultados, já que

o coordenador geral é aquele que tem a visão do todo, está permanentemente circulando nos núcleos, observando, fazendo sugestões e agindo de forma a qualificar cada vez mais o trabalho. Precisa conhecer profundamente o Programa, suas diretrizes, objetivos, orientações e socializar este conhecimento [idem, p. 13-14].

Na análise dos dados, não serão informados os nomes dos convênios, dos coordenadores nem dos formadores. Os convênios estudados foram os que realizaram as três formações, por nós acompanhados, independentemente da região e/ou cidade.

Este artigo está estruturado em etapas que apresentam uma abordagem teórica do lazer e da preparação profissional, além de analisar o PELC e suas formações como um espaço específico de capacitação para a atuação em programas de lazer e, ainda, tratar dos dados obtidos com os convênios. Por fim, é estabelecida uma compreensão final, correlacionando as perspectivas do programa com o que é identificado pelos convênios.

Adiante, procuraremos discutir o processo de formação de agentes de lazer no país, analisando seus elementos teóricos e sua inserção nas realidades.

1. Formação profissional em lazer: apontamentos teóricos

No Brasil, em grande parte, a formação dos profissionais de lazer encontra-se atrelada aos cursos de educação física e turismo, constituindo, com isso, poucos espaços para formação inicial específica (EWERTON, 2010).

Mediante tal afirmação, procuraremos aqui realizar uma discussão acerca das possibilidades de atuação dos profissionais de lazer, com formação específica ou não, tomando como referência a discussão do duplo processo educativo do lazer. Ou seja, a educação *pelo* lazer e a educação *para* o lazer, como vistas em Marcellino (2006).

Conforme o autor, percebemos que o lazer possui uma vertente relacionada ao veículo da educação e outra como objeto da educação. É nesse sentido que acreditamos que os profissionais de lazer devem atuar, ou seja, considerando este um conhecimento importante a ser tratado em suas intervenções, tendo o cuidado de não perder a essência do lazer, que é a espontaneidade, a heterodeterminação, a ludicidade, a desobrigação, entre outras características.

Refletir sobre a preparação profissional em lazer remete-nos a pensar sobre a compreensão da formação inicial e continuada. Tomando Assis (2011) como referência, afirmamos que a formação inicial pode ser vista como uma “habilitação para o exercício da profissão, estruturada por uma sólida formação teórico-prática, que se complementa com as reflexões do cotidiano, ou seja, com a formação continuada” (idem, p. 79). Isto é, é uma formação que permite o primeiro contato com a profissão escolhida, que habilita a pessoa a trabalhar em uma área determinada – nesse caso, o lazer.

De acordo com Imbernón (2001), a formação assume um papel que vai além do ensino. Ela necessita de atualização científica, pedagógica e didática, e também deve ser um espaço de reflexão sobre as situações de mudanças e incertezas. Contudo, a formação continuada, muitas vezes, acaba por servir para sanar deficiências da inicial, por intermédio de políticas compensatórias, como cursos de aperfeiçoamento e atualizações (Assis, 2011). Para nós, a formação continuada deve ser vista como uma busca dos profissionais pela superação dos problemas e dificuldades enfrentados em sua prática profissional, objetivando e focalizando o ato educativo.

Em uma perspectiva mercadológica, a formação continuada visa à preparação e à atualização dos profissionais para atenderem as novas tecnologias do mercado, não sendo compreendida como uma continuidade dos estudos técnico-pedagógicos, relacionados às permanentes demandas do cotidiano. Nesse sentido, Assis (idem) identifica que *formação continuada* é uma expressão bastante utilizada, que traz em seu bojo questões pertinentes à educação, no que concerne à busca dos profissionais pela superação dos problemas e das dificuldades enfrentados durante sua intervenção.

Pensar a formação continuada de maneira reflexiva visa superar a formação funcionalista. Desse modo, é necessário que se pensem projetos devidamente articulados com a formação inicial, o que deveria ser compromisso prioritário das instituições públicas.

Nesse contexto, podemos citar o PELC como uma das possibilidades de realização da formação de profissionais de lazer, ao tratar de questões pertinentes à sua área, mediante reflexões oriundas de sua prática cotidiana. Atualmente, o PELC encontra-se vinculado à Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS), tendo sua estrutura regimental aprovada pelo decreto n. 7.529, de 21 de julho de 2011, no Departamento de Desenvolvimento e Acompanhamento de Políticas e Programas Inter-setoriais de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (DEDAP), especificamente na Coordenação Geral de Esporte e Lazer (CGEL)².

Entre as atribuições e as responsabilidades da CGEL, destacamos aquelas diretamente relacionadas à formação dos profissionais de lazer, que são:

2 Dados encontrados no site: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/departamentos>>.

IV – Promover eventos e estruturar processo de formação e capacitação de recursos humanos destinados aos programas esportivos-sociais e de lazer; V – Efetuar o acompanhamento pedagógico, o controle e a fiscalização dos programas, projetos e ações referentes a sua área de atuação, para orientação dos processos educacionais implantados; VI – Monitorar e avaliar os programas, projetos e ações, construindo indicadores e instrumentos de registro para o aperfeiçoamento administrativo, pedagógico e de fiscalização [BRASIL, 2013].

De acordo com esses objetivos, percebemos que existe, na política nacional de esporte e lazer, uma preocupação com o processo de monitoramento, fiscalização e controle do acompanhamento pedagógico, como também com a formação dos recursos humanos vinculados ao PELC, os agentes sociais, que no edital de 2012 são considerados atores de uma intervenção social e pedagógica (BRASIL, 2012).

Esses mesmos agentes deverão compor um quadro multiprofissional e interdisciplinar, com articulação coletiva para a construção e a intervenção no trato com o esporte e o lazer enquanto direitos sociais, em uma relação entre os saberes populares e os saberes acadêmicos. Podem ser considerados agentes sociais: “gestores, professores de Educação Física, educadores populares e comunitários, demais profissionais de áreas afins ao lazer e envolvidos diretamente na execução do Programa” (idem, p. 10). Ou seja, são os agentes sociais que fazem o PELC acontecer nos núcleos espalhados pelo país, e um dos papéis dos agentes é incentivar as ações comunitárias por meio de mobilização, organização e educação popular.

A formação desses agentes sociais é elemento central do PELC, tendo em vista que o programa é uma ferramenta pedagógica no trato do esporte e do lazer enquanto direitos sociais. Nesse sentido, os módulos de formação (introdutório, de avaliação I e de avaliação II) devem ser ministrados por profissionais com amplo conhecimento do programa em suas diferentes especificidades (PELC Todas as Idades, PELC Vida Saudável e PELC Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais). Esses formadores são profissionais da área de educação física que participaram de um processo de seleção pública em âmbito nacional, organizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pelo Ministério do Esporte, que, por sua vez, ao formular essa parceria com a academia desde 2010, atribuiu a ela a responsabilidade de viabilizar recursos humanos capacitados para desenvolver tais formações.

De acordo com o edital de 2012, as formações, como citado anteriormente, são modulares e divididas em três momentos:

1. Módulo introdutório: com carga horária de 32 horas, que devem ocorrer durante os quatro primeiros meses de convênio, contando com a participação de um quantitativo de agentes que supere a necessidade, pois entende-se que esse processo de formação pode vir a ser considerado uma das etapas para a seleção final. Enquanto objetivos desse módulo de formação, temos:
 1. conhecer e refletir sobre a realidade local (comunidade, cidade e região);
 2. apresentar os princípios, diretrizes, objetivos e operacionalização do PELC aos agentes envolvidos;
 3. socializar o Planejamento Pedagógico do Convênio, bem como o Projeto Técnico aprovado pelo Ministério do Esporte;
 4. oportunizar aos agentes os conhecimentos básicos sobre concepção, diretrizes e objetivos do Programa, bem como instrumentos e possibilidades didático-metodológicas;
 5. destacar os princípios para o planejamento participativo com vistas a subsidiar a construção do projeto político pedagógico do PELC local;
 6. planejar as ações sistemáticas e assistemáticas do convênio [idem, p. 18].

Nesse módulo, a finalidade principal é apresentar o PELC, seus princípios, diretrizes, objetivos e possibilidades de organização pedagógica, e, ainda, tratar de alguns conceitos primordiais do programa (lazer, esporte, animação cultural, cultura e outros), além de organizar um planejamento para as ações sistemáticas³ e assistemáticas⁴ dos primeiros meses de execução. Para tanto, são utilizados materiais enviados pelo Ministério do Esporte, que procuram orientar e organizar o trabalho pedagógico e também propor sugestões de temáticas e estratégias metodológicas a serem trabalhadas, visando sempre ao tratamento de acordo com os pressupostos da educação popular (estudo da realidade, organização e aplicação do conhecimento).

3 Ações que ocorrem periodicamente/semanalmente, com a oferta de diferentes linguagens de esporte e lazer.

4 Ações esporádicas que ocorrem como forma de catarse/produção das oficinas executadas durante o convênio, como eventos, passeios etc.

2. Módulos de avaliação I e II: cada um possui carga horária de 16 horas. Devem ser desenvolvidos, se possível, no sétimo e no décimo terceiro meses de plena execução das atividades do convênio. Têm por objetivos:

- apresentação, por parte dos agentes, da síntese das atividades realizadas: relatos de experiências organizados pelos coordenadores e agentes;
- apresentação da síntese da atuação da instância de controle social e grupo gestor;
- definição de ações que objetivem potencializar os pontos fortes e minimizar os fracos;
- revisão dos conteúdos abordados no Projeto a partir da necessidade dos agentes;
- planejamento de ação de impacto para encerramento do convênio;
- aplicação de instrumento de avaliação: de resultado, processo e impacto;
- construção coletiva da proposta de continuação da política pública [idem, p. 21].

Apesar de serem os mesmos objetivos trabalhados nos dois módulos, identificamos nos documentos do ministério que, no primeiro módulo de avaliação, procura-se analisar o andamento do PELC em relação a seus objetivos, seus princípios e suas diretrizes, na efetivação prática das oficinas e nas atividades assistemáticas, além de se aprofundarem, se for o caso, alguns conceitos e questões de ordem teórica e metodológica que não tenham ficado tão claros no módulo anterior. E, por fim, pretende-se, diante disso, (re)organizar as ações de planejamento que estão por vir até a finalização do convênio, bem como iniciar o processo de debate sobre a possibilidade e as estratégias de organização e mobilização dos agentes para a continuidade do programa por parte da entidade conveniada.

É nesse momento que a capacidade de reflexão na ação por parte dos agentes é imprescindível, pois trata-se de um processo mediante o qual os profissionais práticos devem aprender com base nas análises e na interpretação de suas próprias atividades. Contudo, essas reflexões não se baseiam em um único conhecimento, mas em um “processo de diálogo com a situação problemática e uma intervenção particular que exige uma intervenção concreta” (MORENO; MARCELLINO, 2006, p. 116).

Já o módulo de avaliação II pretende lançar um “olhar” sobre a execução do convênio como um todo, pensando nas ações desenvolvidas, nos procedimentos utilizados, na aproximação das ações com a proposta do PELC, nas condições de auto-organização e mobilização comunitária, na busca da continuidade de garantia de acesso ao esporte e ao lazer enquanto políticas e direitos sociais. Como metodologia, para os módulos de avaliação, solicitam-se: organização de oficinas com os participantes

do PELC, se possível nos núcleos; conversa com a comunidade envolvida; exibição de curtas-metragens que tratem de temáticas relacionadas à avaliação; e acompanhamento do evento de encerramento ocorrido no módulo de avaliação II, a fim de se perceber o grau de envolvimento agente-comunidade-poder público local e a materialização do programa pelas pessoas nele envolvidas. Vale salientar, ainda, que em todos os módulos de formação existe um instrumento avaliativo, um questionário, que objetiva fornecer dados, tanto qualitativos como quantitativos, que permitam perceber como se deu o processo de formação, as perspectivas, sugestões metodológicas e temáticas, e ainda a capacidade de ação do(a) formador(a) durante os módulos já executados.

Nesse sentido, consideramos que o PELC pode vir a contribuir para a formação continuada dos trabalhadores do lazer, já que tem, em sua proposta de formação, uma ação continuada, voltada para a perspectiva de prática social, na qual se parte do concreto (prática social) e, após passar por diversas reflexões (problematização, instrumentalização e catarse), retorna-se à prática social para buscar sua modificação.

2. O PELC como espaço de formação de agentes sociais

O processo de edificação do PELC como política pública foi alimentado por um acúmulo de experiências vividas ao longo das décadas iniciais dos anos 2000, em localidades administradas, na maioria, por governos populares, como Porto Alegre (RS), Belém (PA), São Bernardo do Campo (SP), Campo Grande (MS) e Recife (PE). Nesses municípios, as políticas públicas de esporte e lazer tinham o compromisso de ampliar a participação popular, bem como os direitos sociais, e, ainda, buscar a universalização do acesso às práticas culturais. Ao abordar a experiência de Belém, Araujo (2012) afirma que as atividades tinham por princípios a democratização do acesso aos bens culturais, a inclusão social, a valorização profissional, a participação social e o respeito à diversidade.

Sobre o Recife, é importante ressaltar que, em sua experiência, os fundamentos, objetivos e princípios de seus programas estavam bem próximos dos elencados pelo PELC, e ainda hoje o programa é desenvolvido na capital de Pernambuco.

Evidencia-se, em Ewerton, Mattos e Ferreira (2007), a afirmativa que aponta uma forte relação dos princípios/diretrizes formativos do PELC, como um programa alternativo ao histórico de políticas assistencialistas de esporte e lazer. Para os autores,

O PELC busca trazer referências e experiências que visem a superação da relação assistencialista e compensatória, próprias da história das políticas públicas de esporte e lazer no Brasil. Neste sentido, princípios como auto-organização, trabalho coletivo e intergeracionalidade ganham contornos diferenciados [idem, p. 17].

De maneira geral, o modelo formativo do PELC vem sintonizado com uma perspectiva de organização do lazer e do esporte com vistas à emancipação humana, mesmo se considerando que são várias as restrições impostas nesses setores, sobretudo pela indústria do entretenimento, fundada na lógica do capital, que transforma tudo em mercadoria.

Para tal finalidade, é necessário compreender o lazer “como um espaço/tempo sistemático e planejado, no qual as pessoas possam ludicamente desenvolver aprendizagens sociais que contribuam para sua *autodeterminação* no campo da cultura, da política e da economia” (SILVA; SILVA, 2004, p. 11). Portanto, trata-se de um trabalho educativo que visa à emancipação humana, enquanto possibilidade de transformação da realidade. O lazer e o esporte são fenômenos aliados a um trabalho educativo, podendo contribuir para a efetivação de uma nova prática social, sobretudo pela possibilidade de construção de novos mecanismos de associação e de construção coletivas.

Para tanto, o processo formativo de agentes sociais do PELC tem buscado aprimorar seus instrumentos, em uma direção que possibilite a construção de estratégias pedagógicas que materializem seu conteúdo programático, sintonizado com seus pressupostos e suas finalidades⁵. Ressaltamos que o PELC tem passado por diversas mudanças, como no tempo de vigência do convênio e na estruturação dos módulos a serem ministrados no processo formativo. Tais alterações aconteceram muito por conta dos momentos de avaliação do programa, como os que são proporcionados pelo diálogo entre formadores e gestores.

A produção de conhecimentos técnicos tem buscado conferir maior efetividade⁶ às políticas públicas e melhoria de padrões de gerenciamento do setor, mas, na maioria, esses saberes sempre estiveram mais voltados para os processos de formulação de programas que para aqueles

5 Programa é um conjunto de atividades organizadas para serem realizadas conforme um cronograma e um orçamento específicos disponíveis, para a implementação de políticas ou a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis (CUNHA, 2006, p. 7).

6 Efetividade é a relação entre os resultados e o objetivo, “é a medida do impacto ou do grau de alcance dos objetivos” (Cohen; Franco apud CUNHA, 2006, p. 9).

relacionados à sua implementação e avaliação. Assim, nos últimos anos, o Brasil tem desenvolvido efetiva preocupação com a avaliação de programas públicos, notadamente dos sociais.

Ao longo da última década, tem sido possível acompanhar a materialização do PELC, sempre com uma preocupação clara com o processo de formação dos agentes sociais. Para tanto, tem-se buscado o aperfeiçoamento de todos os instrumentos formativos orientadores de suas ações, utilizando-se um arcabouço teórico construído em identificação com suas bases conceituais e valendo-se do acúmulo de um conjunto de diferentes experiências de democratização do esporte e do lazer. Tais ações constituem um verdadeiro espiral formativo de retroalimentação de conhecimentos.

A prática social, como cenário inicial de uma realidade, e o retorno a ela com pretensões de mudança são referências importantes no processo de formulação das bases conceituais que orientam a formação dos agentes. Ao mesmo tempo, diferentes espaços⁷ para a instrumentalização de agentes, formadores e gestores têm sido fomentados como possibilidades de socialização de vivências e experimentações para a criação e a recriação dos modelos formativos norteadores das ações. Esse processo de estruturação e amadurecimento do programa consolida um novo desenho de uma política pública de esporte e lazer que visa à universalização de direitos sociais. Podemos ver de modo mais detalhado, nos estudos de Ewerton (2010), Tondin (2011) e Araujo (2012), esse percurso de materialização do PELC como política pública em processo de efetivação.

Destacamos que um dos elementos centrais de uma política de esporte e lazer é a formação de quadros para atuação no setor, e essa formação dá-se desde a criação e a consolidação de cargos até a formação continuada de todos os envolvidos (SILVA, 2013). Em uma perspectiva democrática e popular, o trabalho com esporte e lazer deve dar-se na perspectiva educativa, com projeto histórico definido e ênfase na construção de uma nova realidade social.

Por essa razão, reconhecemos que a democratização da cultura é imprescindível para a elevação cultural das massas e a construção de novos valores, os quais, por sua vez, são fundamentais para o projeto de emancipação humana, que pressupõe a criação de uma nova cultura. Portanto,

7 Foram realizadas reuniões de gestores e agentes enquanto espaços de socialização das experiências que estavam sendo desenvolvidas em nível nacional (2006 e 2007) e regional (2008 e 2009). Ainda em 2008, foi realizada pesquisa em conjunto sobre o Programa Segundo Tempo (PST) e o PELC pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), avaliando seus avanços e limites.

devemos pensar como Gramsci (2000, p. 95-96), quando afirma que “criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas”.

Em outros termos, devemos priorizar o processo de democratização da cultura, considerando com isso que os agentes sociais possam estabelecer, em suas ações no PELC, as devidas relações com suas condições de classe e sua vida política, em sintonia com os interesses e as necessidades de uma coletividade. Assim, em conformidade com essa concepção filosófica (filosofia da práxis), criar uma forma superior de lazer pressupõe tomar como ponto de partida o existente, realizar uma atividade crítica e com autodeterminação coletiva⁸ (SILVA, 2013).

Por essa razão, cremos que o sistema de formação do PELC deve ter seus espaços cada vez mais qualificados, para possibilitar a preparação de agentes sociais por meio dos já vistos módulos de formação e, assim, garantir o desenvolvimento de capacidades necessárias para a implementação de ações esportivas e culturais.

Uma das grandes dificuldades encontradas no PELC, um desafio para sua consolidação como política pública, é a composição do quadro de agentes. Sobre esse aspecto, Marcellino (2001, p. 22) afirma:

Há um grande entrave para a consolidação de uma política pública de esporte e lazer [...] a inexistência de cargos definidos, com clara definição de funções, e de pessoal preparado para assumi-los, nos quadros regulares, é um entrave sério à implantação de políticas, logo no seu início, quando o grau de adesão à filosofia de trabalho deveria ser bastante elevado.

Tem sido recorrente, nas experiências de formação, a alta rotatividade dos agentes, o que pode ser um obstáculo concreto à efetivação do programa e de seus possíveis resultados. Diferentes fatores contribuem para isso, desde os econômicos até os políticos. Assim, propor uma seleção correta, que leve em conta princípios profissionais, deve ser prioridade, além da formação de quadros. Essas ações devem ser indispensáveis para

8 Na democratização da cultura, Gramsci aponta-nos as seguintes lições: 1) jamais se cansar de repetir os próprios argumentos (variando a forma): a repetição é o meio mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e permaneçam em contato com ela para tornar-se seus “espartilhos” (GRAMSCI, 2000, p. 110).

o gestor democrático e popular, tendo em vista a necessidade de formar e consolidar projetos que se contraponham à perspectiva hegemônica na sociedade capitalista (SILVA, 2013).

Ao mesmo tempo em que vemos esses problemas, também identificamos aspectos que têm servido para uma mudança no campo da formação profissional para o lazer, com base no PELC. Tondin (2011, p. 22) afirma:

as dinâmicas formativas do PELC têm nos apontado mudanças na forma de atuação dos agentes sociais de esporte e lazer e da relação do esporte enquanto conteúdo do lazer, compreendendo que o lazer não é só esporte praticado de forma recreativa. O esporte é uma possibilidade de lazer, como a dança, o teatro, o cinema, a leitura, entre outras.

O autor ressalta que compreender o que pensam e em que acreditam os educadores sociais sobre educação, esporte e lazer, entre outros temas, é fundamental para o desenvolvimento de uma ação educativa com intencionalidade de transformação em seu campo profissional (idem).

Em conformidade com o que afirma Silva (2103), entendemos que o sistema de formação do PELC deve arregimentar novos quadros para atuar no setor de esporte e lazer, a fim de dominar uma gama de conhecimentos técnicos, pedagógicos, políticos e sociais, pois

Uma sólida base teórica e ampla cultura geral, além do forte domínio dos conteúdos específicos do esporte e lazer, é um traço fundamental no perfil do profissional, de maneira que isto o permita perceber os pontos de intersecção entre o esporte e lazer e as demais dimensões da ação humana e a contribuição de outras áreas de conhecimento e atuação. Finalmente, considerando a forte contribuição do esporte e lazer à formação humana, é importante destacar que tal profissional deve ser acima de tudo educador, sendo, portanto, condição fundamental para a sua atuação, o domínio dos conhecimentos, de forma a possibilitar a reflexão pedagógica da realidade social [idem, p. 5].

Essa discussão sobre a formação dos agentes do PELC aponta-nos a compreensão de que o modelo vem sendo formatado como resultado de um processo dinâmico de representações conceituais, de diferentes fenômenos constituintes da política pública de esporte e lazer, de caráter ideológico, econômico, político e social, com o propósito de analisar, descrever, explicar, explorar, monitorar e prever as próprias ações do programa, em diálogo com a realidade local, sob a orientação de seus “princípios e diretrizes”.

Portanto, pensar esse processo de retroalimentação possibilita-nos reconhecer que as percepções dos agentes, assim como as dos formadores, são parte desse espaço formativo, já que, na verdade, ninguém se educa sozinho, mas educamo-nos nas relações estabelecidas com os outros e com o meio.

Dessa maneira, entendemos ser importante destacar que o método da prática social possibilita-nos partir de uma leitura crítica da realidade e retornar a ela ao longo do processo, para a construção de uma nova leitura. Assim o compreendemos como fundamental, tanto para o processo formativo dos agentes sociais como para a realização das ações educativas de caráter emancipatório, a fim de proporcionar a formação de educadores enquanto intelectuais com vínculos orgânicos com as comunidades e seus movimentos (*idem*). Assim, partindo desses dados, examinaremos adiante as informações obtidas nos questionários.

3. A formação de agentes sociais de esporte e lazer: uma análise das diferentes realidades

Como dito, trabalhamos com a aplicação de um questionário misto proposto aos coordenadores via *e-mail*. Foram enviados questionários a nove entidades conveniadas, a devolução foi total, e todas as perguntas foram respondidas. As respostas serão os elementos agora trabalhados como dados para análise das propostas de formação do PELC. Em um primeiro momento, apresentamos a análise quantitativa das questões (Quadro 1).

Quadro 1: Respostas do questionário misto proposto aos coordenadores (análise quantitativa)

Questão	Sim	Não
1	8	1
2	6	3
3	7	2
4	9	-
5	7	2
6	7	2
7	9	-
8	8	1
9	9	-
10	9	-
11	8	1
12	9	-
13	8	1

Esses dados levam-nos a entender que existe uma excelente aceitação das propostas de formação do PELC, já que foram poucas as respostas negativas.

Na pergunta 1, que se referia ao modelo de formação, destacaram-se a metodologia e o tratamento dado aos temas, e mais, o fato de se terem em conta as realidades locais como elemento de referência para a organização da programação. Assim, entende-se que a formação contribui para a melhor compreensão do programa, de seus princípios e objetivos, e, ainda, para a organização do trabalho de cada agente.

Na questão 2, sobre o tempo de formação no módulo introdutório, os apontamentos dos respondentes referiam-se a uma dificuldade, por parte dos agentes, de permanecer atentos e concentrados na carga horária total (32 horas), podendo isso, de certa maneira, impor dificuldades ao envolvimento e à participação.

Já na pergunta 3, que abordava o tempo dos módulos de avaliação, houve de maneira geral concordância com o que é destinado a cada um (16 horas), até mesmo com algumas indicações de possível ampliação desse tempo, por considerarem esses módulos prioritários.

Na 4, sobre a carga horária total por dia de formação (oito horas), houve plena aceitação da proposta, sem demais indicações ou considerações.

Na 5, relativa aos temas da formação, considerou-se que o proposto, exatamente por se ajustar às demandas e às realidades do convênio e, ainda, por poder ser negociado e adaptado antes dos trabalhos, contribui para a qualificação da formação. Nesse ponto, as próprias diretrizes e os princípios do programa, além da maneira diversificada de tratá-los, foram apontados como destaque.

Na questão 6, que perguntava sobre a existência de vínculos entre as formações e seus temas, foi possível perceber a importância de guardar coerência nos temas e nas metodologias, além dos contatos constantes entre formador(a) e entidade. Ainda, identificamos a necessidade de os trabalhos acontecerem nos prazos estipulados, justamente para permitir essa “aproximação”; além disso, a permanência dos agentes em cada etapa é fundamental para que se possam criar esses laços entre as fases dos trabalhos formativos.

A pergunta 7, acerca da sintonia entre temas e metodologias, reafirmou a compreensão de que as propostas metodológicas experimentadas nas formações são meios importantes para o correto tratamento dos assuntos abordados. As respostas reforçam a análise de que os temas são, na maioria, ajustados às formas de trabalho, e, mais uma vez, a variação

no uso de recursos mostra-se um bom modo de atender e “prender” a atenção dos participantes. Em consequência dessa observação, a questão 8, que correlacionava as formas de trabalho às demandas e expectativas da entidade, aponta a correta ação dos formadores em suas propostas de trabalho, de maneira tal que compreendemos que, em linhas gerais, as formações cumprem o que delas é esperado pelos conveniados.

Na sequência, a questão 9 afirmava de maneira explícita que as propostas dos trabalhos, em todos os módulos, não só abrem espaços como se modelam com base na participação e na exposição dos agentes. Além de incentivadas, as falas e as apresentações de todos constituem um componente pedagógico essencial dos trabalhos, já que são uma das formas de análise da realidade de cada localidade. Em consequência dessa análise, a pergunta 10, que buscava analisar se a participação dos agentes atendeu ao que deles era esperado pelo convênio, teve todas as respostas com sinal positivo a essa compreensão, embora também se reconheça que há níveis diferentes de participação, motivados por aspectos de ordem pessoal, de formação e mesmo de envolvimento anterior com a comunidade de trabalho. Ainda no eixo de análise da participação, a questão 11, que buscava relacionar a participação e a qualificação das formações, também obteve um espectro de respostas que apontou quanto a ação e as falas dos presentes nos módulos são pontos fundamentais para a elevação dos resultados dos trabalhos, por considerar que esses personagens, os agentes, podem apresentar diretamente os dados e ao mesmo tempo dialogar em busca de respostas e soluções para as dificuldades encontradas, sejam as pertinentes aos trabalhos, sejam as específicas de cada comunidade.

Por fim, as questões 12 e 13 procuraram analisar a identificação de melhorias, fossem no campo do trabalho, fossem na formação geral dos agentes. Assim, constatou-se a percepção de que a presença nos trabalhos possibilitou aos participantes melhorias efetivas na prática de suas atividades, pelo contato com temáticas específicas, pela formação política, pela formação pessoal, pelas relações estabelecidas ou, ainda, pela identificação e vinculação com as realidades.

Desse modo, no plano das ações, cada agente pode ser qualificado em sua relação com a comunidade atendida, e mais, o próprio trabalho pode ser pensado no aspecto coletivo e do prazo do convênio, tendo a chance de estabelecer objetivos a cada período, conforme cada realidade. Já no aspecto da formação cultural, percebeu-se que as formações contribuíram para a ampliação do contato de cada um com as diversas práticas culturais, com linguagens diferentes; além disso, o conceito de

formação cultural pôde ser apresentado e tratado para além do aspecto do entretenimento, em sua dimensão de formação pessoal e política, em um diálogo sobre diferenças de valores, princípios e conceitos, e mais, de gostos e interesses.

Com essas análises, passamos agora às conclusões.

Conclusões

Podemos considerar que a formação em lazer, no Brasil, ainda carece de ampliação e aprofundamento de seus espaços, por mais que reconheçamos seu avanço nas últimas décadas. Tendo em vista o fato de ser o lazer um dos principais fenômenos sociais modernos, direito social, alvo de políticas públicas em vários setores e, ainda, de iniciativas privadas, faz-se necessário reconhecer que a formação inicial e, talvez principalmente, a continuada devem se dar de maneira mais organizada, em função de projetos políticos específicos, que se coadunem com os objetivos dos programas de intervenção.

Nesse sentido, vemos que o Ministério do Esporte, por intermédio do PELC, tem investido continuamente nessa perspectiva. A própria proposta do programa salienta que a formação dos agentes que nele atuarão é elemento central de sua organização, além de defender a constituição de uma equipe de trabalho multidisciplinar, reconhecendo que o lazer é um campo que circula por várias áreas de conhecimento.

Nessa linha, também é fundamental a identificação das necessidades do programa e sua formação estarem ligadas, associadas às realidades e às peculiaridades dos locais de sua execução, já que isso garante mais fidedignidade às ações formativas, tendo em vista que elas representarão as potencialidades e ao mesmo tempo responderão às dificuldades específicas de cada espaço, assumindo o compromisso de ser um programa que, desde sua capacitação, articula-se com o que é fato, parte das questões locais como base de argumentação e a elas retorna, no intuito de lidar com aspectos sociais específicos da localidade e mesmo de tentar saná-los e, assim, contribuir para a mudança do cenário constituído. Desse modo, o lazer encampa seu potencial educativo e traveste-se de um compromisso político, não apenas com as comunidades, mas também com os agentes, já que poder participar de um cenário de formação em que a realidade trava contato com o conhecimento científico é por si uma ação transformadora.

Assim, o que se apreende dos questionários é que a formação no PELC, em seus três módulos, tem contribuído não apenas para a qualificação de sua execução, mas também para a ampliação da formação cultural e política dos agentes e, ainda, para os aspectos de gerenciamento do programa. As respostas apontaram a afirmação do modelo proposto e de sua vinculação com as demandas locais, até mesmo pelo fato de serem construídas em função de e em diálogo com as entidades, atendendo a princípios e diretrizes conhecidos. Outro fator que é importante reconhecer é que o processo formativo foi construído em diálogo com as experiências, valorizando os dados avaliativos também para cada etapa de formação; assim, o PELC mostra-se um programa dinâmico, ligado às demandas reais, com propósitos firmados, mas, centralmente, como uma ação política real e efetiva.

Referências

ARAÚJO, L. R. M. *Programa Esporte e Lazer da Cidade: análise da produção da Rede CEDES em Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ASSIS, A. F. S. *Política de formação continuada dos professores de educação física no estado de Pernambuco: avanços ou retrocessos?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BRASIL. *Esporte e Lazer da Cidade – PELC: diretrizes*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, Departamento de Formulação de Políticas e Estratégias, Coordenação-Geral de Esporte e Lazer, 2012. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/PELC2012/diretrizesEdital2012V3.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

_____. *Esporte, educação, lazer e inclusão social*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2013. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/departamentos>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

CUNHA, C. G. S. *Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil*. Washington: George Washington University, 2006. Mimeografado. [Artigo elaborado durante o curso “The theory and operation of a modern national economy”, no âmbito do Programa Minerva.]

EWERTON, A. N. *Análise da formação profissional no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): o olhar dos agentes sociais*. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

EWERTON, A. N.; MATTOS, L. O. N.; FERREIRA, M. P. A. Módulo IV – relatos de experiências: discussão do projeto social do Programa Esporte e Lazer da Cidade – uma experiência de políticas públicas na esfera federal. In: FERREIRA, M. P. A.; MARCELLINO, N. C. (Org.). *Brincar, jogar, viver: Programa Esporte e Lazer da Cidade*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2007, v. 1, p. 16-21.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Ed. e trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, v. 1.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCELLINO, N. C. *Lazer: formação e atuação profissional*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORENO, S. T. S.; MARCELLINO, N. C. Lazer/recreação e formação profissional. *Licere*, Belo Horizonte: UFMG, v. 9, n. 1, p. 108-134, 2006.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. *Círculos populares de esporte e lazer: fundamentos da educação para o tempo livre*. Recife: Bagaço, 2004.

SILVA, K. N. P. Formação de trabalhadores em lazer: por uma educação no e para o tempo livre. *Currículo sem Fronteiras*, Portugal: [s.n.], v. 13, n. 1, p. 62-85, jan.-abr. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/silva.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

TONDIN, G. *A formação dos educadores sociais de esporte e lazer no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Processos de seleção e formação continuada dos agentes sociais do programa Esporte e Lazer da Cidade

*Leonardo Toledo Silva**

*Claudio Gualberto***

*Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior****

Considerações preliminares

Este texto compartilha as ideias já desenvolvidas pelos autores em outros artigos, como também relata suas experiências na qualidade de gestores e/ou formadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC). Para o desenvolvimento deste trabalho, julgamos importante uma discussão preliminar a respeito do PELC e dos sujeitos protagonistas da efetivação dessa política (agentes sociais de esporte e lazer¹), refletindo

* Doutorando em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), graduado em educação física pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH), especialista em gestão de políticas sociais pela PUC Minas e em lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em lazer pela UFMG. Docente do curso de educação física do Centro Universitário de Sete Lagoas (UNIFEMM) e professor de educação física da prefeitura de Belo Horizonte. Membro pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas.

** Mestre e especialista em estudos do lazer pela UFMG, graduado em educação física pelo Instituto Católico de Minas Gerais (ICMG). Secretário municipal de Cultura, Esporte e Lazer da prefeitura de Ipatinga (MG) e membro do Grupo Nacional de Formadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) do Ministério do Esporte.

*** Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

1 Neste texto, adotamos o termo *agente social*, mesmo tendo o entendimento de que seu papel intervencionista é similar ao que alguns autores denominam *animador cultural*.

sobre o que chamamos *formação continuada*, além de breve discussão dos procedimentos de seleção e formação desses agentes.

Entendemos o PELC como uma política pública setorial e um importante instrumento para o fortalecimento do esporte e do lazer como direitos sociais. A metodologia intervencionista do programa preconiza a implantação e o funcionamento de núcleos de esporte recreativo e de lazer, com atendimento intergeracional, incluindo o atendimento a pessoas com deficiência, em atividades sistemáticas esportivas, culturais e de lazer, como as práticas esportivas, a dança, a ginástica, o teatro, a música, a capoeira e outras dimensões da cultura local, bem como a organização e a participação popular na realização de atividades assistemáticas – eventos esportivos, culturais e de lazer em geral. Cunha Junior e Mendes (2009) apontam que o lazer, como direito social, foi a base das ações de implementação do programa, que identifica como questão de Estado a busca da materialidade do direito social.

Os núcleos são espaços coletivos de convivência social, em que as práticas esportivas, culturais e de lazer são planejadas, organizadas e desenvolvidas, com base no princípio da gestão participativa e democrática. Equipamentos públicos, como praças, quadras, salões comunitários e paroquiais e campos de futebol das comunidades, são exemplos de espaços coletivos que podem abrigar as atividades dos núcleos de esporte recreativo e de lazer do PELC.

A proposta estabelecida para os espaços coletivos no cenário do PELC é a ressignificação de espaços e equipamentos existentes e a busca de espaços alternativos, nos quais as comunidades alijadas das possibilidades de acesso ao esporte e ao lazer, justamente pela inexistência de espaços e equipamentos convencionais para tais vivências, possam ter assegurado seu direito. Acreditamos que a efetivação e o fortalecimento dessa política pública favoreçam a auto-organização das comunidades, na busca não apenas da ocupação, mas, sobretudo, da apropriação desses espaços para além da realização de práticas esportivas, culturais e de lazer, constituindo-se, de fato, como centros de convivência.

No cenário do PELC, os núcleos recreativos de esporte e lazer devem constituir-se em pontos referenciais para as comunidades, que devem buscar descentralizar suas atividades para os demais espaços locais, sendo estes configurados como subnúcleos do programa. Nesse aspecto, deve-se zelar para que se evite considerar núcleo um espaço que restrinja a comunidade à participação em uma única atividade de lazer, ou mesmo que apresente dificuldades de acesso (BRASIL, 2007).

Para Padilha (2000 apud CUNHA JUNIOR; MENDES, 2009), os gestores públicos devem ser capazes de oferecer e organizar atividades e oportunidades de lazer para diferentes grupos sociais, e o tempo de lazer deve ser refletido para uma transformação social não muito radical, em que a democratização do lazer seja a busca constante, para que ocorra a inclusão por meio dele, relacionado diretamente a outras necessidades e direitos sociais.

1. Gestão consorciada: um novo modelo de implementação do PELC

O formato de pleitos apresentados à luz da metodologia consorciada, instituindo os “consórcios intermunicipais de esporte e lazer”, nasceu com o objetivo de legitimar a participação reivindicatória dos pequenos e médios municípios, em editais públicos e/ou por meio de propostas voluntárias, possibilitando a garantia para seus cidadãos do direito estabelecido pela Constituição Federal de 1988: acesso livre e irrestrito às manifestações esportivas, culturais e de lazer.

A primeira experiência nesse modelo de consórcio intermunicipal no cenário do PELC foi registrada em meados de 2005, por meio da articulação de 21 municípios da Região Metropolitana do Vale do Aço, em Minas Gerais. Contando com o apoio das 21 administrações municipais mobilizadas e da iniciativa privada regional, a experiência piloto foi capitaneada pelo terceiro setor. Naquela oportunidade foram implantados 63 núcleos de esporte recreativo e lazer, nos quais se registraram aproximadamente 14 mil pessoas inscritas, assistidas pelos mais de cem agentes sociais. Isso só foi possível por causa dos recursos do convênio celebrado com o Ministério do Esporte.

A repercussão foi crescente ao longo da execução do convênio, resultando ao final na necessidade de buscar novas estratégias para ampliação da abrangência e do contingente populacional atendido pelo primeiro consórcio intermunicipal do PELC. O modelo foi reestruturado e ampliado para 14 novos municípios consorciados. A experiência da Região Metropolitana do Vale do Aço, entre 2005 e 2006, validou a metodologia consorciada e permitiu que fosse replicada inicialmente em outras duas regiões do estado: na microrregião de Guanhanês (situada na mesorregião do Vale do Rio Doce) e na Zona da Mata Mineira, com outros 32 municípios consorciados, alcançando, somente nessa modalidade, quase 10%

dos municípios do estado de Minas Gerais. A partir de 2007, surgiram novas propostas com esse formato em várias regiões do país, e a metodologia consorciada passou a incorporar os editais das chamadas públicas realizadas pelo Ministério do Esporte para seleção de projetos no cenário do PELC e também para outros programas.

Historicamente, os 32 municípios consorciados da microrregião de Guanhães e da Zona da Mata Mineira sempre estiveram à margem das políticas públicas do governo federal. Na base territorial desses municípios, estima-se uma população acima de 300 mil habitantes, com forte traço de ocupação rural, elevados índices de vulnerabilidade social e precariedade de acesso aos serviços públicos essenciais nas áreas de saúde, educação, segurança pública, esporte, lazer, cultura e outras.

Observadas as potencialidades e as limitações com que uma iniciativa como o PELC pode contribuir para a alteração dessa realidade, organizações não governamentais, representando os interesses da sociedade civil, investiram no programa como uma possibilidade de oferta de ações que interferissem positivamente na qualidade de vida da população local. Além do empenho das administrações municipais e dos atores locais das comunidades participantes, merecem destaque especial as organizações do terceiro setor, a Augusta e Respeitável Loja Simbólica Pioneiros do Nordeste (ARLS Pioneiros do Nordeste), o Instituto CENIBRA e o Instituto Brasil Igualdade Social (IBIS).

O inédito consórcio intermunicipal do PELC nas duas regiões apresentou-se como a grande ação proximal entre as comunidades e o governo federal, por meio de uma política pública com intervenção esportiva inclusiva do Ministério do Esporte. Contextualizando cada território e suas particularidades, que atribuem unicidade de cenário, atores, plateia e *performances*, os gestores dessa experiência ousaram propor uma metodologia própria para o processo de seleção e formação dos quadros mobilizados para as ações do PELC – os agentes sociais.

Para alargar a compreensão da inserção desses agentes sociais e da importância de um processo de formação continuada destes, entendemos ser fundamental a reflexão sobre alguns aspectos inerentes à animação cultural e a seu ator central, o qual denominamos agente social: O que é animação cultural? Quem é esse agente social? Quando, onde, como, para que e com quem ele planeja e desenrola sua intervenção? São esses questionamentos que nos mobilizam para a reflexão que se segue.

2. Agente social: protagonista de uma política de esporte e lazer

Nossa intenção é contribuir para melhor compreensão de alguns questionamentos acerca do agente social do PELC, seu processo de seleção e formação e sua correlação com a implementação de políticas públicas de esporte e lazer.

Segundo Victor Melo (2004b), a animação cultural pode ser definida como uma das possibilidades de intervenção pedagógica nos momentos de lazer, e ainda é citada como uma expressão epistemologicamente mais adequada que outras correntes, entre elas *recreação* e *ação cultural*. Ainda em uma aproximação com Melo (2006), a animação cultural recebe *status* de tecnologia educacional que tem a cultura como preocupação e estratégia central, e devemos compreender que a intervenção no âmbito da cultura significa levar em conta que, mais que com valores, trabalharemos com percepções.

O mundo contemporâneo tem se apropriado significativamente da influência dos diferentes padrões de cultura sobre a relação do homem consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Daí a revisão de conceitos que afirmam que a educação para as sensibilidades, em suas mais diferentes possibilidades, poderá muito em breve ser definidora de uma nova ordem social e de um modelo de sociedade um tanto quanto diferente do atual. O atual modelo social foi construído fortemente sobre a marca do capitalismo exacerbado e da elitização da cultura, restringindo seu acesso a uma minoria elitista da sociedade. Novos olhares *da e para a* sociedade contemporânea favorecem a emergência de novos atores sociais, dentre os quais destacamos o agente social.

Preconizamos a formação de um agente social que não estabeleça uma conotação de inércia e de conformismo com sua realidade, mas contribua para que a própria sociedade possa ser definidora do modelo de sociedade que se quer construir para os anos vindouros, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e criativos.

O perfil desse agente social é consonante com o recomendado por Gómez (1997 apud MELO, 2004b), qualificado como dialético, com uma atuação fundamentada na perspectiva dialética, acreditando ser possível a democratização cultural, considerando a realidade complexa e construída a cada dia, como um processo histórico, cumulativo. O exercício de democratização cultural, de interpretar a complexidade da realidade e

sua construção por acúmulos vivenciais, implica necessariamente a aproximação com a comunidade, com o incentivo de experiências que favoreçam a organização dos movimentos populares, sua autonomia e a apropriação das questões que dizem respeito a seus direitos como cidadãos.

O agente social deve pressupor que as manifestações culturais exercem notada influência na sociedade, no âmbito tanto da elite, que vê ameaçados seus privilégios, quanto da camada mais simples da população, que cada vez mais se tem organizado para reivindicar o que lhe deve ser assegurado como direito social, considerando tratar-se de dever do Estado, como dispõe o artigo sexto da Constituição brasileira. A atuação desse agente social deve ser pautada pela autonomia e pela criticidade; ele precisa questionar a ordem social, cada vez mais excludente, na qual concentração de renda e vulnerabilidade social são contrapontos que crescem juntos.

Não se trata de abolir um ou outro padrão cultural que se construiu ao longo de toda a história humana, mas de perceber e dar oportunidade para que se perceba a possibilidade de novos olhares sobre essas manifestações e que se reflita com criticidade, contribuindo para o processo de educação das pessoas para as sensibilidades, para que possam compreender melhor a relação entre elas e o mundo.

Acreditamos que a democratização cultural seja um processo evolutivo, em que o agente social tem papel destacado, na qualidade de liderança formadora de opinião e de mediador em busca de uma organização participativa e autônoma. Para tal, o agente social precisa ter um trabalho dinâmico entre a comunidade, estimulando o comprometimento, a apropriação consciente, o pertencimento. Atuando *com e para* sua comunidade.

A contextualização de princípios como universalidade, territorialidade, descentralização, intersetorialidade, dialogicidade, alfabetização e diversidade cultural parece-nos essencial para a concepção de políticas públicas efetivas, com o formato de políticas de Estado e não de governo (modelo predominante nos dias atuais), sendo pensadas como pilares de sustentabilidade da animação cultural.

A partir desse entendimento elementar do que sejam a animação cultural e a atuação do agente social, queremos tangenciar a possibilidade de novos olhares sobre a atuação dos quadros mobilizados para o desenvolvimento das atividades sistemáticas e assistemáticas nos núcleos de esporte recreativo e lazer do PELC. Procuramos traduzir alguns referenciais teóricos em práticas vivenciais, como demonstrado a seguir.

3. Seleção dos agentes sociais: o ponto de partida

O pressuposto entendimento do que qualificamos como animação cultural, agente social do PELC e seu perfil intervencionista parece-nos requisito balizador para a identificação e a seleção dos sujeitos dessa política pública de esporte e lazer.

O agente social não planejará sua oficina ou elaborará suas atividades em casa e chegará com tudo pronto; entendemos ser necessário um processo de construção coletiva com os participantes do programa. A partir dessa compreensão, relatamos a seguir como foi realizado o processo de seleção dos agentes sociais em uma das experiências de gestão do programa, realizada pelos autores deste artigo, como integrantes do coletivo de Minas Gerais.

Para definição da composição do perfil e seleção dos agentes sociais com maior identificação com esse perfil, recorreremos às diretrizes do PELC². Elaborado pela extinta Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer, atual Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social – órgão responsável pela gestão nacional do programa –, o manual aponta como principais atribuições do agente social:

- a. participar do planejamento das atividades do núcleo sob sua responsabilidade;
- b. organizar e desenvolver as atividades sistemáticas do núcleo, auxiliando nos procedimentos organizacionais e didático-pedagógicos;
- c. participar das atividades de mobilização comunitária;
- d. participar das ações de qualificação: módulos introdutórios, formação continuada e avaliação;
- e. participar do processo de construção dos relatórios das atividades desenvolvidas;
- f. indicar, entre seus pares, representante para atuar no grupo gestor;
- g. entregar mensalmente à coordenação geral relatório de funcionamento do núcleo;
- h. manter seu cadastro sempre atualizado na coordenadoria geral do programa;

2 Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/diretrizPE-LC2014atualizada.pdf>>.

- i. contribuir com sugestões/críticas sobre os aspectos referentes ao núcleo.

Ainda considerando as atribuições preconizadas pelo Ministério do Esporte, as funções dos agentes sociais deverão estar ligadas às atividades-fim, diretamente associadas ao atendimento dos participantes, por meio das oficinas e dos eventos.

Prescrever uma metodologia que dê conta de legitimar a identificação do perfil que recomendamos para a atuação do agente social do PELC não é incumbência das mais simples ao se realizar um processo de seleção para aqueles que atuarão nos núcleos. Mesmo não se tratando de pré-requisito, na experiência em foco, outra questão importante nesse processo foi observar a inexistência de formação acadêmica ou mesmo a precariedade da eventual formação dos quadros disponíveis. Sobretudo em áreas como educação física, pedagogia, artes plásticas, artes cênicas, dança, a escassez de profissionais formados foi muito evidente. Mesmo assim, o conjunto de instrumentos propostos permitiu identificar pessoas com perfil minimamente satisfatório para atuação no cenário do PELC. Esse conjunto de instrumentos incluiu três etapas: 1) ato de formalização de indicação por parte das administrações participantes dos consórcios intermunicipais; 2) análise do currículo dos candidatos; e 3) entrevistas.

O protocolo de seleção dos agentes sociais previa que, como primeiro passo de cada gestor público, orientado pela coordenação geral do programa e ciente do perfil dos candidatos, fosse feita a indicação dos futuros agentes sociais de esporte e lazer. Os indicados deveriam ser identificados nas comunidades a serem atendidas, considerando sua história pregressa e sua relação com essas comunidades, além de um equilíbrio entre aqueles com perfil para atividades físico-esportivas e aqueles com perfil para atividades artístico-culturais.

Após receber, em formulário próprio para esse fim, as indicações de todos os candidatos, a equipe da coordenação geral passou à segunda etapa do processo seletivo: análise de currículo. Para essa etapa foi sugerida a escala (máximo de dez pontos) descrita a seguir:

- ensino fundamental e médio (por ano de frequência): 0,1, máximo 1,1;
- ensino superior (completo/cursando): 1,5;
- por período concluído: 0,1, máximo 0,8;
- curso de especialização (cursando ou concluído): 0,5;

- cursos complementares (extracurriculares): 0,1, máximo 1,0;
- experiência profissional: 1,0; por acúmulo (diferentes experiências): 0,1, máximo 1,0;
- experiência em projetos sociais: 1,5; por acúmulo (diferentes projetos): 0,1, máximo 1,1;
- voluntariado: 0,5.

Todos os currículos recebidos foram analisados e os dados tabulados para a estruturação da etapa seguinte: entrevistas. Nessa etapa, cada candidato foi entrevistado por uma banca, constituída por três membros da coordenação geral do consórcio intermunicipal. Foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada, como ferramenta norteadora das oitivas. O desempenho dos candidatos na entrevista foi avaliado em uma escala de cinco a dez pontos, registrados no roteiro de entrevista utilizado por cada entrevistador.

O roteiro da entrevista incluía aspectos como trajetória profissional, experiência profissional mais significativa, justificativa, dificuldades, motivações e tempo de atuação na experiência destacada, motivo da saída, expectativa ao ser um agente do PELC e uma defesa dos motivos pelos quais a coordenação geral do PELC deveria selecionar o candidato. Outros fatores durante a entrevista eram associados às respostas: grau de comunicabilidade dos candidatos, postura extrovertida ou introvertida, segurança nas respostas apresentadas, disponibilidade de horários, eventuais observações e/ou comentários complementares, para além do roteiro.

O resultado final do processo foi definido pelo somatório do desempenho em cada uma das duas etapas iniciais (análise de currículo e entrevista), sendo que para a entrevista foi considerada a média das notas atribuídas pelos três membros da coordenação geral. A composição final do quadro de selecionados foi definida por consenso, com a análise de todo o processo seletivo, da realidade local e do perfil dos candidatos, realizada com a presença de todos os integrantes das bancas de seleção.

A realização do processo seletivo apontou a necessidade e a importância de se formular um processo de *formação continuada* para todos os agentes sociais selecionados, independentemente da formação acadêmica, no sentido de favorecer a qualificação das ações a serem desenvolvidas por eles. Em um projeto como o PELC, acreditamos ser importante não apenas a qualificação acadêmica, mas a estruturação de um processo continuado de qualificação, com a participação em cursos

de aperfeiçoamento, atualização, extensão, especialização *lato e stricto sensu*, congressos, seminários, simpósios, encontros e oficinas temáticas.

4. A formação dos quadros: elemento central da proposta intervencionista do PELC

O próprio Ministério do Esporte aponta a formação dos quadros de agentes sociais mobilizados para as atividades sistemáticas e assistemáticas do PELC como elemento central do programa, tendo este como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de políticas locais que tratem o esporte e o lazer como direitos sociais. Nesse sentido, aliás, o ministério instituiu o sistema de formação do PELC.

A formação continuada dos quadros é uma temática recorrente, que tem registro facilmente percebido nos anais de congressos de esporte e lazer e nos livros acadêmicos, em que o tema tem recebido atenção por parte de estudiosos e pesquisadores do lazer. Com essa constatação, o desafio passa a ser como os diferentes autores abordam a temática, podendo ser observadas diversas denominações, tais como: educação formal, educação informal, capacitação, formação em serviço, formação continuada, formação local, educação a distância, formação pedagógica, formação técnica e tantos outros termos. Optamos por adotar a expressão *formação continuada*, que, segundo Isayama (2004), é constantemente alimentada pela participação em cursos de diferentes naturezas, em eventos técnico-científicos, listas de discussões e grupos de estudos, entre outras ações que devem fazer parte do cotidiano dos profissionais que desejam atuar com o esporte e o lazer.

Nesse sentido, é necessário um esforço para responsabilizar as instituições pela formação continuada de seus quadros, investindo na produção de conhecimento sobre essa formação, na transferência dessa formação para as atividades do programa e nas mudanças que possam ser geradas pela natureza mais qualificada das intervenções desenroladas pelos quadros e seus eventuais efeitos e reflexos sobre as comunidades beneficiadas por determinado programa, projeto ou ação específica. Segundo Marcellino (1987, p. 58),

Trata-se de um posicionamento baseado em duas constatações: a primeira, que o lazer é um veículo privilegiado de educação; e a segunda, que para a prática positiva das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a

passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação. Verifica-se, assim, um duplo processo educativo – o lazer como veículo e como objeto de educação.

Portanto, entendemos como fundamental a conscientização sobre a importância da formação dos quadros, pois, em primeiro lugar, falar de lazer é falar em um campo multidisciplinar, no qual a educação física não é a única detentora do saber, muito menos apenas conteúdos físico-esportivos podem ser considerados possibilidades intervencionistas, visto que outros interesses precisam ser levados em conta, como os manuais, artísticos, intelectuais, turísticos e sociais. Segundo Isayama, Silva e Lacerda (2011, p. 165),

A reflexão sobre formação e atuação profissional para trabalhar no âmbito do lazer nos faz destacar que este campo se configura multidisciplinar, que possibilita a concretização de propostas interdisciplinares, por meio da participação de sujeitos com diferentes formações. Lamentavelmente, ainda se pensa que para atuar na área, não é necessário ter formação específica e aprofundada sobre o tema. Por isso, é preciso um constante (re)pensar sobre os pressupostos que encaminham a formação e atuação de profissionais e como ela vem sendo processada em nossa realidade.

O processo de formação continuada dos quadros deve ser compreendido como parte integrante de uma política pública de esporte e lazer. Entendemos como funções dessa política divulgar, financiar e estimular gestores, técnicos e agentes sociais nesse processo, de modo que contribua para melhor qualificar a atuação de seus quadros entre as comunidades. Assim, torna-se ainda mais necessário um processo educativo de incentivo à imaginação criadora, ao espírito crítico, que procure não criar necessidades, mas satisfazer necessidades individuais e sociais (MARCELLINO, 1987). Com base em Melo (2004a), Isayama (2004), Melo e Fonseca (1997) e Ewerton e Ferreira (2007), categorizamos três diferentes possibilidades de diálogos:

Categoria 1: sensibilidades, educação estética e novas mídias: artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, capoeira, pintura, escultura, literatura, manifestações folclóricas. As políticas públicas de esporte e lazer devem criar oportunidades que garantam a gestores, técnicos e animadores

culturais estímulos para vivenciar o maior número de experiências nessa categoria.

Para Melo (2004a), não se trata somente de incorporar esses interesses na perspectiva da contemplação. Podemos (e devemos) também contribuir para despertar nos indivíduos o senso de produção artística. Não se trata de trabalhar no sentido de formar renomados artistas plásticos, músicos ou escritores, mas de estimular em cada um as sensações ocasionadas pelo ato de pintar, cantar, tocar, representar e/ou escrever. Incentivar a percepção de que, se essa produção pode se dar em diálogo com o que já existe, não necessariamente precisa comparar-se ou limitar-se ao que é valorizado pelo circuito de produção artística. Somente depois de vivenciar cada uma das possibilidades é que gestores, técnicos e agentes sociais poderão dialogar e propor novas intervenções em suas comunidades. Reforçamos essa defesa com o apoio de Melo (*idem*, p. 19), que expõe:

Ao contemplar os interesses artísticos em seu programa, o profissional de lazer deve ter em vista que deve contribuir para educar a sensibilidade de seu público-alvo, apresentando, em um processo paulatino de mediação e diálogo, novas linguagens e possibilitando a vivência de novas experiências, a partir das quais pode construir conhecimento acerca das peculiaridades de cada manifestação em suas diversidades de correntes e propostas.

Categoria 2: conhecimento técnico-científico: seminários, congressos, grupos de estudos, cursos técnicos, de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Essa formação tem o intuito de garantir uma qualificação pautada na competência técnica, científica, política, filosófica, histórica, social e pedagógica, e para essa categoria recorreremos a Isayama (2004, p. 94), que aponta: “A formação deve possibilitar o domínio de conteúdos que devem ser socializados a partir do entendimento de seus significados em diferentes contextos e articulações interdisciplinares”. Importante destacar a questão da formação técnica, que é muito importante, mas deve ser feita com o devido cuidado, para não se tornar as já superadas “receitas de bolo”, limitando as práticas a reproduções muitas vezes descontextualizadas.

Não que as técnicas não sejam importantes, mas de nada valem se não se souber o que fazer com elas, como e por que devem ser utilizadas, quais as compreensões e objetivos centrais a serem buscados com o trabalho. O profissional que desejar ter um trabalho

qualitativamente superior não pode mais apostar exclusivamente em seu carisma e utilizar aqueles mesmos manuais de sempre [MELO; FONSECA, 1997, p. 656].

Categoria 3: formações pontuais e reuniões pedagógicas: essa formação trabalha com um especialista ou um grupo de especialistas para tratar de um assunto pontual, com carga horária definida e entrega de certificados, e/ou em encontros (semanais, quinzenais ou mensais) que visam a planejamento, execução, monitoramento e avaliação das atividades de programas, projetos e ações implementadas e em execução.

Segundo Ewerton e Ferreira (2007), nessa categoria, devem-se trabalhar temas centrais e orientadores do trabalho pedagógico. Nesses encontros são abordados tópicos como características peculiares, princípios, diretrizes, objetivos e planejamento participativo das ações de dado programa ou projeto.

As discussões nesses encontros devem ser usadas nos diálogos entre os mais diversos programas e projetos, entre as várias instâncias organizacionais ou mesmo em congressos, simpósios e seminários, não se restringindo aos cadernos de registros de gestores e coordenadores, o que ocorre na maioria das vezes. Nesse sentido, ocorre

O fortalecimento da percepção própria da construção do conhecimento, desmistificando a relação de excelência científica. A produção do conhecimento deve ser tratada como algo inerente a quem está na prática social e pedagógica, no seu constante trabalho com a comunidade, com suas experiências corporais e culturais, no sentido próprio de instrumentar os agentes a organizarem e estruturarem e, até mesmo, publicarem suas experiências [idem, p. 233].

O Ministério do Esporte indica, em seu sistema de formação do PELC, no mínimo três encontros de formação dos agentes sociais, divididos em um módulo introdutório e outros dois de avaliação, ministrados com a participação dos membros do Grupo Nacional de Formadores do PELC, do Ministério do Esporte/UFMG. Além desses encontros, é recomendada a *formação continuada*, de responsabilidade da entidade executora do programa e cujo objetivo é contribuir com o fornecimento de subsídios para futuras ações do programa, bem como permitir a apropriação do atual conteúdo pelos agentes sociais, favorecendo o processo ensino-aprendizagem.

Assim, pensamos na implantação de ações de *formação continuada* que dialogassem com temáticas diversas, a fim de fornecer ferramentas

alinhas com a qualificação dos agentes sociais para sua atuação nos núcleos. No decorrer do período de convênio com o Ministério do Esporte, foram realizados quatro encontros de qualificação, além daqueles já predefinidos no sistema de formação do PELC. Todos os encontros complementares, com duração de oito horas, foram tematizados e abordados na perspectiva da qualificação continuada dos quadros: intervenção continuada para atividades físico-esportivas e artístico-culturais, iniciação ao xadrez científico, jogos e brincadeiras no cenário do PELC e procedimentos de primeiros socorros em ambientes de esporte e lazer.

Os módulos de qualificação permitiram aprimorar as ações sistemáticas e assistemáticas do programa, possibilitando maior compreensão da proposta intervencionista, por parte tanto dos agentes sociais quanto das comunidades participantes do PELC. Segundo Pinto (2005), indivíduos com autonomia são, portanto, motivados a ser cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, expressando-se e dialogando com todos de vários modos, para comunicar o que pensam e sentem, mostrando-se interessados em aprender cada vez mais sobre a vida e os conteúdos que vivem.

Acreditamos que a abordagem proposta valoriza o conjunto de cenários e atores envolvidos. A metodologia sugerida possibilita a discussão temática, de modo crítico e educativo, sem que se provoque a “produtivização” das vivências de lazer. Parece-nos uma possibilidade de qualificação das intervenções efetivas por parte do agente social do PELC. Mas é importante destacar que cada núcleo do programa necessitará de outras formações, com temáticas, espaços e tempos de execução diversos, pois devem atender às demandas peculiares de cada comunidade e ao perfil dos agentes sociais identificados e selecionados.

Considerações finais

Neste desfecho, apontamos alguns desafios para a consolidação de uma proposta de seleção de agentes sociais e de *formação continuada*, como parte inerente de uma política pública de esporte e lazer, a exemplo do PELC:

- a) Dialogando com Rodrigues (2003 apud CUNHA JUNIOR; MENDES, 2009, p. 192), que afirma que os governos locais são os mais influenciados pelas mudanças do mundo contemporâneo, “pois é no município que a população vive e é nele que

- toda e qualquer forma de política, de ações governamentais, infere diretamente”, acreditamos na parceria com os municípios, fundamentais nesse processo, uma vez que são eles que fazem a primeira triagem, indicando os agentes sociais para participar do processo de seleção.
- b) São necessárias condições mínimas para que gestores, técnicos e agentes sociais tenham acessibilidade garantida e possam vivenciar diferentes manifestações culturais: esporte, recreação, artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, capoeira, pintura, escultura, literatura, manifestações folclóricas.
 - c) É recomendável ter uma equipe multidisciplinar para planejamento, execução, monitoramento, formação e avaliação de uma política pública de esporte e lazer.
 - d) É fundamental o estímulo à produção acadêmica e à participação em fóruns, encontros, seminários temáticos afins.
 - e) É importante superar a organização tradicional dos módulos de formação, focados apenas nos interesses físico-esportivos, contemplando outras perspectivas.

Lembramos que se pressupõe que, quanto mais qualificados os quadros, melhor o resultado das ações finais. Por sua vez, melhorando a qualidade da intervenção entre os participantes de um programa ou projeto, espera-se aumento no número de beneficiários da política pública, o que supostamente implica ampliação dos quadros e aumento da geração de trabalho e renda, o que também pressupõe aumento, quantitativo e qualitativo, das formações, sinalizando uma corrente de elos indissociáveis.

Para encerrar, citamos uma das autoras contemporâneas na área de estudos do lazer, certos de termos apenas iniciado esta reflexão e que muito ainda há por percorrer neste caminho, para avançarmos nos processos de formação, na atuação dos agentes sociais e em suas correlações com as políticas públicas de esporte e lazer:

Há muito que ensinar e aprender. Basta aguçarmos nosso “olhar” sensível, crítico e criativo sobre a realidade que podemos perceber muita coisa. Mas precisamos querer saber mais sobre nossa vida, buscar informações sobre ela e outros conhecimentos que possam nos ajudar a repensá-la e recriar nossas atividades de modo que tenham sentido e significados para nós [PINTO, 2005, p. 21].

Referências

BRASIL. *Manual para implementação do Programa Esporte e Lazer da Cidade. Ações: funcionamento de núcleos, vida saudável e eventos interdisciplinares*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2007.

CUNHA JUNIOR, C. F. F.; MENDES, R. Compreensões sobre o lazer: uma análise dos pleitos de Minas Gerais do Programa Esporte e Lazer da Cidade em 2008. In: CUNHA JUNIOR, C. F. F.; MARTIN, E. H.; LIRA, L. C. *Lazer, esporte e educação física: pesquisas e intervenções da Rede CEDES/UFJF*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 151-168.

EWERTON, A. N.; FERREIRA, M. P. A. Perfil e formação dos agentes comunitários e a organização do trabalho pedagógico. In: MARCELLINO, N. C.; FERREIRA, M. P. A. (Org.). *Brincar, jogar, viver: Programa Esporte e Lazer da Cidade*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2007. v. I. p. 224-234.

GÓMEZ, J. A. C. Paradigmas teóricos en la animación sociocultural. In: BERNET, J. T. *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel, 1997. p. 41-60.

ISAYAMA, H. F. Formação profissional. In: GOMES, C. L. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 93-96.

ISAYAMA, H. F.; SILVA, A. G.; LACERDA, L. L. L. Por onde caminham as pesquisas sobre formação e atuação profissional em lazer no Brasil?. In: ISAYAMA, H. F.; SILVA, S. R. (Org.). *Estudos do lazer: um panorama*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011. p. 165-178.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1987.

MELO, V. A. Animação cultural. In: GOMES, C. L. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 12-15.

_____. Arte. In: GOMES, C. L. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. p. 15-19.

_____. *A animação cultural: conceitos e propostas*. Campinas: Papyrus, 2006 (coleção Fazer/Lazer).

MELO, V. A.; FONSECA, I. F. O professor de educação física e sua atuação na área do lazer: relações históricas e problemas contemporâneos. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 9., 1997, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG/EEF/CELAR, 1997. p. 648-665.

PADILHA, V. *Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito*. Campinas: Alínea, 2000.

PINTO, L. M. S. M. *Convivência no morro: caderno de atividades lúdicas de esporte e arte*. Belo Horizonte: Lastro, 2005.

RODRIGUES, R. P. Lideranças comunitárias que atuam no desenvolvimento de esporte e de lazer: voluntários de Porto Alegre. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). *Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte*. Campinas: Papyrus, 2003. p. 191-196.

PELC/PRONASCI: uma reflexão com base nas políticas para a juventude

*Sheylazarth Ribeiro**

Introdução

Este estudo surge do diálogo entre formadores e agentes de uma experiência do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), na modalidade Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), em parceria com a prefeitura do Recife no ano de 2011. Os agentes atuantes no convênio apresentaram interesse em entender como seria possível construir metodologias de trabalho com o lazer que interessasse ao público composto por jovens de 14 a 24 anos que tiveram problemas com o sistema de segurança pública. Segundo a fala dos agentes, muitos jovens não “conseguiram” relacionar-se com as propostas sistematizadas pelo Estado, ou seja, tinham dificuldades para participar das políticas públicas de esporte e lazer. Desse modo, iniciamos uma pesquisa sobre o processo histórico de construção de políticas públicas para a juventude e sobre olhares possíveis para a participação desse público em programas sociais de lazer.

O presente artigo tem o objetivo de descrever brevemente o surgimento e os ideais do PRONASCI e sua integração ao PELC, construir uma reflexão sobre as políticas públicas implementadas pelo Estado para o público juvenil e, por fim, apresentar as sugestões dos agentes sociais do

* Mestre em lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), docente na Fundação Helena Antipoff (FHA) e no Centro Universitário de Sete Lagoas (UNIFEMM), participante do grupo Oricolé – Laboratório sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer.

convênio da prefeitura do Recife para possibilidades de aproximação com o público juvenil.

A metodologia utilizada foi a revisão literária, tomando como temas política pública para a juventude e PELC/PRONASCI. Para o levantamento de dados com os agentes participantes do convênio, utilizamos debate em grupo, registrando as ideias trazidas.

Justificamos que, apesar da extinção do PELC na modalidade PRONASCI, o trabalho com a juventude em situação de envolvimento com criminalidade ainda é uma demanda para os convênios firmados, visto que esse também é um público detentor de direitos sociais, entre eles o esporte e o lazer. Este estudo justifica-se também pelo aumento de programas sociais esportivos e de lazer que tentam atingir a juventude em função de suas especificidades, como veremos ao longo do trabalho.

1. PELC/PRONASCI: panorâmica da intersetorialidade entre programa de segurança pública e programa de esporte e lazer

O índice de homicídios na adolescência (IHA¹) do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2010) estimou que quase 40 mil adolescentes de 12 a 19 anos seriam mortos entre os anos de 2007 e 2013, considerando as cidades brasileiras com mais de 100 mil habitantes. Esses dados, publicados em dezembro de 2010 pelo Programa de Redução da Violência Letal contra Adolescentes e Jovens do UNICEF, provocam a preocupação em entender e monitorar os grupos mais afetados pelas questões de violência no país.

Anteriormente à publicação desses dados, as preocupações com a situação do jovem brasileiro e com a violência ganharam outro tom nos debates de segurança pública no país. Segundo Bonalume (2010, p. 34), no plano plurianual de 2004 construído pelo governo federal, uma das metas seria a “redução da vulnerabilidade de crianças e adolescentes em relação a todas as formas de violência aprimorando a efetivação do acesso aos direitos culturais e sociais”. Tais preocupações e pactos mobilizaram trabalhos que partiram de vários setores do governo, visto que

1 O IHA representa o número de adolescentes que morrem assassinados antes de completar 19 anos para cada grupo de mil adolescentes a partir de 12 anos (UNICEF, 2010, p. 29).

o entendimento de direito surgiria com um conceito ampliado de acesso. Então a Secretaria Nacional de Segurança Pública promoveu ações de valorização da gestão local, que no ano de 2007 deram origem ao PRONASCI.

Vale lembrar que os investimentos anteriores no setor de segurança pública estavam quase sempre destinados a armamento do estado para combate à violência. É a partir de um diálogo com pesquisadores e do fortalecimento do entendimento da violência como fruto de desigualdades de acesso aos direitos constitucionais que as políticas públicas para a juventude começam a ganhar espaço nas agendas governamentais. O PRONASCI foi uma dessas políticas públicas que tentaram atingir não somente a juventude, mas as instituições que a cercavam. Vale lembrar que o programa partia do pressuposto de que a violência e diversos tipos de crimes têm ligação direta com a utilização de narcóticos e as relações daí advindas.

Segundo Bonalume (*idem*), o PRONASCI, quando criado, deslanchou 94 ações envolvendo diferentes secretarias, estados, municípios e comunidades. A ideia central era articular propostas de segurança com ações sociais; entre as quais estavam as políticas públicas de esporte e lazer. Desse modo, o PRONASCI promovia ações, orientação de gestores na implementação de políticas públicas de segurança, organização de núcleos comunitários de denúncia e, além disso, a tentativa de investimento na concretização do acesso a direitos sociais importantes para a juventude. Ainda de acordo com Bonalume (*idem*), este foi o grande desafio: concretizar uma proposta integrada com setores de mobilidade, experimentação e convivência dos jovens.

Com a focalização das ações no sujeito jovem e a idealização do programa conforme os eixos orientadores², a parte de esporte e lazer aparecia no eixo “segurança e convivência” e tinha como principal estimulador as ações do Ministério do Esporte, que eram: PELC, Praças da Juventude, Pintando a Liberdade e Pintando a Cidadania. Entre eles, o PELC foi o mais abrangente, em termos de convênios organizados em municípios brasileiros.

O PELC/PRONASCI surgiu com foco em construir ações de esporte e lazer para os sujeitos jovens em risco de morte, no intuito de transformar o modelo de implementação de políticas públicas. Assim, segundo

2 Território de paz; integração do jovem e da família; segurança e convivência (BONALUME, 2010).

Bonalume (idem), o PRONASCI chega ao campo da segurança pública brasileira

no momento em que o esgotamento dos modelos tradicionais, marcados pela escassez de investimentos, pela política repressiva e por um modelo equipamentista de policiamento, fica tão evidente que a necessidade de nova linha de ação torna-se inquestionável [idem, p. 49].

Em um contexto no qual os modelos tradicionais de punição efetivamente não apresentavam resultados numéricos na diminuição de mortes juvenis, era necessário pensar outra maneira de atingir esse público.

As ações do PELC/PRONASCI direcionavam seus olhares para o jovem e o adolescente, entretanto construir políticas públicas para atender a esse grupo não é uma tarefa fácil. Como veremos a seguir, existe uma série de fatores que interferem na prestação de serviços.

2. Juventude urbana: o que significam políticas públicas para esse grupo?

Ao longo da história brasileira, a atenção dispensada à juventude pobre variou segundo interesses políticos, econômicos e sociais. Hoje, resguardada por legislações específicas, consonantes com convenções internacionais, essa parcela da população (independentemente da classe social de origem) é reconhecida como sujeito de direitos. Como resultado de importantes lutas dos movimentos sociais em defesa da infância, adolescência e juventude, as questões relativas a situações de pobreza e abandono não podem mais ser tratadas como “casos de polícia”, tal qual aconteceu em outras épocas. Tais demandas precisam ser tomadas como questões sociais, portanto suas soluções devem partir do conjunto da sociedade e do Estado, passando pela implementação de políticas sociais e reformas socioeconômicas que garantam seus direitos tão duramente conquistados.

O agravamento das situações de pobreza e o aumento dos índices de criminalidade e violência colocam, de modo especial, os sujeitos de 15 a 24 anos das camadas populares na agenda política, geram novas demandas e tendências para seu atendimento e novas perspectivas de abordagens teórico-metodológicas do tema da juventude. Um número bastante

significativo de pesquisas recentes³ vem procurando dar visibilidade aos diferentes modos de socialização e sociabilidade vivenciados pelos jovens pobres brasileiros. Juarez Dayrell (2005) enfatiza que não é mais possível empreender estudos sobre a população juvenil pobre apenas em termos de precariedade econômica ou imagens negativas, tão comumente dirigidas a esse segmento social.

Nessa perspectiva, é fundamental a proposta de uma reflexão atenta e criteriosa a respeito das ações socioeducativas implementadas por órgãos públicos e organizações não governamentais (ONGs) e/ou que surgem da mobilização das próprias comunidades e investem no protagonismo dos sujeitos locais. Essas ações vêm demonstrando que devemos refletir mais profundamente sobre as experiências socioeducativas, buscando avaliar seu potencial de criação de novas oportunidades de reconstrução de condições sociais desfavoráveis. Isso porque essas iniciativas são desenvolvidas, de modo geral, em locais onde se considera a convivência com a violência, o crime, o uso e o tráfico de drogas algo tão próximo que parece impossível se manter afastado desse universo.

3. Reação jovem: o lazer e seu potencial contestador

Evitando uma visão romântica sobre as camadas populares, José de Souza Martins (1997) afirma que os “excluídos” não são indivíduos passivos diante da situação em que se encontram. Ele enfatiza que é por meio do conflito (nem sempre explícito) que “a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva” (idem, p. 14). Sua principal argumentação é que essas reações não ocorrem fora “dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder”; elas fazem parte de tais sistemas, “ainda que os negando” (idem, *ibidem*). Em suas palavras, “as reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, ‘dentro’ da realidade que produziu os problemas que as causam” (idem, *ibidem*).

Com essas observações, Martins critica o modo como o termo *exclusão* tem sido amplamente usado por formuladores e implementadores de políticas públicas. De maneira geral, “a exclusão deixa de ser concebida como *expressão de contradição* no desenvolvimento da sociedade capitalista para ser vista como um *estado*, uma coisa fixa, como se fosse

3 Cf. Carrano (2003), Dayrell (2005) e Sposito (2007).

uma fixação irremediável e fatal” (idem, p. 17). Esse modo de conceber os processos excludentes ignora que em seu interior há também “a interpretação crítica e a reação da vítima, isto é, a sua participação transformativa no próprio interior da sociedade que exclui” (idem, *ibidem*).

O autor chama atenção para o fato de que, se por um lado a demora no processo de inclusão tem levado os sujeitos excluídos a buscarem maneiras inclusivas de certo modo degradantes, por outro é possível detectar também que estão sendo criadas saídas alternativas. Os sujeitos, ao reagirem contra essas formas degradadas e degradantes, apostam em ações coletivas capazes de reconstruir suas condições sociais. Nesse contexto, programas como o PELC apresentam-se como propostas que buscam promover processos de inclusão social, na medida em que procuram articular as experiências dos indivíduos com vivências coletivas no âmbito da cultura, do trabalho, do lazer e de tantas outras dimensões da formação humana.

Marília Pontes Sposito (1993) alerta-nos para as formas de sociabilidade juvenil nas áreas urbanas, produzidas, sobretudo, por jovens advindos de contextos fortemente marcados pela vulnerabilidade social. A autora mostra que tais formas de sociabilidade nascem nas ruas, nas esquinas e pontos de encontro. Nesses espaços, afirma Sposito (idem, p. 16), “esses jovens desenvolvem relações de amizade e de lazer, enfrentam os mecanismos da violência urbana e vivem, na luta pela sobrevivência, o confronto diário com os aparelhos de repressão”. Sendo assim, faz-se necessário pensarmos não apenas nas tradicionais instituições sociais (família, escola, igreja) como instâncias formadoras das novas gerações, mas também na rua como lócus de manifestação da cultura jovem e em outros espaços, em especial os de lazer, buscando compreender em que medida eles podem ser vistos como lugares de construção de identidade juvenil.

Segundo Marcellino (1987), durante muito tempo, a concepção de lazer que dominou os programas executados pelo poder público ou por ONGs voltadas ao atendimento de “jovens excluídos” foi a de que o lazer é oposto ao trabalho. Sendo assim, os jovens não seriam atraídos para esses programas tendo como apelo o lazer em si, mas uma atividade tida como “produtiva” ou “educativa”. Em alguns programas sociais, os jovens são mobilizados para participar de cursos semiprofissionalizantes, por exemplo, que lhes tomam boa parte do dia, e o lazer é oferecido como uma compensação por terem trabalhado seriamente, ou seja, como uma maneira de premiar o bom comportamento do jovem no curso.

Entretanto, novos significados têm sido forjados na sociedade contemporânea. Considerando o novo vocabulário proposto pelos teóricos contemporâneos, somos convidados a abandonar antigas categorias que focalizam no lazer apenas o lado puramente improdutivo, do “não trabalho”. Nos limites deste texto, não cabe uma abordagem ampla da temática. Por essa razão, destaco aqui apenas alguns dos aspectos que acreditamos terem implicações mais diretas na elaboração e na implementação de políticas públicas de esporte e lazer que visam atender a jovens que vivem em contextos de violência.

Em um sentido que rompe com a lógica anteriormente apresentada, o lazer é reconhecido como um *direito*, e o “tempo livre”, em si, ganha sua própria dinâmica e não precisa estar atrelado a nada nem ser compensação de nenhum trabalho prévio. O prazer é medido pelo próprio prazer. Nessa perspectiva, pode-se pensar então que, por meio do lazer, os indivíduos têm a possibilidade de libertar-se de amarras de opressão e violência e viver seu tempo de lazer e bem-estar de acordo com escolhas pessoais. Assim, o “tempo livre” pode ser, e tem sido, usado pelos jovens para protestar ou para resistir aos métodos de dominação, mas também como um momento privilegiado de construção de identidade.

A historiografia brasileira está repleta de exemplos que mostram quanto os espaços de lazer propiciaram movimentos de libertação e resistência. Isso porque esse movimento consegue desenvolver, entre os jovens, um novo tipo de sociabilidade, cuja ação social representa uma apropriação do espaço urbano, ressignificando a própria imagem que os jovens pobres têm de si e também do lugar onde vivem.

Acreditamos que esses movimentos culturais podem (e devem) funcionar como desestabilizadores do que parece ser a opção única pelo crime, criando alternativas. Acreditamos ainda que é nesse sentido que programas como o PELC assumem um lugar fundamental no atual cenário de nossa sociedade. As bases de programas sociais como o PELC devem ser criar a diferença, oferecer algo que permita a esses jovens sair do lugar duro do “excluído” e passar a confiar que podem produzir um mundo novo com seus movimentos artísticos, uma nova estética na qual a promoção da igualdade seja critério em torno do qual se construam as bases de convivência.

A juventude pobre brasileira pertence a um segmento da população que experimentou séculos de desigualdade e discriminação. E, como nos lembra Martins (1997), essa geração tem pressa, não tem mais a paciência histórica de seus pais e avós. Portanto, as desigualdades que a atingem

têm de ser enfrentadas com políticas públicas que imprimam uma nova visão no que se refere à inclusão de grupos com uma longa história de marginalização.

O PELC é uma ação que, por meio da intervenção dos agentes sociais nas comunidades, tenta garantir o acesso ao esporte e ao lazer como direitos sociais. O agente desempenha o papel daquele que apresenta uma atividade que pode despertar o interesse do jovem e auxiliar no processo de construção da identificação desse jovem com a vivência oferecida. O agente é, desse modo, considerado um mediador ou formador.

Como nos lembra Christianne Luce Gomes Werneck (1998, p. 7),

Formar é, assim, fecundar novas ideias e pensamentos, criar dúvidas que nos retirem de posições acomodadas, mobilizando o outro de alguma maneira. É uma maneira de nos colocarmos avessos às certezas cristalizadas, com curiosidade e desejo de saber, permitindo o aflorar do desejo do outro, para juntos construirmos o conhecimento. Com isso, mais do que difundir respostas e soluções, a formação no lazer aqui almejada busca preparar o profissional (muitas vezes já imerso no mercado de trabalho), para interrogar sobre o significado de sua ação e resolver problemas coletivamente, refletindo, assim, sobre a diversidade de práticas cotidianamente construídas e sobre as contradições que as influenciam.

4. Os jovens e as experiências significativas: um olhar dos agentes

As ideias a seguir são uma perspectiva dos agentes sociais do PELC, do convênio firmado com a prefeitura do Recife. A partir de um grupo de discussão, foram registrados os pontos entendidos como fundamentais para se pensar políticas públicas de esporte e lazer para a juventude. Um esclarecimento importante é o de que este trabalho não tem o objetivo de analisar as falas dos agentes ou avaliá-las segundo o critério de transformação da vida de jovens infratores. Este artigo apenas apresenta elementos que, segundo os agentes, contribuem para a permanência dos jovens nas vivências. Esta parte do texto apresentará os resultados desse debate, que tem em sua origem a prática cotidiana de pessoas que atuaram em atividades diversas com a juventude da cidade.

Tendo em vista que na atualidade os jovens pobres constituem a parcela da população que é, ao mesmo tempo, a principal vítima de ações

violentas e também um de seus mais preocupantes agentes⁴, e conhecendo as dificuldades para contemplar a juventude com políticas públicas de esporte e lazer, os agentes sociais elencaram elementos que vêm contribuindo para a realização do trabalho com a juventude.

O primeiro ponto citado está relacionado a firmar parcerias com lideranças nas comunidades. Segundo os agentes, essa ação contribui para fortalecer a legitimidade das atividades na comunidade.

Outro ponto entendido como fundamental é que o agente conheça a atividade que será ministrada, isto é, que seja um “mestre” da linguagem. Uma fala recorrente foi a de que os agentes já davam aulas antes de serem convocados para trabalhar no programa, portanto muitos deles praticam as vivências que ensinam no programa.

Outro levantamento dos agentes é que estar inseridos na comunidade ou em uma prática por um longo período leva ao acompanhamento da vida de algumas crianças da comunidade até a juventude. Esse acompanhamento por longos períodos contribui para a permanência de muitos jovens nas atividades e para o fortalecimento do vínculo entre agentes e beneficiários. Por isso, uma política pública de continuidade é mais interessante que o trabalho por períodos determinados.

A resistência da juventude vem, de certo modo, pela própria sistematização das atividades. Em virtude de tal fato, os agentes relatam que é necessário participar das atividades com os beneficiários, pois a chance de uma aproximação torna-se maior. E os combinados sobre as regras do núcleo e de algumas atividades são importantes para ampliar as possibilidades de protagonismo juvenil.

Um último ponto a ser registrado neste trabalho é o oferecimento de vivências vinculadas à identidade juvenil. Segundo os agentes, oferecer atividades que não fazem parte do acervo de interesses possíveis desse público não produz resultados.

4 Dados contidos na pesquisa *Mapa da violência IV: os jovens do Brasil. Juventude, violência e cidadania* (Waiselfisz, 2004), realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO Brasil), cujos dados foram extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Ministério da Saúde: - em 2002, 48.983 jovens foram vitimados no país, em um total de 54,5 mortos por 100 mil habitantes; - em uma década (1993 a 2002), assistimos ao aumento de 88,6% na mortalidade de jovens; - em 2002, 39,9% das mortes de jovens deram-se por homicídio, 15,6% por acidente de trânsito e 3,4% por suicídio. Juntos, homicídio, acidente de trânsito e suicídio totalizam 59% das mortes de jovens brasileiros; - em 2002, 31,2% das mortes de jovens foram causadas por arma de fogo; - nos fins de semana, os homicídios aumentam dois terços em relação aos dias de semana.

Ao analisar brevemente os levantamentos dos agentes, percebemos a consideração pelo poder contestador do jovem. Ao citar elementos que o colocam na centralidade da ação, os agentes demonstram que a juventude é exigente. Um exemplo é que eles, os jovens, exigem “mestres” que conheçam as práticas ofertadas, e o agente deve ter um bom relacionamento com a comunidade.

Ao vincular as vivências de lazer à identidade juvenil, os agentes reconhecem o esporte e o lazer como possibilidades geradoras de novas posturas culturais. Com base nas reflexões realizadas, constatamos a urgência de que os agentes assumam uma atitude reflexiva em face dos processos sociais e das contradições do meio em que atuam, fazendo do PELC não mera “ocupação do tempo juvenil”, e sim uma alternativa na qual os jovens tenham acesso a experiências significativas e possam desenvolver todas as potencialidades dessa fase da vida, como sujeitos autônomos e de direitos.

Conclusão

O PELC/PRONASCI nasceu de uma política pública para a juventude que teve o objetivo de ampliar as possibilidades de trabalho com esse público valendo-se de seu caráter intersetorial. As políticas públicas para a juventude devem possuir certas especificidades já apontadas pela literatura, como a valorização do protagonismo do jovem em situação de vulnerabilidade social. As ações que reconhecem tais especificidades colocam o jovem no centro do processo.

Reconhecer que o jovem “pobre” não quer uma ação de esporte e lazer qualquer exige que gestores mobilizem-se para a promoção de vivências que façam parte das linguagens da juventude e contratem agentes conhecedores do trabalho ofertado. Outros pontos elencados pelos agentes sociais para contemplar as ações voltadas à juventude são as parcerias com lideranças nas comunidades e atividades legitimadas nas comunidades por longos períodos.

Referências

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, n. 5-6, p. 25-36, 1997.

BERGO, R. S. “Reinventando a Escola”: ideais, práticas e possibilidades de um projeto socioeducativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

BONALUME, C. R. *O esporte e o lazer na formulação de uma política pública intersetorial para a juventude: a experiência do PRONASCI*. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

CARRANO, P. C. R. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.

DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ISAYAMA, H. F. (Org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2010. v. 1. 224p.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e humanização*. Campinas: Papirus, 1983.

_____. *Lazer e educação*. Campinas: Papirus, 1987.

MARTINS, J. S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MELO, V. A. *Lazer e minorias sociais*. São Paulo: Ibrasa, 2003.

MORAIS, P. Z. M.; NORONHA, V.; FERNANDES, D. M.; SALUM, M. J. G. A inclusão de jovens em contexto de violência nas políticas públicas de esporte e lazer: fundamentos para o programa PRONASCI/PELC. In: ISAYAMA, H.; STOPPA, E. A.; PINTO, L. M. S. M.; UVINHA, R. R. (Org.). *Gestão de políticas públicas de esporte e lazer*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 137-154.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social: revista de sociologia da USP*, São Paulo: Departamento de Sociologia da USP, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, 1993.

_____. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXÃO, L.; ZAGO, N. (Org.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

UNICEF. *Homicídios na adolescência no Brasil: IHA 2005-2007*. Brasília, DF: UNICEF, Secretaria de Direitos Humanos, Observatório de Favelas, Laboratório de Análise da Violência, Programa de Redução da Violência Letal, 2010.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência IV: os jovens do Brasil*. Juventude, violência e cidadania. Brasília, DF: UNESCO, 2004.

WERNECK, C. L. G. A formação profissional no lazer em nossa moderna sociedade: repensando os limites, os horizontes e os desafios para a área. *Licere*, Belo Horizonte: UFMG, v. 1, n. 1, p. 47-65, set. 1998.

Políticas públicas de esporte e lazer para os povos indígenas no Brasil

Arthur José Medeiros de Almeida*

Introdução

A reflexão aqui apresentada tem como propósito fornecer subsídios teóricos para a qualificação das políticas públicas de esporte e lazer direcionadas aos povos indígenas no Brasil. Nesse sentido, procurou-se entender como o esporte foi apropriado e é vivenciado pelas comunidades indígenas, por meio de pesquisa bibliográfica e empírica¹, para, assim, estabelecer uma relação entre essa prática moderna e as práticas corporais indígenas na contemporaneidade brasileira. Desse modo, o esporte passou a constituir o *ethos* de diferentes etnias, isto é, passou a fazer parte da cultura de tais etnias indígenas. Cultura é

um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extrassomáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas [GERTZ, 1989, p. 64].

* Doutor em sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), formador do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC).

1 Durante o mestrado e o doutorado, o autor realizou pesquisa de campo em três edições dos Jogos dos Povos Indígenas (2007, 2009, 2011) e na aldeia Meruri, da etnia Bororo (2012, 2013).

Parte-se da compreensão de que os povos indígenas que habitam o território brasileiro possuem culturas diferenciadas, e cada grupo se relaciona com a sociedade nacional de distintos modos. Destaca-se, nesse processo, o esporte compreendido como um fenômeno contraditório que tem sua gênese na sociedade burguesa europeia e, por conseguinte, orienta-se por princípios modernos, mas que, por se tratar de uma prática social, adquirem sentidos e significados em diferentes contextos.

Os povos indígenas que habitam o território brasileiro possuem grande diversidade de práticas sociais, nas quais o corpo de seus membros expressa diferentes sentidos e significados. Nesse âmbito, as práticas corporais realizadas em circunstâncias interculturais são um meio de promover um processo de aprendizagem em contexto de interações interétnicas. As práticas corporais constituem o patrimônio cultural de cada etnia indígena e como “práticas ‘intangíveis’ de uma comunidade (ou *performance*) servem a estética vital, epistêmica, e funções sociais” (TAYLOR, 2008, p. 92). Na contemporaneidade, os povos indígenas estabelecem constantes relações sociais entre si e, também, com a sociedade nacional, tornando-se inevitável o contato com valores, instituições e conhecimentos distintos daqueles que compõem suas cosmologias. Essas relações interétnicas, proporcionadas pelo aumento na complexidade de processos modernos, possibilitam profundas transformações de ordem social, econômica, política e cultural nas sociedades envolvidas, com maior ou menor intensidade em cada uma delas. Portanto, reconhecer e valorizar tais práticas são importantes meios para que as diferentes etnias gozem o direito à livre determinação. Contudo, afirma-se que os direitos sociais e os direitos indígenas devem ser integralmente respeitados na implementação de políticas públicas de esporte e lazer direcionadas aos povos indígenas.

Nas últimas décadas, os povos indígenas vêm reivindicando seus direitos e o reconhecimento de seus patrimônios culturais por meio do movimento indígena organizado, isto é, organizações indígenas e indigenistas articuladas em torno de interesses comuns. Esse movimento *etnopolítico* (LUCIANO, 2006) iniciou-se na década de 1970 e possibilitou a conquista dos direitos indígenas resguardados pela Constituição Federal de 1988. Entre eles estão o direito à diferença, à posse permanente das terras que habitam e ao usufruto das riquezas naturais em seu território, à assistência à saúde e à educação escolar diferenciada. O movimento teve influência também na concepção de documentos internacionais elaborados pela Organização das Nações Unidas (ONU) que se

referem aos povos autóctones. Destaca-se aqui a convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que elaborou o documento que garante, no artigo 7º, o direito à livre determinação desses povos. Significa dizer que os povos indígenas têm o direito

de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que afete suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente [OIT, 1989].

Portanto, a fim de assegurar-lhes esse direito, além de possibilitar a participação dos indígenas na formulação, execução e avaliação de políticas públicas que os afetem, é preciso oferecer acesso a conhecimentos científicos que os auxiliem nas tomadas de decisões. O pressuposto é o de que, sem conhecimento sobre as práticas civis da sociedade nacional e os valores que as orientam, os povos indígenas entrarão em contato com outras visões de mundo, sem compreensão da totalidade e da complexidade desses fenômenos sociais.

Com essa preocupação, a ONU reconhece a prerrogativa de todos os povos expressarem suas diferenças, tendo a consciência da necessidade de se respeitar e promover os direitos dos povos indígenas derivados de suas estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais. Nesse ínterim, elaborou a *Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas*, que assevera no artigo 31:

Os povos indígenas têm o direito a manter, controlar, proteger e desenvolver seu patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais, suas expressões culturais tradicionais e as manifestações das suas ciências, tecnologias e culturas, compreendidos os recursos humanos e genéticos, as sementes, os medicamentos, o conhecimento das propriedades da fauna e da flora, as tradições orais, as literaturas, os desenhos, os esportes e *os jogos tradicionais* e as artes visuais e interpretativas [ONU, 2008, p. 16, grifo nosso].

Com esse entendimento, o presente trabalho, por um lado, tem o intuito de fornecer subsídios teóricos para a construção de políticas públicas de esporte e lazer para os povos indígenas no Brasil; por outro,

objetiva-se garantir aos indígenas acesso às informações, aos conhecimentos técnicos e científicos, para que, a partir de então, os interesses desses povos possam surgir de escolhas fundamentadas nos conhecimentos adquiridos, relacionados às práticas corporais. Portanto, faz-se necessário compreender que as práticas corporais indígenas constituem uma ação com o sentido de reafirmação étnica nas relações interétnicas. Espera-se contribuir para uma discussão teórica que municie os participantes da implementação de políticas públicas de esporte e lazer direcionadas aos povos indígenas habitantes no território nacional.

1. O fenômeno esportivo

O esporte tem sua gênese no contexto da sociedade europeia do século XVIII; por conseguinte, trata-se de um fenômeno moderno que “resultou de um processo de modificação, [...] de esportivização de elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas, e também de elementos da cultura corporal de movimento da nobreza inglesa” (BRACHT, 2003, p. 13). É decorrente de novos estilos de vida estabelecidos pela ascensão da burguesia ao poder e consolidados pela industrialização e urbanização. Ponto pacífico é que se versa sobre um fenômeno contraditório, que possui características próprias, diferenciadoras de outras práticas sociais e corporais. Tais características, reunidas na mesma atividade, isto é, no esporte, distinguem-na de outras práticas corporais; são elas: (1) secularismo, (2) racionalização, (3) igualdade de condições e de oportunidades de competir, (4) especialização de papéis, (5) organização burocrática, (6) quantificação dos resultados e (7) recorde (GUTTMANN, 2004).

Desse modo, deve-se compreender a *esportivização* como um “processo de absorção por outras práticas corporais inicialmente não esportivas, dos códigos e princípios que caracterizam o esporte” (idem, p. 24). É a (res)significação de práticas sociais que afeta tanto a cultura corporal de diferentes povos como a própria subjetividade dos indivíduos. Refere-se ao processo de modificação de práticas corporais, que passam a assumir os códigos do esporte de rendimento, quais sejam: “comparação objetiva, desempenho, regras oficiais únicas, institucionalização, racionalização das práticas/treinamento na busca por maximização do desempenho” (GONZÁLEZ, 2006, p. 78), bem como a incorporação da lógica do esporte de alto rendimento em espaços sociais que não sejam aqueles do campo das práticas corporais. Compreende-se que a lógica dessa prática

penetra em outros espaços de convivência social, afetando a ordem de diferentes sociedades. Todavia, o processo de esportivização evidencia-se quando a lógica do esporte de alto rendimento – espetáculo, competição e rendimento – faz-se presente nos diferentes espaços e, desse modo, permeia as relações sociais, modificando a visão de mundo dos indivíduos (idem, p. 79).

Um aspecto que diferencia o esporte das práticas corporais tradicionais é sua essência competitiva, um valor preponderante das sociedades modernas. Portanto, o modelo de esporte reforçado e praticado nos diferentes âmbitos dessas sociedades é o de alto rendimento, aqui entendido como aquele que é “sistematicamente treinado com o objetivo de participar periodicamente em competições esportivas” (KUNZ, 2006, p. 48), sendo seus princípios básicos “sobrepunção” e “comparações objetivas” (idem, p. 22). Esses princípios trazem como consequência a seleção dos mais habilidosos, a especialização de papéis sociais e a instrumentalização, propiciando que as técnicas corporais, assim como a organização do espaço físico e os materiais utilizados, sejam cada vez mais normatizadas e padronizadas.

Outra característica presente no esporte que não se encontra nas demais práticas corporais, como os jogos e as brincadeiras indígenas, é o secularismo. Nesse sentido, o esporte é uma prática desvinculada de cerimônias ou festas religiosas. A ligação entre o real e o transcendental foi rompida, pois, na medida em que há uma normatização com o intuito de propiciar a competitividade, essa prática torna-se *secularizada*, isto é, desvinculada da espiritualidade.

O esporte de alto rendimento, imbuído de valores seculares, como rendimento e competitividade, com suas normas e exigências, contribui para formar uma outra identidade entre os indígenas, com base em uma cosmologia distinta de sua etnia. Nesse processo, tem-se um “confronto cosmológico”, que gera tensões e conflitos nessas comunidades. O esporte deve ser entendido como um fenômeno humano que constitui um conjunto social e cultural, ou seja, como um conjunto de normas, valores e representações, mas não se trata de uma prática social com um único sentido.

Compreende-se que o esporte possui diferentes dimensões ou modos de prática. Por exemplo, na dimensão recreativa, o esporte é prática corporal realizada no tempo livre, trazendo consigo menos a rigidez das regras institucionalizadas que a fluidez do comportamento lúdico. Ainda assim, é prática distinta das práticas corporais indígenas, que apresentam

outros sentidos e significados, atribuídos de acordo com os códigos sociais de cada etnia. Torna-se oportuno, desse modo, refletir sobre a apropriação do esporte pelos povos indígenas e seu impacto na vida social deles.

2. O esporte entre os indígenas

A despeito de sua diversidade sociocultural e de suas maneiras de se relacionar com a sociedade nacional, cada comunidade indígena experimentou e vem experimentando, a seu modo, o contato com o esporte. Alguns agentes desempenham papéis preponderantes nesse processo, com destaque para: o Estado, por meio de planos e programas; as instituições religiosas, com suas ações missionárias; os professores em escolas indígenas; e ainda cidadãos que vivem no meio urbano próximo às aldeias. Mais recentemente, as diferentes mídias têm tido papel importante na relação dos indígenas com o esporte de rendimento.

Entidades governamentais e não governamentais contribuíram para a apropriação do esporte por parte dos indígenas. Projetos como Aldeia Cultural, que recebe apoio do Ministério da Cultura; Caravana do Esporte, promovido pelo Instituto Esporte & Educação, com sede em São Paulo; Esporte para Todos, em comunidades no estado do Pará (VINHA, 2005, p. 149), bem como os Jogos dos Povos Indígenas, evento organizado pelo Comitê Intertribal e apoiado pelo Ministério do Esporte, visam estimular a prática do esporte por meio de escolinhas e/ou competições de futebol, natação, lutas, corrida, vôlei e basquete entre os indígenas.

Entre o povo Bororo, não se tem certeza do momento em que essa prática corporal foi introduzida na comunidade ou do modo como o foi. De acordo com a liderança indígena, o futebol chegou à aldeia Meruri por meio dos missionários salesianos, que foram os primeiros não índios a estabelecer contato com esse grupo. Essa afirmação pode ser aceita, pois os missionários salesianos utilizavam exercícios físicos – “ginástica” – como meio de civilização dos índios no início do século XX (CASTILHO, 2000, p. 63). Segundo o padre que conduz as missas na missão salesiana em Meruri, o futebol já era praticado pelos indígenas quando ele se transferiu para essa aldeia, em meados da década de 1960. O religioso informou que a prática possivelmente foi aprendida por causa do contato com os “brancos” que habitavam o lado oeste da aldeia e frequentavam a escola salesiana, antes de sua apresentação como diretor da missão salesiana em Meruri.

Em estudo feito por Grando (2004), sobre as relações interculturais nas práticas corporais Bororo, a autora observou:

O futebol é praticado com várias finalidades: como atividade lúdica promovida de forma espontânea entre crianças e familiares, como atividade escolar, durante as aulas de Educação Física, como treinamento e aprendizado, como competição na própria comunidade e, finalmente, como amadorismo, em jogos oficiais de futebol amador fora da aldeia [idem, p. 279-280].

O futebol tornou-se institucionalizado na aldeia Meruri (idem, p. 282). Trata-se de um ritual cotidiano que obedece ao tempo determinado pela vida social do grupo, tornando-se desse modo redundante na aldeia. Observou-se que essa prática corporal é realizada com distintos graus de formalidade e em diferentes cenários, que são tempos-espacos de interação em que ocorre o estabelecimento de relações sociais. Nesse sentido, em Meruri, os Bororo vivenciam o futebol em sua matriz “bricolada”, “comunitária”, “escolar” e “espetacularizada” (DAMO, 2005, p. 36).

O povo Kadiwéu também tem grande interesse pelo futebol. Como em outros povos, existe na estrutura política dessa comunidade um departamento para o esporte e o lazer (VINHA; ROCHA FERREIRA, 2003, p. 151), responsável por orientar os indígenas na organização do esporte na aldeia Bodoquema. Essa organização consiste na seleção das equipes que vão representar o povo em torneios fora da aldeia, no preparo de uniformes, na adoção de estratégias para aquisição de materiais para os treinos, na melhoria da estrada de acesso à aldeia, em visitas às cidades próximas e na limpeza e demarcação do campo localizado na aldeia.

Entre os Kadiwéu e os Bororo, o futebol é praticado por homens e mulheres de todas as idades. Muitos indígenas assistem a jogos pela televisão e torcem por equipes dos grandes centros. Analisam e comentam as jogadas e tentam realizá-las nos jogos que disputam. Alguns jovens têm interesse no profissionalismo. Com base nas observações e nos estudos analisados, percebe-se que a prática do esporte nas sociedades indígenas demanda organização do tempo e do espaço, o que, por sua vez, promove distintas relações sociais, políticas e econômicas. Observa-se, contudo, a predominância da lógica do rendimento como orientadora das práticas esportivas realizadas entre os indígenas, seja em competições no meio urbano, seja entre os próprios indígenas. Com efeito, valores modernos vêm sendo inseridos no cotidiano dessas comunidades, contribuindo para que ocorram mudanças de comportamento e em suas práticas sociais.

O treinamento, por exemplo, é um modo de aprendizado proveniente do esporte de alto rendimento, que reafirma uma disciplinação e uma especialização que impõem ao corpo indígena a cultura não indígena. Tem-se uma mudança na “fabricação do corpo” (VIVEIRO DE CASTRO, 1987), em virtude da assimilação de técnicas corporais esportivas por meio do treinamento, com o objetivo de proceder ao aumento gradual do rendimento para participação em competições esportivas. As técnicas esportivas correspondem à visão de mundo ocidental, fundamentadas na eficiência e no rendimento. Essa noção de técnica do corpo proveniente da racionalidade moderna exigiu que outras atitudes, comportamentos e maneiras de fazer fossem abandonados ou adaptados ao modo de pensar e de sentir das sociedades industriais complexas.

De acordo com o autor que analisa o treinamento especializado para crianças, as técnicas corporais esportivas decorrentes desse procedimento alteram e impedem o desenvolvimento plural do indivíduo, principalmente se for iniciado “antes da fase pubertária” (KUNZ, 2006, p. 49), por exigirem uma especialização do indivíduo em determinada atividade ou função. Portanto, o treinamento é responsável pela constituição de outro *habitus* (BOURDIEU, 2008), que se sustenta em uma educação *especializada* do corpo, a fim de originar um papel social distinto entre os indígenas – o “atleta”.

O esporte, desse modo, aparece como instrumento de transmissão de outros padrões culturais, entre eles a língua nacional e as técnicas corporais condizentes com o modo de vida moderno. Em uma lógica inerente à cultura ocidental moderna, essa prática social transforma o indígena corporalmente, na medida em que modifica seu *habitus*, constituindo outras identidades indígenas. Colabora, também, para que os indivíduos assumam condutas que compreendem ações de consumo de forma acrítica, como se observa no exemplo a seguir:

No Parque Nacional do Xingu, um jovem foi para a cidade e gastou o resultado do trabalho coletivo – R\$ 900,00 (novecentos reais) – na compra de uma chuteira e retornou à aldeia de seus pais sem os provimentos de combustível e alimentação; numa aldeia Xavante, o padrinho reclama o direito de dançar com o afilhado no final da tarde, agora tomado pela prática do futebol o dia todo quando não está na escola; sem dançar com ele, não pode orientar e ensinar [...]; entre os Pareci, alguns homens lembram dos jogos realizados entre as aldeias como um momento de festa e confraternização entre os

parentes, já as mulheres lembram dos conflitos que o resultado do jogo de futebol gerou entre elas que nunca haviam brigado, mas ficaram dois meses sem conversar após os jogos; um ancião acadêmico do 3º Grau Indígena reclama da deseducação que o futebol traz aos jovens; muitos pais lamentam o fato de seus filhos chegarem do jogo com fome e cansados e, não tendo o que comer, brigam com eles; os pais não têm mais tempo para educar seus filhos no trabalho da sobrevivência que cada um tem obrigação de garantir, já que passam o tempo todo jogando bola [GRANDO, 2005, p. 183].

Com efeito, o sentido do esporte construído e reafirmado a todo instante pela indústria cultural, principalmente pela mídia televisiva, tem influenciado as relações sociais de diferentes comunidades indígenas. A abrangência alcançada pelo discurso esportivo, produzido por agentes dominantes desse campo, tem propiciado que os valores difundidos por meio do esporte espetáculo sejam apropriados pelos indígenas. Então, nota-se que o sentido de esportivização faz-se presente nos mais diferentes grupos indígenas, alterando os sentidos de suas práticas sociais e econômicas e incorporando-os ao mercado mundial como consumidores do fenômeno esportivo. Ressalta-se que, por um lado, o esporte rapidamente difundiu-se entre as diferentes etnias indígenas no território brasileiro, mas, por outro, os jogos e as brincadeiras tradicionais ficaram marginalizados no contexto de desenvolvimento da sociedade nacional, excluídos da cultura corporal da maior parte da população.

3. O esporte e sua relação com os jogos e as brincadeiras tradicionais

Após a inserção do esporte nas sociedades indígenas no Brasil, observa-se que os indígenas dispõem muito tempo e recursos para sua organização e realização nas aldeias ou fora delas e, também, para a busca de conhecimentos sobre essa prática. Apresentam-se, desse modo, alguns questionamentos acerca da relação entre o esporte e as práticas corporais tradicionais: Em que momento essas práticas são realizadas? Que sentido assumem na contemporaneidade? Qual sua importância para os povos indígenas no contato intercultural?

Tais indagações surgem do fato de existir uma intensa inserção do esporte, principalmente do futebol, nas comunidades, o que pode contribuir para que os mais jovens deem preferência à prática esportiva em

detrimento dos jogos e brincadeiras indígenas. Não obstante, a ludicidade dos jogos tradicionais pode estar sendo substituída pela competitividade e pelo rendimento reforçados pelo esporte espetáculo. Nesse sentido, as práticas corporais indígenas – jogos e brincadeiras tradicionais – podem assumir características básicas do esporte de alto rendimento em contextos específicos. Portanto, em relação ao comportamento indígena, “o esporte pode demandar mudanças devido às características de organização que o estruturam” (VINHA; ROCHA FERREIRA, 2003, p. 155), havendo a possibilidade de distanciar os jovens dos valores tradicionais.

Entende-se por jogos e brincadeiras tradicionais aquelas “manifestações realizadas por grupos indígenas, com características mitológicas e ritualísticas específicas” (VINHA; ROCHA FERREIRA, 2005, p. 6). Portanto, estão relacionados à cosmologia que orienta seu *modus vivendi* e sua visão de mundo. Essas práticas corporais são maneiras lúdicas de apreensão da realidade e contribuem para a formação de uma identidade étnica fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura.

As lutas corporais, por exemplo, são para muitas etnias atividades essenciais para a formação da identidade da pessoa indígena e proporcionam aos bons lutadores prestígio para tornarem-se lideranças. A *Uka-Uka* é praticada pelos povos habitantes do Parque Nacional do Xingu e pelos Bakairi, de Mato Grosso. O *Iwo*, pelos Xavante, que estão espalhados por todo o estado do Mato Grosso. O *Idjassú* é característico do povo Karajá, da ilha do Bananal, e a *Aipenkuít* é exercitada entre os homens do povo Gavião Kyikatejê, do estado do Pará. Cada qual possui suas peculiaridades, entretanto, de modo geral, tem como função preparar o indígena para combates que exigem maior destreza e força física. Essas práticas corporais consistem basicamente em uma disputa entre dois lutadores, que têm como objetivo desequilibrar e derrubar o oponente. Apesar de requererem vigor físico, não se percebe nenhum tipo de violência entre seus adeptos, e nem sequer há presença de árbitros.

Diferentemente, o *Xikunahaty*, conhecido como “futebol de cabeça”, é característico do povo Pareci Haliti, do estado do Mato Grosso. Essa prática, segundo um indígena da etnia, possui estreita relação com o mito de origem desse povo, no qual um ser superior orientou como eles – saídos da fenda de uma pedra – deveriam viver e, em seguida, reuniu todos para jogar com a bola produzida do látex da mangabeira².

2 Cf. discurso da liderança Pareci, extraído do documentário *IX Jogos dos Povos Indígenas*. Direção: Ronaldo Duque. Ministério da Cultura, Ministério do Esporte, 2008.

Herrero (2006) realizou um estudo na aldeia Aiha, da etnia Kalapalo, com o objetivo de resgatar jogos e brincadeiras daquela comunidade. Após o esclarecimento dessa intenção, os indígenas mais velhos lembraram-se de alguns jogos, suas regras e maneiras de jogar, e foram transmitindo-os aos mais novos, que se organizaram para realizar as devidas práticas. Das vinte e cinco práticas descritas, dezesseis eram desconhecidas dos mais novos. Nos jogos apresentados por essa etnia, verificou-se o caráter cooperativo, em detrimento do competitivo (idem, p. 114). Reconheceu-se que cada um dos jogos e brincadeiras desenvolvia determinadas habilidades e reforçava certos valores, que servem de base para a formação da identidade dos índios Kalapalo. Nessa oportunidade, a transmissão de jogos e brincadeiras dos mais velhos aos mais novos envolveu imagens e histórias que emergiram da memória coletiva do grupo, o que propiciou a reafirmação de sua cultura. Esse exemplo pode servir ao desenvolvimento de políticas públicas de esporte e lazer que compreendam a importância de se redescobrir jogos e brincadeiras tradicionais para a formação identitária de cada povo.

O povo Bororo possui uma prática corporal denominada *Mano*. Para sua realização, é imprescindível retirar da natureza o caeté, uma planta que prospera em solo constantemente irrigado. Após sua retirada, confeccionam-se talos que, unidos, formam um grande cilindro (*Mano Kurireu*). A corrida é disputada pelas duas metades que compõem a organização social da etnia Bororo: *Tugarege* e *Ecerae*. Com os cilindros prontos, o xamã das almas canta para os encarregados das duas metades, convidando os espíritos a entrarem nas grandes rodas. O ritual *Mano* é sagrado, mas, nos últimos tempos, vem sendo feito também em momentos de festividade (ALMEIDA, 2013).

Os jogos e as brincadeiras nas sociedades indígenas são bens culturais de natureza imaterial, entendidos como

práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural [UNESCO, 2006].

Tais práticas, como elementos do patrimônio cultural dos povos indígenas, têm em seu reconhecimento e sua valorização uma importante ferramenta de afirmação étnica em contexto de interação com a sociedade nacional. Portanto, para a implementação de políticas públicas

direcionadas aos indígenas, deve-se entender o sentido que esses povos atribuem a essas práticas.

Compreende-se, contudo, que essas práticas na contemporaneidade brasileira constituem-se como ação performativa, pois, por meio de linguagem corporal encenada e valendo-se de múltiplos meios de comunicação, possibilitam aos participantes transmitir uma mensagem de reivindicação de direitos sociais. Por meio das ações performáticas de suas práticas corporais tradicionais, os indígenas promovem uma intervenção estética e política em contexto de interação interétnica, como observado nos Jogos dos Povos Indígenas.

4. Políticas públicas de esporte e lazer e o papel do Estado

A Constituição Federal do Brasil, no artigo 231, afirma que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988). Ainda de acordo com a Carta Magna, legislar sobre populações indígenas é assunto de competência única da União (artigo 22, XIV), e o Estado deve proteger as manifestações das culturas populares, inclusive indígenas (artigo 215, § 1). Portanto, compete aos órgãos do governo federal a elaboração de políticas públicas que lhes garantam esses direitos.

Em relação às políticas públicas de esporte e lazer para os povos indígenas, entende-se que não é competência exclusiva do Ministério do Esporte implementá-las, apesar de já estarem sendo postas em prática ações de fomento aos Jogos dos Povos Indígenas e os programas Segundo Tempo e PELC para comunidades tradicionais. O PELC é executado pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNEELIS), do Ministério do Esporte, e tem como objetivo “ampliar, democratizar e universalizar o acesso à prática e ao conhecimento do esporte recreativo e de lazer, integrando suas ações às demais políticas públicas, favorecendo o desenvolvimento humano e a inclusão social”³.

Contudo, assevera-se que, para a qualificação de tais políticas, tornam-se relevantes ações intersetoriais que envolvam: Fundação Nacional

3 Cf. <<http://www2.esporte.gov.br/sndel/esporteLazer/default.jsp>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

do Índio (FUNAI); Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), do Ministério da Saúde; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR); Ministério da Cultura e Ministério da Educação. Ações das políticas públicas de esporte e lazer devem estar relacionadas com a totalidade de cada cultura indígena. Pois, nessas comunidades, o esporte e o lazer estão vinculados a sua espiritualidade, a seus territórios, a suas práticas corporais, à educação e à saúde coletiva.

Com essa compreensão, deve-se desencadear um processo de consulta aos povos indígenas, com o intuito de garantir a expressão de seus interesses e suas propostas. Desse modo, obtém-se um diagnóstico da situação do esporte e do lazer em comunidades indígenas, a fim de subsidiar as ações das políticas públicas direcionadas a esses grupos. Tendo em vista a diversidade entre as etnias e as distintas visões do esporte entre crianças, jovens, adultos e anciãos, é necessário que essa consulta “dê voz” aos diferentes atores sociais. Que esporte os indígenas querem? O que querem com e do esporte?

Em relação ao lazer entre os indígenas, deve-se ter a compreensão de que as noções de tempo de trabalho e tempo livre são distintas nas sociedades urbano-industriais e nas comunidades indígenas. Não se pretende, aqui, conceituar o lazer entre os indígenas, pois, diante da diversidade de saberes tradicionais, em muitas comunidades o conceito não se aplicaria. No entanto, tem-se a compreensão de que é imprescindível dar aos indígenas as condições necessárias para a realização de suas práticas corporais. Sendo assim, para garantir-lhes concretamente as condições de vivenciar seus rituais, torna-se imperioso promover a autonomia indígena, por meio de educação diferenciada, prestação de assistência à saúde, capacitação técnica profissional e, principalmente, proteção às terras indígenas.

Por meio de práticas de lazer, objetiva-se construir o tempo-espço de uma educação que respeite os conhecimentos tradicionais, mas que, aliada aos conhecimentos científicos, possa proporcionar melhor qualidade de vida aos indígenas nas aldeias. Nesse sentido, as instituições de ensino superior federais podem ser parceiras dos programas e contribuir executando ações de pesquisa e extensão que forneçam formação continuada aos indígenas. Essas ações são específicas em cada aldeia, portanto o grupo deve observar as demandas locais para a elaboração de seu plano de ações. Contudo, espera-se que essas ações educativas estimulem a reflexão sobre o fenômeno esportivo.

O esporte deve ser compreendido e vivenciado em diferentes dimensões, a fim de que interesses pedagógicos, de saúde coletiva e de desenvolvimento humano sejam contemplados, bem como os interesses de rendimento. A compreensão do fenômeno esportivo por meio do conhecimento construído historicamente possibilita que aqueles que vão tratar diretamente com o esporte nas comunidades indígenas possam compreendê-lo como uma construção cultural. O esporte pode e deve ser vivenciado de maneira prazerosa e saudável pelos indígenas, no entanto com respeito a seus direitos.

Em contrapartida, deve-se compreender o sentido de afirmação “etnopolítica” que suas práticas corporais assumem em contextos de interação com a sociedade nacional, para que elas não sejam substituídas ou (res)significadas em função do fenômeno esportivo. O estímulo à vivência de tais práticas não deve ser entendido como saudosismo, mas como uma maneira de reconhecimento e valorização da diversidade cultural por meio de práticas que compõem o patrimônio imaterial das centenas de etnias indígenas no Brasil.

Entende-se que as práticas corporais tradicionais são importantes para a formação e a reafirmação da identidade étnica. A compreensão crítica sobre o fenômeno esportivo deve favorecer uma prática que se relacione com as práticas corporais tradicionais, de modo que evite a sobreposição de tempo-espço ou sua substituição. Logo, as políticas públicas de esporte e lazer direcionadas aos povos indígenas no Brasil devem estar comprometidas com questões relativas a cultura, economia, educação e saúde, reconhecendo o índio como cidadão com direitos diferenciados, valorizando seu patrimônio cultural e protegendo seus territórios.

Considerações finais

Assim sendo, compreende-se que o esporte deve ser oferecido aos povos indígenas no Brasil por meio de políticas públicas que respeitem sua autonomia, isto é, o direito que essas comunidades têm de participar ativamente das decisões que dizem respeito a suas manifestações culturais. Sendo o esporte um elemento intercultural, deve ser problematizado, posto que permite o contato de diferentes povos com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Por conseguinte, cria-se a expectativa de garantir aos indígenas o acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos, explicitando os diferentes modos de praticar o esporte.

Promover uma educação crítica e reflexiva aos indígenas por meio de políticas públicas de esporte e lazer é imprescindível para a formação de atores autônomos em suas decisões e criativos em suas realizações. Com isso, almeja-se que, a partir daí, os interesses desses povos possam surgir de escolhas fundamentadas nos conhecimentos adquiridos, bem como nos saberes tradicionais. O planejamento, a execução e a avaliação de políticas públicas referentes ao esporte e ao lazer devem respeitar o direito à diferença e à autodeterminação desses povos.

Referências

- ALMEIDA, A. J. M. *Rituais indígenas na contemporaneidade brasileira: a (re)significação de práticas corporais do povo Bororo*. 274f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.
- CASTILHO, M. A. *Os índios Bororo e os salesianos na missão dos Tachos*. Campo Grande: UCDB, 2000.
- DAMO, A. S. *Do dom à profissão: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França*. 435f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.). *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.
- GRANDO, B. S. *Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT*. 357f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- _____. Jogos dos Povos Indígenas: tradição, cultura e esporte na escola indígena. In: VEIGA, J.; ROCHA FERREIRA, M. B. (Org.). In: ENCONTRO SOBRE LEITURA E ESCRITA EM SOCIEDADES INDÍGENAS: DESAFIOS ATUAIS

DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA., 6., 2005, Campinas. *Anais...* Campinas: ALV, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; Brasília, DF: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer, 2005. p. 177-187.

GUTTMANN, A. *From ritual to record: the nature of modern sports*. New York: Columbia University, 2004.

HERRERO, M. *Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo*. São Paulo: SESC, 2006.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 7. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006.

LUCIANO, G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, DF: SECAD/Ministério da Educação, LACED/Museu Nacional, 2006.

OIT. *Convenção n. 169*. Genebra, 1989.

ONU. *Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: UNIC, 2008.

TAYLOR, D. *Performance e patrimônio cultural intangível*. Pós, Belo Horizonte: EBA-UFGM, v. 1, n. 1, p. 91-103, maio 2008.

UNESCO. *Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial*. Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores, 2006. Mimeografado. [Documento originalmente publicado pela UNESCO sob o título *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. Paris, out. 2003.]

VINHA, M. Retomada dos valores tradicionais vinculados à cultura corporal. In: VEIGA, J.; ROCHA FERREIRA, M. B. (Org.). In: ENCONTRO SOBRE LEITURA E ESCRITA EM SOCIEDADES INDÍGENAS: DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 6., 2005, Campinas. *Anais...* Campinas: ALV, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; Brasília, DF: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer, 2005. p. 145-156.

VINHA, M.; ROCHA FERREIRA, M. B. Esporte entre os índios Kadiwéu. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Curitiba: CBCE, v. 24, n. 3, p. 145-158, maio 2003.

_____. Evento nacional: jogos dos povos indígenas, jogos tradicionais e processo de esportivização. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA E PAZ, 23., 2005, Londrina. *Anais...* Londrina: Editorial Mídia, 2005. CD-ROM.

VIVEIRO DE CASTRO, E. A fabricação do corpo na sociedade xinguana. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. (Org.). *Sociedades indígenas & indigenismo no Brasil*. São Paulo: Marco Zero; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1987. p. 31-41.

O processo de formação no PELC para povos indígenas

*Maria Leonor Brenner Ceia Ramos**

É feita aqui uma breve contextualização do esporte e do lazer no país, revendo a legislação específica da área, destacando o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) como programa que desenvolve uma política pública de garantia de direito ao esporte e ao lazer e apontando os desafios referentes aos povos indígenas.

Com base nas experiências com as primeiras edições do PELC Indígena, foram levantadas algumas dificuldades encontradas no desenvolvimento do programa, apontando-se sugestões para a qualificação do processo de formação no PELC para povos indígenas, incluindo dicas básicas para o desenvolvimento de atividades práticas.

1. Breve contextualização do esporte e do lazer

O PELC é um programa do Ministério do Esporte que procura desenvolver uma proposta de política pública e social para atender às necessidades de esporte recreativo e lazer da população.

O programa proporciona práticas de atividades físicas, esportivas e de lazer envolvendo todas as faixas etárias, visando principalmente

* Formada em educação física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Foi professora do Centro Universitário Metodista IPA e trabalha na Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer (SME) da prefeitura de Porto Alegre. Compôs a equipe de organização dos Jogos Indígenas da aldeia Mapuera (Wai Wai) em 2008, dos Jogos dos Povos Indígenas de 2010 em Araputanga (MT) e de implementação do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) para povos indígenas no período de 2008 a 2011, na Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer (SNDEL) do Ministério do Esporte.

estimular a convivência social e contribuir para que o esporte e o lazer sejam reconhecidos e tratados como direitos de todos.

As atividades do PELC foram iniciadas em 2003, pela Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer (SNDEL), por meio da implantação de núcleos de esporte recreativo e lazer, como espaços de formação e desenvolvimento comunitário.

Esses espaços públicos, mais que locais físicos, podem representar espaços de deliberação conjunta, em que os envolvidos são, ao mesmo tempo, interessados e responsáveis, atuando por questões referentes a um destino comum (ARENDE, 2010).

Para Pereira (1996), “Política Pública é linha de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei”. É por intermédio das políticas públicas que bens e serviços deveriam ser distribuídos ou redistribuídos, de acordo com as demandas da sociedade.

Nesse contexto, os aspectos legais para garantir o esporte e o lazer como direitos sociais são poucos e recentes, destacando-se: a Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988 (artigos 6º e 217º, § 3); o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, artigo 4º); a lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência (artigo 2º); e o Estatuto do Idoso (lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003, artigo 3º).

Na legislação brasileira, há um padrão histórico na implementação das políticas públicas de esporte e lazer, que costuma ser seletivo, fragmentado, excludente e setorizado. Felizmente, percebe-se na atualidade o início da busca pelo desenvolvimento de ações mais diretas para a garantia desses direitos.

Até os anos de 1960, as ações nessa área privilegiavam a prática esportiva mais diversificada. Na década de 1970, a gestão estatal foi demarcada por forte caráter patriótico-militar, voltada para o esporte de alto rendimento, difundindo o Esporte para Todos (1977). Nos anos de 1980 e 1990, a Lei Zico e a Lei Pelé ainda trataram de fatores específicos do esporte, em especial do futebol. As comissões parlamentares de inquérito (da Câmara dos Deputados e do Senado Federal) apareceram como instrumentos legais inéditos para o esporte, principalmente com a Lei Agnelo/Piva, o Estatuto do Torcedor, a Lei de Moralização do Futebol e o Programa Bolsa Atleta.

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), fica claro o dever do Estado de fomentar práticas desportivas formais e não formais, e o esporte e o lazer como direitos de cada um (artigo 217). O lazer aparece

incluído entre os direitos sociais (artigo 227); são previstos os direitos, mas não sua materialidade.

No Brasil, as políticas públicas de esporte e lazer são institucionalizadas, ficando sob responsabilidade de conselhos (executivos), departamentos, coordenações, fundações, secretarias. Em nível nacional, a área esteve ligada à educação e ao turismo, e somente a partir de 2003 a um órgão específico para a área do esporte e do lazer: o Ministério do Esporte.

O Ministério do Esporte é responsável pela construção de uma política nacional de esporte, que desenvolva o esporte de alto rendimento e também políticas que garantam a todo brasileiro acesso ao esporte e ao lazer, por meio de programas que utilizem essas práticas como ferramentas para a inclusão social, garantindo à população brasileira o acesso gratuito à prática esportiva, à qualidade de vida e ao desenvolvimento humano.

Porém o atual Sistema Nacional de Esporte e Lazer (lei n. 9.615, de 24 de março de 1998 – Lei Pelé), quando trata o esporte de modo fragmentado, em partes denominadas *manifestações esportivas*, e o classifica como *desporto educacional*, *desporto de participação* e *desporto de rendimento*, não responde adequadamente ao movimento real do esporte e do lazer no Brasil.

A política nacional do esporte foi construída participativamente na I Conferência Nacional do Esporte e regulamentada por resolução do Conselho Nacional do Esporte, em junho de 2005. Enfim, o grande desafio político atual é a participação da sociedade na concretização de direitos humanos coletivos, ou dos direitos sociais garantidos em lei.

Nesse contexto, o cenário legal referente aos povos indígenas destaca a questão cultural, mas não trata especificamente do esporte e do lazer. Na Constituição Federal, “são reconhecidos aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (artigo 231), a “proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional” (artigo 217, IV). A lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973, assegura o “respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão” (artigo 47), e a *Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas*, de 2007, assegura que “os povos indígenas têm o direito de manter, controlar, proteger e desenvolver seu patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais, suas expressões culturais tradicionais [...], os esportes e jogos tradicionais e as artes visuais e interpretativas” (artigo 31).

O grande desafio para uma política de esporte e lazer indígena é considerar principalmente a extensão territorial do país e sua densidade demográfica, o preconceito e o desconhecimento com relação ao lazer, o orçamento restrito destinado à área, a infraestrutura insuficiente e, fundamentalmente, a diversidade cultural e regional marcante.

Historicamente, os povos indígenas estiveram à margem da sociedade em função dos critérios e das regras adotados na civilização. Foram dizimados em diversos territórios – no censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, foram identificadas 305 etnias, somando 896.917 pessoas (NO BRASIL..., 2015). Segundo dados do último Censo, os indígenas representam aproximadamente 0,47% da população do país. Estão distribuídos em diversos territórios, com 324.834 indivíduos vivendo em cidades e 572.083 em áreas rurais. Falam mais de 180 línguas e dialetos diferentes em todo o Brasil. Também são diversas suas manifestações culturais, usos, costumes, habilidades, organizações sociais, crenças, filosofias e esportes tradicionais. Para os povos indígenas, todos os seres têm direito à vida: pessoas, animais, árvores, rios e pedras; todos têm uma função, uma missão e um lugar no universo. A concepção de vida é sustentada nos conceitos de família, estima, respeito e igualdade de todos os seres vivos. A vida cultural de um povo traduz-se nos costumes, línguas, crenças e formas de vida (ONIC, 2010).

2. Jogos dos Povos Indígenas e PELC Indígena

Em relação ao esporte e ao lazer para povos indígenas no Brasil, a SNDEL buscou efetivar ações nessa área, na tentativa de atender demandas da própria comunidade indígena, destacando-se os Jogos dos Povos Indígenas e o PELC Indígena, além de apoio a pesquisas, publicações e eventos regionais.

Os Jogos dos Povos Indígenas foram criados em 1996 e organizados pelo Comitê Intertribal Memória e Ciência Indígena (ITC), com apoio do Ministério do Esporte. Os idealizadores dos jogos foram os irmãos Terena, Marcos e Carlos. Marcos, que foi fundador e presidente do ITC, é responsável pela articulação entre os povos indígenas e a organização desportiva, cultural, espiritual e tradicional. Carlos é o organizador executivo dos jogos. Mais de 150 povos indígenas brasileiros já participaram dos jogos, além de delegações estrangeiras vindas do Canadá e da Guiana Francesa. Em 2015 houve a 13ª edição dos Jogos dos Povos Indígenas.

Eles visam promover o esporte como identidade das culturas autóctones, voltados à promoção da cidadania indígena, à integração e aos valores originais. Também são objetivos desses encontros: o resgate e incentivo das práticas de esportes tradicionais, possibilitando o conhecimento de novas modalidades, por meio do intercâmbio de manifestações esportivas e culturais de cada povo indígena; a viabilidade de momentos de respeito às diferenças e de promoção da diversidade cultural e étnica dos indígenas brasileiros; e a possibilidade de a sociedade não indígena conhecer e valorizar o segmento desportivo original dos índios, afastando o preconceito e estimulando o respeito.

A participação nos Jogos dos Povos Indígenas aproximou o Ministério do Esporte das demandas indígenas na área do esporte e do lazer. Em 2011, a SNDEL conseguiu implementar os primeiros núcleos do PELC em comunidades indígenas. Foram três convênios: PELC Indígena Wai Wai, na aldeia Mapuera, em Oriximiná (PA); PELC Indígena Xavante, na aldeia São Pedro, em Campinápolis (MT); e PELC Indígena Terena, na aldeia Moreira, em Miranda (MS). O PELC Indígena foi uma variante/especialidade do programa, que propõe a utilização do esporte e do lazer como ferramentas de resgate e preservação da diversidade cultural indígena.

Com base nas experiências vivenciadas nesses convênios, pode-se analisar o processo de formação do PELC em relação aos aspectos administrativos e pedagógicos e levantar propostas para aproximar a qualificação pedagógica do programa às especificidades dos povos indígenas, estendidas aos demais povos considerados tradicionais na nova modalidade do PELC, denominada Povos e Comunidades Tradicionais.

3. A formação no PELC

O PELC conta com um processo de formação para garantir as diretrizes do programa no desenvolvimento da política local. Para isso, a formação deve ser realizada por profissionais com conhecimento do programa, que passaram a ser capacitados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a partir de 2010, por intermédio da parceria com o Ministério do Esporte. O Sistema de Formação dos Agentes Sociais de Esporte e Lazer do PELC é resultado de experiências no desenvolvimento da ação de formação de agentes, abordando os conteúdos e as estratégias metodológicas necessários para a formação qualificada e considerando os aspectos que compõem as especificidades de cada realidade local.

O processo de formação no PELC é o elemento fundamental da proposta,

como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento e qualificação de políticas locais que tratem o esporte e o lazer como direitos sociais, garantindo o acesso a atividades diversificadas, que atendam às diferentes necessidades da comunidade envolvida [BONALUME, 2011, p. 23].

A formação é modular e divide-se em três etapas: módulo introdutório, módulo de avaliação e formação em serviço, sendo os dois primeiros de responsabilidade dos formadores do PELC (na UFMG).

O módulo introdutório, de 32 horas, deve ser desenvolvido antes do início das atividades. Tem como objetivos principais apresentar o programa, socializar o projeto local, conhecer e refletir sobre a realidade local e discutir os instrumentos e as possibilidades didático-metodológicas.

O módulo de avaliação (AV) está subdividido em dois momentos: AV1 e AV2, ambos com 16 horas. Neles, os agentes e coordenadores apresentam a síntese das atividades realizadas e fazem avaliações referentes a resultados, processos e impactos do programa.

A formação em serviço deve acontecer durante o desenvolvimento do programa, para aprofundar conceitos de interesse do coletivo, planejar e avaliar as atividades e qualificar os registros, podendo ser organizada em reuniões periódicas, cursos, oficinas e palestras.

4. Desafios administrativos evidenciados no PELC Indígena

Alguns dos desafios administrativos evidenciados no desenvolvimento das primeiras edições do PELC Indígena estão relacionados à elaboração do projeto, ao desenvolvimento e gerenciamento do convênio e ao acompanhamento do programa.

Em relação ao projeto, é importante determinar a intenção do programa na comunidade, ou seja, quem quer o projeto e a quem ele vai beneficiar. A elaboração do pré-projeto requer visita *in loco* de quem vai produzi-lo, interlocução com os prováveis participantes e escuta das demandas. A finalização do projeto deve envolver representantes de todas as partes envolvidas, procurando adequar a proposta à realidade local.

Quanto ao desenvolvimento e gerenciamento do convênio, as principais dificuldades referem-se aos recursos humanos e às compras e

pagamentos. A exigência de documentação é um aspecto que dificulta muito o acesso a recursos públicos para o indígena.

No PELC, é importante que os agentes sociais de esporte e lazer estejam inseridos na comunidade, mas, no caso dos indígenas, como viabilizar os contatos de trabalho? E como preparar os não indígenas que não têm conhecimento local, ou estudantes universitários, para o desenvolvimento das atividades tradicionais?

Para o gerenciamento de convênios, o governo federal utiliza o Sistema de Convênios (SICONV), que deve ser atualizado constantemente com todas as informações concernentes ao desenvolvimento do projeto, incluindo notas fiscais, compras, contratos, relatórios, ofícios, entre outros. Alguns materiais utilizados pelos indígenas são de fabricação própria, o que gera dificuldades na aquisição de materiais e equipamentos específicos. Há que se considerar essas e outras dificuldades no gerenciamento desses convênios.

Um item que também deve ser considerado nesses casos é o deslocamento, em relação tanto a custos como a tempo. As comunidades indígenas em geral estão localizadas em territórios distantes dos centros urbanos. O acesso a esses locais pode ser difícil, sem rotas de transporte tradicionais, o que torna necessária a previsão de recursos para pagamento de combustível.

Finalmente, em relação ao acompanhamento e à prestação de contas, até que ponto é possível adequar os convênios de projetos em comunidades indígenas, respeitando as exigências legais?

Organizar capacitações para elaboração do projeto, conhecimento do programa e acesso ao SICONV são ações que podem reduzir as dificuldades administrativas apontadas.

5. Desafios pedagógicos evidenciados no PELC Indígena

Os desafios pedagógicos do PELC Indígena aparecem relacionados principalmente à formação. Nos módulos introdutório e de avaliação, de responsabilidade do sistema de formação da UFMG, a estruturação dos conteúdos e da forma das atividades deve ser adequada para as diferentes comunidades.

No contato com os agentes e as lideranças locais, a linguagem pode ser fator de dificuldade na organização dos conceitos e termos a serem

trabalhados. Em relação às atividades culturais, há a questão da socialização do conhecimento universal e das atividades locais: O que e quanto trabalhar? É importante socializar atividades que não fazem parte da cultura local quando o repertório mostrar-se restrito e voltado somente ao público masculino?

As dificuldades referentes à formação continuada são relacionadas principalmente: aos registros, uma vez que anotações não é elemento cultural dos indígenas; aos horários, devendo ser consideradas as rotinas de trabalhos e cultos, por exemplo; à utilização de novas tecnologias; e à organização prévia, no caso de comunidades que costumam resolver os assuntos somente quando se tornam evidentes, sem planejamento.

6. Sugestões pedagógicas alternativas para o processo de formação no PELC para povos indígenas

Seguem algumas sugestões para a organização dos conhecimentos trabalhados nas formações, sobre o estudo da realidade, a organização e a aplicação do conhecimento, selecionadas com base nas experiências do PELC Indígena.

Sobre o estudo da realidade:

- buscar material já produzido em relação à etnia específica;
- solicitar levantamento prévio a respeito de como as pessoas da(s) aldeia(s) brincam e se divertem, enfatizando a necessidade de indicar as faixas etárias e o gênero, sempre que a atividade exigir esse recorte;
- conhecer os agentes sociais;
- observar e fazer um trabalho de resgate da memória lúdica;
- mapear materiais mais utilizados, o tempo disponibilizado e o lugar;
- identificar expectativas em relação ao PELC.

Sobre a organização do conhecimento:

- apresentar o projeto específico e o PELC enquanto programa;
- discutir o esporte e o lazer enquanto direitos humanos e indígenas, levantando os aspectos legais;
- pesquisar diferenças e semelhanças do esporte e do lazer para o índio e o não índio;

- conceituar esporte de participação e de rendimento, o lazer e o brincar;
- discutir aspectos específicos levantados no estudo da realidade (conceitos presentes, questões a serem superadas, desafios para que todos tenham acesso ao programa, entre outros).

Sobre a aplicação do conhecimento:

- definir as vivências a serem trabalhadas, procurando contemplar os interesses e as necessidades da etnia;
- definir os papéis de cada agente e das lideranças locais;
- elaborar plano de ação a ser desenvolvido em relação às atividades sistemáticas, aos eventos, ao planejamento participativo e comunitário, à avaliação, aos registros e relatórios e à formação continuada.

Para garantir a qualificação das ações pedagógicas desenvolvidas no programa, os agentes sociais envolvidos devem reconhecer que os sujeitos têm tempos de aprendizagem diferentes, tanto individuais como coletivos, e considerar: o planejamento da ação, a leitura da realidade, os tempos disponíveis, os materiais e recursos humanos necessários, as regras e os códigos de conduta locais. As modalidades tradicionais podem ser adaptadas, com a construção de jogos baseados nas concepções dos esportes regulamentados.

Nas atividades do PELC, devem ser incluídas pessoas de todas as faixas etárias, reunindo-se indivíduos da mesma idade ou favorecendo-se a convivência entre gerações diferentes, educando-os para a administração dos conflitos por meio dos valores pessoais. O trabalho deve ser feito na perspectiva da promoção da saúde, a fim de prevenir as consequências da obesidade e do sedentarismo na vida moderna.

É importante para os participantes a possibilidade de ressignificar o que é aprendido, apropriando-se do conhecimento e disponibilizando-o para uso em situações diversas, com criatividade e motivação para a reinvenção das atividades.

Além disso, as atividades e os eventos do programa devem ser construídos e realizados de modo participativo, envolvendo toda a comunidade no planejamento, na realização, na avaliação e no acompanhamento das atividades de esporte e lazer.

Por fim, a expectativa com este texto é contribuir para novas reflexões sobre o processo pedagógico do PELC, especificamente na modalidade

Povos e Comunidades Tradicionais, na qualificação do desenvolvimento do programa. É importante ressaltar a necessidade de um olhar diferenciado em relação a esses povos, que respeite e valorize sua cultura e, ao mesmo tempo, contribua para sua emancipação, diminuindo as possibilidades de vulnerabilidade a intervenções que comprometam seus modos de viver e sobreviver.

Permanece o desafio da construção de respostas para a questão dos limites no trabalho com os povos indígenas, evitando-se intervenções que interfiram de modo negativo em seus processos culturais.

Referências

ARENDT, H. *A condição humana*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BONALUME, C. Formação no Programa Esporte e Lazer da Cidade, v. 2. In: RAMOS, M. L. *Política intersetorial: PELC e PRONASCI*. Brasília, DF: Ideal, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

NO BRASIL, população indígena é de 896,9 mil. *Portal Brasil*, Brasília, DF, 20 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2015/04/populacao-indigena-no-brasil-e-de-896-9-mil>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

ONIC (Organização Nacional Indígena da Colômbia). *Palabra dulce, aire de vida: forjando caminos para la pervivencia de los pueblos indígenas en riesgo de extinción en Colombia*. Bogotá: Leograf, 2010.

PEREIRA, L. C. *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1996.

Esporte, lazer e prevenção: algumas limitações e possibilidades nos projetos sociais

*Liana Abrão Romera**

Em minhas inúmeras participações na implantação, no acompanhamento e na avaliação dos convênios do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) em diferentes municípios do país, ministrando módulos de formação de recursos humanos, foram acumulando-se observações sobre o discurso dos agentes sociais e gestores envolvidos com o programa. Eram recorrentes as referências e a preocupação com o uso de drogas por parte da juventude, sempre acompanhadas do desejo de controle do uso do tempo livre dessa parcela da população, por meio da oferta de oficinas de esportes e lazer. Tal discurso apresentava-se, invariavelmente, transpassado de uma exagerada e ingênua crença que delegava ao esporte e ao lazer a tarefa de tornar-se um escudo protetor contra perigos, riscos e vulnerabilidades aos quais os agentes imaginam estar entregues as crianças e os jovens das comunidades envolvidas com o programa.

Assim, ao ressaltar algumas questões detectadas durante a realização dos módulos de formação de agentes sociais do PELC, este capítulo tem por objetivo central questionar essa aproximação que, de maneira ingênua, está estabelecida entre práticas de esporte e lazer e o afastamento das drogas. Visa também contribuir para a desconstrução de alguns

* Licenciada em pedagogia e em educação física, tem especialização em estudos do lazer, mestrado e doutorado em educação física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), formadora do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), do Ministério do Esporte, em todo o território nacional. Coordena o Grupo de Pesquisa Andaluz, com estudos sobre a relação entre lazer, juventude e uso de drogas.

desses pressupostos do senso comum, apontando a oportunidade de provocar reflexão sobre possibilidades concretas de contribuição do esporte e do lazer no cotidiano das cidades.

Com a problematização dessas concepções, que olham para o esporte e o lazer como escudos protetores dos jovens que não usam drogas e salvadores dos usuários, pretende-se, ao final, propor e fortalecer a necessidade de uma postura do agente social que seja sempre mais acolhedora e incentivadora, compreendida como fator de maior importância que o conteúdo esportivo oferecido.

Está presente no imaginário popular uma forte associação de práticas esportivas e de lazer como fator protetor contra o uso de drogas e a marginalidade, especialmente quando tais ofertas são dirigidas às camadas sociais economicamente desfavorecidas e moradoras em regiões periféricas das cidades.

Classificar superficialmente determinadas parcelas da população como de risco social, de vulnerabilidade, e acreditar que o oferecimento de atividades que preenchem o tempo livre vai afastá-las da rua, da marginalidade e do uso de drogas, representa uma conjunção de equívocos que se repetem de maneira exaustiva em discursos midiáticos e ganham facilmente a adesão do povo, que vê na instrumentalização do esporte e do lazer a possibilidade de resolução de problemas sociais de origens complexas e multifatoriais.

Atribuir ao esporte e ao lazer essa função salvacionista, sem a compreensão mais ampla dos fatores que envolvem os temas mencionados, significa desconsiderar a complexidade que permeia tais questões sociais, as quais certamente não serão sanadas com a adesão a alguma vivência de lazer ou à prática de algumas horas semanais de qualquer modalidade esportiva.

Não se trata, entretanto, de negar as possibilidades socioeducativas que o esporte e o lazer podem proporcionar, mas de problematizar essa concepção que delega às referidas manifestações culturais uma função que, de modo reducionista, intenta abarcar uma questão bastante complexa.

Sem a intenção de simplificar o complexo, ou de apresentar soluções mágicas, cabe ainda ressaltar que este capítulo não aspira a transformar-se em manual de prescrição de atividades a serem desenvolvidas, muito embora o texto apresente-se permeado de iniciativas já constituídas que sugerem possíveis caminhos para outras reflexões envolvendo a temática aqui exposta.

1. Crenças e equívocos

O uso de drogas representa tema bastante polêmico, que provoca facilmente a manifestação de opiniões pautadas na emoção e nos clichês, tornando recorrente um discurso que, de modo acrítico, é reproduzido pelo senso comum, disseminando visões reducionistas e fortalecendo equívocos, preconceitos e moralismo.

De modo geral, são destacadas duas preocupações centrais, as quais os agentes sociais do programa equivocadamente acreditam poder sanar: a primeira delas, e possivelmente a mais forte, refere-se aos modos de uso do tempo livre e a necessidade de ocupação “sadia” desse tempo por parte da juventude; já a segunda atribui à prática esportiva e de lazer um recurso mágico e salvador, com poder de retirar os jovens das ruas, distanciando-os das drogas e de suas principais consequências. De modo geral, um tom salvacionista confere superpoderes às práticas esportivas, por um lado, e procura vigiar e controlar a ocupação do tempo livre das crianças e jovens, por outro, conferindo então ao PELC o poder mágico de proteção contra os perigos da sociedade.

A superficialidade desse imaginário, por certo, não leva em conta a complexidade que abrange a questão do uso de drogas, deixando de considerar os usuários e suas necessidades, subjetividades e histórias individuais. Tampouco supõe que a complexidade do tema aponta a necessidade de abordagens multifocais, em consonância com políticas públicas intersetoriais planejadas e implementadas conjuntamente.

A recorrente crença, expressa por agentes e gestores, de que com atividades de esporte e lazer poderão proteger ou salvar as crianças e os jovens das ruas, das drogas, da marginalidade, pautando-se exclusivamente na ocupação de algumas horas de seu tempo livre, ou a ilusória possibilidade de controle do tempo de lazer desses jovens são difundidas, invariavelmente, por meio de discursos apaixonados, carregados das melhores intenções. No entanto, tal entendimento denota uma compreensão ingênua e simplista de questão tão complexa como o uso de drogas ou as demais questões sociais às quais se reportam esses atores em seus discursos (violência, tráfico, marginalidade).

De modo geral, o uso de drogas não é motivado pela falta de oportunidades de prática esportiva, por isso é demasiadamente simplista acreditar que o oferecimento de algumas horas de prática de futebol, judô ou outra modalidade, isoladamente, desconectado de demais ações, promoverá o sonhado afastamento das drogas.

Em contrapartida, o uso de drogas também não é uma peculiaridade da periferia, não se dá somente pelas camadas jovens economicamente desfavorecidas da cidade. Tal consumo é verificado tanto nas regiões periféricas quanto nos bairros nobres da cidade, como também em meio às diferentes juventudes (trabalhadora, universitária, rural, urbana, feminina, masculina).

O consumo de drogas tem-se manifestado como uma questão social bastante democrática, com número crescente em diferentes contextos e públicos, não permitindo compreensões que reduzam as motivações para o uso somente às camadas sociais menos favorecidas e à falta de oportunidades de lazer.

De acordo com os resultados de estudos epidemiológicos (CARLINI et al., 1990; CARLINI-COTRIM et al., 1989; GALDURÓZ et al., 1994; GALDURÓZ et al., 2000; GALDURÓZ et al., 2005; GALDURÓZ; NOTO; CARLINI, 1997), é crescente o número de jovens a envolver-se com o uso e o abuso de drogas legalizadas ou não, constatação que, de certa maneira, dá legitimidade às preocupações expressas por agentes sociais e gestores do PELC.

No entanto, ainda que a juventude venha adquirindo grande visibilidade na história recente da humanidade, tratar a temática requer, por parte daquele que o faz, um distanciamento dos preconceitos, moralismos ou das influências do senso comum que, geralmente, acompanham as discussões acerca dessa fase do desenvolvimento humano.

Entre os importantes estudiosos do tema na atualidade, Pais (1993, 2003), Abramo (2005), Zaluar (1994), Sposito (1993), Burak (2001), Margulis (2000), Dayrell (2007), Brenner, Dayrell e Carrano (2005) abordam a juventude em relação com as interfaces da sociedade: educação, trabalho, lazer, políticas, saúde, entre outras.

Embora seja a juventude uma etapa do desenvolvimento humano marcada por conflitos generalizados, que interferem em boa parte dos comportamentos dessa fase, deve-se considerar que não existe na sociedade somente um perfil de juventude, uma vez que fatores como gênero, condição social, cultural, financeira, entre outros, marcam juventudes específicas.

Não obstante, prevalece ainda uma compreensão estigmatizada da juventude, denunciada por Burak (2001), que destaca um modo depreciativo de enxergar essa fase, reforçando estigmas:

A sociedade contemporânea está desenvolvendo nas últimas décadas uma visão negativa geral dos adolescentes e jovens (“são

gângues de ladrões”, “são drogados”, “desrespeitosos”, “engravidam irresponsavelmente”, “nada de bom se pode esperar deles”). Esta rede pejorativa dos adultos toma todos por iguais [idem, p. 30].

Ainda segundo Burak (idem), os preconceitos acerca desse período do desenvolvimento contribuem para a compreensão da existência de uma única juventude, com características danosas tanto para si como para a sociedade. Essa generalização negativa contribui para o fortalecimento dos estigmas que envolvem a juventude, reforçando os distanciamentos e as dificuldades de relacionamento e convívio entre gerações.

O estigma que recai sobre essa fase do desenvolvimento humano foi também detectado por Zaluar (1994), que, ao analisar programas sociais voltados para crianças e jovens dos subúrbios cariocas, constatou a mesma concepção, impregnada por preconceitos e ranços sociais denunciados em declarações e informações que denotam certa preocupação dirigida a uma parcela da juventude pobre e moradora das comunidades, por vezes compreendida como problema social. Essa preocupação refere-se também ao uso do tempo livre desse público, tomado como um tempo pernicioso e perigoso a si próprios e à comunidade.

Nessa perspectiva, tanto a juventude pobre como a vivência do tempo livre representam ameaça social no imaginário popular, fato que torna a conjunção de ambos uma ameaça à ordem social e local, aos olhos dos gestores, agentes sociais e coordenadores.

Do mesmo modo, Zaluar detectou um discurso salvacionista entre usuários e funcionários dos programas analisados, afirmando:

Aquí as observações feitas nos três programas são idênticas e fazem concluir que esse processo é típico dos grandes centros urbanos do Brasil e “tirar a criança da rua” tornou-se um lema e problema nacionais, apesar do surgimento de uma nova categoria de profissionais, com seus próprios interesses e seus *ethos*: os educadores de rua [idem, p. 41].

As denúncias apresentadas pela socióloga permanecem atuais e intensificadas especialmente pelas transformações sociais ocorridas nos últimos anos, em consonância com o aumento do número de usuários de drogas, do tráfico e do envolvimento de uma camada da população jovem com atividades facilitadoras e promotoras de violência e marginalidade, reforçando a crença popular falaciosa que anuncia que a prática do esporte, por si só, afasta os jovens das drogas.

O olhar ingênuo, salvacionista e redentor direcionado ao esporte e às demais atividades de lazer deve ser questionado e relativizado, cabendo assim algumas provocações aqui trazidas à reflexão.

Acreditar que o esporte e o lazer, desconectados de outras ações socioeducativas e desarticulados de oportunidades sociais, representem, por si sós, a promessa ou a possibilidade de resgatar uma “infância e juventude perdidas”, ou o instrumento para “retirar os jovens da rua”, “ocupar seu tempo e afastá-los das drogas”, simboliza a expressão ou o desejo de um imaginário quase mágico de “salvação”.

As atividades de esporte e lazer desenvolvidas nos programas sociais que se instalam em comunidades, periferias urbanas, subúrbios, favelas, áreas de risco e áreas pacificadas serão realmente capazes de promover as mudanças que anunciam, especialmente entre crianças e jovens que delas se beneficiam? Caso alcancem tais metas, de que maneira o fazem, quais os caminhos trilhados e os benefícios de fato promovidos?

Possivelmente esses questionamentos remetam a outros, fornecendo pistas dos objetivos da intervenção, da postura e do envolvimento de seus agentes sociais:

- Que atividades serão interessantes a ponto de conquistar essa parcela da população para a participação espontânea? Que papel cabe ao jovem nessas atividades: espectador, protagonista, crítico, criativo, passivo, alienado?
- Para promover uma função preventiva ao uso de drogas, que aspectos as atividades de esportes e lazer devem apresentar? Que princípios da prevenção devem ser ressaltados?
- Quais as metodologias empregadas para o desenvolvimento de atividades com esse público e, principalmente, qual a postura e o envolvimento desse agente social diante das demandas aqui elencadas?

Considerando as interrogações levantadas e com vistas a encaminhar as discussões surgidas nos módulos de formação do PELC, apresentam-se a seguir algumas iniciativas voltadas às questões aqui mencionadas, pensando-se na contribuição de construções pedagógicas necessárias que inaugurem um debate, novos caminhos e ações educativas atreladas às práticas esportivas e de lazer.

2. Das iniciativas interessantes às possibilidades concretas

Respeitando a complexidade que envolve a questão do uso de drogas por uma parcela da juventude, essa temática não pode ser avaliada, estudada ou abordada com base em um único campo de conhecimento ou por uma única esfera da sociedade, por meio de modos restritos de intervenção.

Afirma Romera (2009, p. 88):

Mesmo considerando o fato de que teremos que aprender a conviver com as drogas lícitas ou ilícitas, torna-se imprescindível o esforço direcionado à conscientização da sociedade, por entender que não há outro caminho para o abrandamento do fenômeno que não o conhecimento mais aprofundado do mesmo promovido pelo diálogo entre áreas e pela interdisciplinaridade, pois a complexidade do tema exige a união dos múltiplos olhares.

É necessário, portanto, considerar que o tema exige a conjugação de esforços de distintas áreas de intervenção, como o esporte, o lazer, a educação, que poderão, conforme o modo como forem apresentadas e desenvolvidas, representar uma das esferas possíveis de abrandamento do fenômeno e de contribuição para o crescimento humano. No entanto, não se pode deixar de lado o necessário envolvimento de outros importantes segmentos sociais (formação profissional, saúde, emprego, transporte), conjugados com a multiplicidade de fatores que compõem as necessidades humanas na contemporaneidade. Outra questão a ser considerada refere-se ao conhecimento de alguns princípios básicos que regem as intervenções educativas de caráter preventivo.

Ao analisar programas de diminuição de riscos para adolescentes em escolas, Carlini-Cotrim (1998) detecta cinco modelos básicos que sustentam esse tipo de ação: “modelo do conhecimento científico, modelo de educação afetiva, modelo de oferecimento de alternativas, modelo de educação para a saúde, modelo de modificação das condições de ensino”, e aqui poderíamos acrescentar modificação da oferta de lazer. A conjugação desses cinco modelos pode ser expandida para além do âmbito escolar, pois apresenta-se facilmente adaptável a programas de lazer como o PELC.

Embora não haja aqui o propósito de tecer críticas aos modelos apresentados por Carlini-Cotrim, tampouco aprofundar a discussão sobre cada um deles, vale ressaltar o modelo de educação afetiva, que apregoa que jovens mais estruturados¹ e menos vulneráveis psicologicamente são menos propensos ao uso de drogas. Nesse modelo, o desenvolvimento da autoestima, da capacidade de lidar com a ansiedade, a habilidade de decidir e interagir em grupo, de resistir às pressões, entre outros fatores, representam situações de fortalecimento e desenvolvimento de capacidades individuais.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o desenvolvimento de ações preventivas não deve, necessariamente, ser feito abordando-se a temática das drogas de maneira explícita. É mais recomendável trabalhar ações que provoquem a elevação da estima pessoal, a promoção da saúde, dos valores éticos, o empoderamento desse coletivo, sem necessariamente tocar no tema das drogas de forma direta, embora o assunto seja sempre passado, indiretamente.

Nessa perspectiva, o foco principal das abordagens é o ser humano, não a substância por ele consumida. De acordo com Romera (1998), a formação humana deve ser o fim último de qualquer processo educativo.

Esse modo de pensar medidas preventivas indiretas é defendido por dois cientistas sociais com importante incursão em grupos especiais de usuários de drogas: o antropólogo americano Philippe Bourgois, que visitou o Brasil em 2010 e manifestou algumas de suas concepções acerca dos usuários de drogas que conheceu na cracolândia de São Paulo, e a brasileira Lia Cavalcanti, psicóloga e socióloga que desenvolve destacado trabalho na associação Espoir Goutte d'Or (EGO), respeitada organização não governamental (ONG) com sede em Paris, na França.

Bourgois pesquisa usuários de drogas há 25 anos e, depois de conhecer cracolândias do Harlem, em Nova York (tema de seu pós-doutorado), da França, do Canadá e da Colômbia, detectou, entre os usuários brasileiros, algo de diferente que lhe chamou a atenção. Ao observar uma roda de batucada realizada pelos frequentadores daquele espaço, Bourgois constatou que a alegria, o ritmo e a música eram importantes elementos de diferenciação em relação a outros espaços da mesma natureza por ele visitados mundo afora.

O antropólogo ressalta o emprego da música e dos ritmos como uma das possibilidades de resgate dessa parcela da sociedade e afirma, com

1 Estruturação psicossocial, não apenas econômica.

relação às observações desenvolvidas na cracolândia paulista: “Aqui parece claro que a música deve ser usada em um programa de ensino, que estimule a responsabilidade dos dependentes”, e em seguida completa: “Qualquer ligação com a realidade que resgate a humanidade ajuda o viciado a deixar o vício” (Bourgois apud BRANDALISE, 2010, p. 6).

Embora Bourgois valorize um dos interesses culturais do lazer, representado pela música, a proposta vem acompanhada do estímulo à responsabilidade e do resgate da humanidade. A música representa, então, uma ferramenta, um dos possíveis canais para a tomada de consciência que dependerá, de modo decisivo, do envolvimento do usuário e do acolhimento do educador.

O uso dos conteúdos culturais do lazer como instrumentos de prevenção ou aliados terapêuticos também foi um dos recursos empregados por Lia Cavalcanti em seus trabalhos à frente da EGO, no acolhimento de dependentes químicos em Paris.

A psicóloga e socióloga desenvolve uma das mais respeitadas iniciativas para abrandamento dos problemas relacionados a uso de drogas. Atualmente consultora da Comissão Europeia para programas de educação, prevenção e redução de danos, dirige a EGO desde 1987. A ONG atua com quarenta profissionais em três unidades, entre elas um centro de tratamento dirigido a usuários de *crack* e politoxicômanos em situação de grande exclusão social.

Uma das conquistas desse trabalho foi a formação, há oito anos, de um grupo de teatro dos usuários, do qual participavam prostitutas e travestis. A trupe montou peças em teatros comerciais para o público em geral. Em uma delas, adaptou *A miséria do mundo*, texto de Pierre Bourdieu, mesclando cenas da vida e do cotidiano dos integrantes (HEBMÜLLER, 2008).

A música, o teatro e as demais manifestações da cultura representam uma linha, ainda que tênue, que pode estabelecer subsídios para a construção da autoestima e a promoção do contato dos usuários com a realidade concreta.

De acordo com Cavalcanti,

antes de tudo, a prevenção passa pelo reforço da autoestima de comunidades, grupos sociais e pessoas. Tudo o que funciona e tem efeito preventivo inclui a valorização das comunidades. Os jovens começam a assumir outros lugares sociais quando são reconhecidos, e não cedem ao tráfico [PIRES, 2012].

Ainda segundo a socióloga, prevenir não é nada mais que empoderar comunidades e pessoas, oferecendo lugares sociais dignos (idem).

No entanto, isso não é feito com qualquer atividade; há algo mais a ser considerado nesse tipo de intervenção para não se cair no mesmo discurso salvacionista. Trata-se da sensibilização e do envolvimento do agente, das metodologias empregadas, da maneira de conduzir as atividades, do resgate de valores humanos.

Nesse sentido, é Mascarenhas (2004, p. 6) quem defende possibilidades de um lazer distinto: “lazer como força de reorganização da sociedade, agência educativa capaz de fomentar e colaborar para a construção de novas normas, valores e condutas para o convívio entre os homens”. Apostando em uma pedagogia crítica do lazer ou concepção dialética do lazer, o autor estudou a relação entre lazer e educação popular e defende a prática do lazer como um tempo e um espaço de resistência e organização de grupos sociais e populares.

Pautado na educação como prática da liberdade de Paulo Freire, Mascarenhas (idem) propõe o lazer como prática da liberdade, tendo como referência a emancipação do homem. Apresenta importante metodologia de trabalho, que denomina *pedagogia crítica do lazer*, com um grupo de meninos e meninas em situação de rua, tendo o lazer como instrumento de educação. Com base em Paulo Freire, Mascarenhas defende que a educação não se restringe à escola, mas comporta uma dimensão interdisciplinar que é política, uma vez que reivindica a transformação da sociedade e a liberdade dos homens.

O autor apresenta importante contribuição ao debate acerca da problemática do lazer e suas inter-relações com a educação, e compreende o lazer como “lugar de uma experiência valorativa em que a estética, a ética e a política articulam-se como dimensões que acabam por tornar impossível qualquer iniciativa de dissociá-lo da educação” (idem, p. 17).

Ao associar o lazer à ideia de conscientização, acredita que essas atividades revelam uma possibilidade de inserção crítica na realidade contextual e histórica de um grupo. Também compreendendo o lazer como um tempo e um espaço de resistência, Melo (2003) propõe oficinas de ritmos, percussão, fotografia, construção de videoclipes, *blogs*, aproximando-se daquilo que o autor denominou *educação da sensibilidade*.

Pensando em dialogar de maneira mais próxima com essa juventude, cabe o emprego das mídias sociais, uma vez que representam novas modalidades de comunicação e expressão da contemporaneidade.

Não há receitas a seguir, mas indicação de caminhos possíveis que pressupõem orientações relacionadas, especialmente, à postura desse profissional, sua responsabilidade político-social, ao distanciamento dos rótulos e preconceitos que emperram qualquer ação pedagógica e, principalmente, à valorização humana.

Se a complexidade que envolve a questão não permite intervenções ou respostas simplistas, o envolvimento comprometido com o fenômeno possibilita a construção de espaços para que se apresentem ações humanizantes e afinadas com perspectivas intersetoriais.

3. Destaques para reflexão

Ainda que o presente texto não tenha o caráter prescritivo de receita de atividades, entende-se a necessidade de apontar alguns caminhos visando contribuir para a formação dos agentes sociais em suas intervenções pedagógicas. Desse modo, três pontos são considerados fundamentais para uma intervenção que perpassasse aspectos da prevenção e contribua para melhor estruturação humana e psicossocial:

1. Maior conhecimento da juventude concreta, de suas vulnerabilidades, para efetivação de contato com esses jovens, em detrimento dos ranços moralistas e preconceituosos acerca dessa fase do desenvolvimento humano.
2. Compreensão da necessidade de construção conjunta de uma agenda de eventos, atividades e oficinas, em sintonia com os desejos, habilidades, curiosidades e possibilidades dos envolvidos e em oposição à proposição de pacotes prontos e pre-determinados.
3. Consolidação, entre agentes e gestores, de uma postura que ultrapasse os limites do preconceito e se aproxime das possibilidades de desenvolvimento de uma pedagogia de acolhimento, crescimento humano, valorização das habilidades e talentos individuais, empoderamento dos grupos e a consequente construção de uma estima positiva nos jovens.

4. Traçando possibilidades

A prática esportiva e de lazer, ou o controle do tempo livre dos jovens, não é, de modo isolado, ferramenta de prevenção ao uso de drogas ou ação suficiente para a resolução do problema.

Tal crença denuncia uma compreensão ingênua e simplista de uma questão complexa e multifacetada, que exige muito mais que escolinhas esportivas para seu enfrentamento.

Os programas sociais de esporte e lazer poderão, conforme os modos de construção e execução de uma proposta, representar uma das ferramentas possíveis de enfrentamento do problema, não obstante reconhecendo as limitações a eles pertinentes.

Foram aqui destacados dois pilares estruturantes dessa proposta, sendo o primeiro deles subdividido em ações que findam por complementar-se.

Compreender a aproximação necessária para o estabelecimento da confiança e do diálogo construtivo acerca de uma agenda de oficinas e eventos do PELC, de modo específico, e dos programas sociais, de modo abrangente, em consonância com as buscas e os desejos dessa parcela da sociedade, representa importante passo na direção de uma aproximação dialogada com tais juventudes. Não obstante, para que isso se concretize, dois pontos são bastante importantes.

Primeiramente, há a necessidade de despir-se dos preconceitos que permeiam o imaginário popular, no que tange à questão tanto da juventude quanto dos usos e dos usuários de drogas, desmistificando também ideias moralizantes acerca da ocupação e do uso do tempo livre.

Desconstruir velhos padrões e conceitos acerca desse segmento da sociedade é uma etapa fundamental rumo às aproximações necessárias para o entendimento, o diálogo e o planejamento de ações conjuntas.

Acompanha tal procedimento uma segunda necessidade, de desenvolvimento de sensibilidade por parte dos agentes sociais, a fim de permitir a aproximação para a escuta necessária dos anseios dessa juventude, conhecer suas necessidades e especialmente seus desejos referentes às atividades vivenciadas no lazer.

É preciso abandonar velhos modelos de intervenção, pautados na imposição de pacotes de atividades já prontos, definidos *a priori*, para uma parcela da população que tem a necessidade de propor, participar e produzir, protagonizar, eles próprios, as modalidades de oficinas ou vivências que desejam experimentar e vivenciar.

Nesse sentido, está aqui sinalizado o segundo ponto: a construção de uma agenda de oficinas e eventos *com* a juventude, não *para* a juventude. Apresenta-se, portanto, uma distinção fundamental, que deve ser considerada: deixar de propor e passar a compor, conjuntamente.

Para tanto, é necessário o diálogo conjugado com a realidade concreta daquela comunidade, a fim de construir um rol de eventos, atividades e oficinas em consonância com os anseios do grupo. Retirar o jovem da postura social de passividade e apresentar a possibilidade de protagonismo representa um convite ao empoderamento anteriormente proposto por Cavalcanti.

Há que se estabelecer diálogos com base nas próprias especificidades das diferentes linguagens usadas e construídas pelos jovens. Entre essas distintas linguagens, encontram-se a internet, a cultura *hip-hop* (e o movimento do *rap* em geral), os vídeos e as imagens, as novas maneiras de experimentar o corpo, em práticas como *parkour*, *slackline*, *skate* e suas variações – todos esses constituem elementos que merecem ser apreendidos por educadores que desejam trabalhar com essa parcela da sociedade.

É imprescindível pensar, criar, desenvolver novas formas de aproximação para intervenção social entre essa população, conquistar confiança, respeito, atenção, interesse, superando os desgastados modelos tradicionais tanto do olhar para o jovem quanto do propor para ele.

A intervenção orientada à realização dos direitos da comunidade, sem, contudo, desenvolver-se como ação de imposição, tem como objetivo principal a emancipação humana, trabalha a formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã, na construção de um necessário redirecionamento da vida social.

É essencial contribuir para a diversificação das atividades dessa agenda, no sentido da educação para a sensibilidade, com vistas a apresentar novas e interessantes possibilidades de vivência do tempo livre, de construção da autoestima.

O desenvolvimento dessas ações requer um agente social comprometido e sensível, ao mesmo tempo consciente das limitações que acompanham os diferentes modos de intervenção.

Referências

ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.

BRANDALISE, V. H. “Nunca vi cracolândia tão sociável”, diz expert. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 10 dez. 2010. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,nunca-vi-cracolandia-tao-sociavel-diz-expert-imp-,652090>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 175-214.

BURAK, S. D. Adolescência e juventude na América Latina. In: _____ (Org.). *Adolescência e juventude na América Latina*. Cartago: Livro Universitário Regional, 2001. p. 118-130.

CARLINI, E. A.; CARLINI-COTRIM, B.; SILVA FILHO, A. R.; BARBOSA, M. T. S. *II Levantamento nacional sobre o uso de psicotrópicos em estudantes de primeiro e segundo graus – 1989*. São Paulo: CEBRID, Departamento de Psicobiologia, Escola Paulista de Medicina, 1990.

CARLINI-COTRIM, B. Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 19-30.

CARLINI-COTRIM, B.; CARLINI, E. A.; SILVA FILHO, A. R.; BARBOSA, M. T. S. O uso de drogas psicotrópicas por estudantes de primeiro e segundo grau da rede estadual, em dez capitais brasileiras, 1987. In: *Consumo de drogas psicotrópicas no Brasil, em 1987*. Brasília, DF: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1989. p. 9-84 (série C: Estudos e Projetos 5).

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, O.; SPOSITO, M. P.; CARRANO, P.; NOVAES, R. R. (Org.). *Juventude e Contemporaneidade*. Brasília, DF: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 155-176. (coleção Educação para Todos; 16).

GALDURÓZ, J. C. F.; ALMEIDA, V.; CARVALHO, V.; CARLINI, E. A. *III Levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes de primeiro e segundo graus em dez capitais brasileiras – 1993*. São Paulo: CEBRID, Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, 1994.

GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. R.; CARLINI, E. A. *IV Levantamento sobre uso de drogas entre estudantes de primeiro e segundo graus em dez capitais brasileiras – 1997*. São Paulo: CEBRID, Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, 1997.

GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. R.; FONSECA, A. M.; CARLINI, E. A. *V Levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais*

brasileiras – 2004. Brasília, DF: SENAD, CEBRID, Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, 2005.

GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. R.; NAPPO, S. A.; CARLINI, E. A. *I Levantamento domiciliar nacional sobre uso de drogas psicotrópicas*. Parte A: estudo envolvendo as 24 maiores cidades do estado de São Paulo – 1999. São Paulo: CEBRID, Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, 2000.

HEBMÜLLER, P. Entre a utopia humanista e o realismo neoliberal. *Jornal da USP On-Line*, ano XXIII, n. 838, 4-10 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2008/jusp838/pag03.htm>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

MARGULIS, M. La juventud es más que una palabra. In: _____. (Org.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 2000. p. 13-31.

MASCARENHAS, F. *Lazer como prática da liberdade*. Goiânia: UFG, 2004.

MELO, V. A. *Lazer e minorias sociais*. São Paulo: Ibrasa, 2003.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

_____. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Lisboa: Âmbar, 2003.

PIRES, C. Lia Cavalcanti luta contra epidemia mundial de crack. *Antidrogas*, 4 jan. 2012. Disponível em: <<http://www.antidrogas.com.br/mostraartigo.php?c=2999&msg=Lia%20Cavalcanti%20luta%20contra%20epidemia%20mundial%20de%20crack>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

ROMERA, L. A. *A contribuição da educação física no processo de humanização do adolescente*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. Drogas e mídia: influências no lazer da juventude. *Licere*, Belo Horizonte: UFMG, v. 12, n. 3, p. 80-90, set. 2009.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e a ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, São Paulo: Departamento de Sociologia da USP, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, 1993.

ZALUAR, A. (Org.). *Drogas e cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *Cidadãos não vão ao paraíso*. Campinas: Escuta, 1994.

Avaliação do PELC: reflexões com base na formação

*André Henrique Chabaribery Capi**

*Marie Luce Tavares***

*Khellen Pires Correia****

Introdução

Nas últimas décadas, a avaliação de políticas sociais, em especial de projetos sociais, tem representado um grande desafio para gestores públicos, profissionais que atuam com a execução de programas e pesquisadores da área. Especificamente na área do esporte e do lazer, o desafio da avaliação tem um caráter ainda mais acentuado, visto que a política pública de lazer é um objeto de estudo relativamente recente em comparação com outras áreas, como educação e saúde.

O Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) tem como desafio superar o tradicional modelo de política pública de esporte recreativo e lazer disseminado no Brasil, o qual é baseado na reprodução mecânica de atividades e no pacote de eventos. Seu compromisso é desenvolver ações

* Doutorando em estudos do lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), membro do Grupo de Pesquisa Oricolé – Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer, professor da Universidade Paulista (UNIP) e do Centro Universitário de Araraquara (UNIARA).

** Mestre em estudos do lazer pela UFMG, membro do Grupo de Pesquisa Oricolé – Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), *campus* Ouro Branco.

*** Doutoranda em estudos do lazer pela UFMG, mestre em educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins (IFTO), *campus* Palmas.

educativas, com vistas à autonomia dos sujeitos nessas práticas, conscientes de sua importância, limites e possibilidades. Portanto, trata-se de um programa comprometido com a democratização do acesso às políticas públicas de esporte e lazer nas diferentes regiões brasileiras e com a inclusão social, priorizando o acesso de grupos minoritários e segmentos sociais em desvantagem social, educativa e econômica (RODRIGUES et al., 2008).

Como formadores do PELC, temos percebido que o processo de avaliação é permeado por dificuldades também para os profissionais que participam diretamente desses projetos sociais, seja a avaliação da política pública, do programa ou do projeto em que atuam, seja a da própria atuação. No contexto do programa, parte dos anseios dos agentes sociais gira em torno dessas questões e de como estabelecer um processo avaliativo que identifique se os objetivos e os princípios do programa estão sendo atingidos.

A análise de *como* o processo de avaliação acontece nos convênios do PELC é uma preocupação do grupo de formadores do programa, portanto este texto tem a proposição de trazer à discussão a compreensão da necessidade de avaliação no processo de desenvolvimento da política pública de esporte e lazer. Nosso objetivo é identificar como foram avaliadas as metas qualitativas e quantitativas propostas para o convênio em relação aos temas do programa. Para tanto, apresentaremos elementos oriundos de uma investigação realizada em dois convênios a que tivemos acesso no momento em que discutíamos questões sobre o processo de avaliação nos núcleos do programa.

Como o caráter do texto é propositivo, pretendemos com esse debate trazer à tona algumas possibilidades de intervenção que possam contribuir para a elaboração de um processo de avaliação efetivo durante a execução dos convênios do PELC, mas também para a qualificação das discussões sobre os critérios de avaliação fomentadas durante os módulos de avaliação do programa.

1. Do direito ao lazer à consolidação da política pública

A Constituição de 1988 é o marco inicial para o reconhecimento do lazer como direito social, como podemos verificar no artigo 6º e no parágrafo 3º do artigo 217, sobre o papel do poder público de incentivar o lazer “como forma de promoção social”.

Para Menicucci (2008), há um hiato entre o direito ao lazer previsto na Constituição e a estruturação de um arcabouço legal que defina tanto

seus princípios, diretrizes e objetivos quanto os mecanismos e as regras institucionais para sua efetivação. Para a autora, a ausência de uma política nacional explícita para a área do esporte e do lazer propiciou o desenvolvimento de políticas locais com diretivas próprias, contexto restrito e frágil, no que se refere tanto a sua concepção e sistematização quanto a sua abrangência, em termos de qualificação da ação e atendimento ao público.

O primeiro passo do Brasil para a implantação de uma política de esporte e lazer abrangente, em âmbito nacional, ocorreu com a criação do Ministério do Esporte (ME), pela medida provisória n. 103, de 1º de janeiro de 2003. A missão desse ministério, segundo os documentos oficiais, é “formular e implementar políticas públicas inclusivas e de afirmação do esporte e do lazer como direitos sociais dos cidadãos, colaborando para o desenvolvimento nacional e humano”¹. Para alcançar essa missão, o ME estruturou-se em três secretarias: Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEE), Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer (SNDEL) e Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR).

Nessa organização, a política pública do esporte recreativo e do lazer ficou sob a tutela da destituída SNDEL; já na atualidade, a responsabilidade pelo desenvolvimento das ações nesse campo é da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNEELIS). A missão dessa secretaria, em relação à implementação e disseminação de planos, projetos e programas de lazer, está relacionada a: I) implantar as diretrizes relativas ao Plano Nacional de Esporte e aos programas esportivos educacionais, de lazer e de inclusão social; II) planejar, supervisionar, coordenar e realizar estudos, compreendendo: a) o desenvolvimento das políticas, programas e projetos esportivo-educacionais, de lazer e de inclusão social; b) a execução das ações de produção de materiais esportivos em âmbito nacional; e c) a execução das ações de promoção de eventos; III) zelar pelo cumprimento da legislação esportiva relativa à sua área de atuação; IV) prestar cooperação técnica e assistência financeira supletiva a outros órgãos da administração pública federal, aos estados, ao distrito federal, aos municípios e às entidades não governamentais

1 Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/conferencianacional/arquivos/teseFinal.pdf>>.

sem fins lucrativos, nas ações ligadas aos programas e projetos sociais esportivos e de lazer².

O PELC é o programa da SNELIS que tem o lazer como tema central de suas ações, assim como o esporte, a cultura, as políticas públicas e a formação profissional. Esses temas, atrelados aos princípios norteadores da política nacional de esporte e lazer³ e a suas respectivas diretrizes⁴, estabelecem os objetivos do programa, cuja pretensão é permitir o acesso da população às atividades de esporte e lazer, em um viés participativo e como um dos componentes que podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas.

O sistema de formação e a avaliação são elementos fundamentais do programa. O primeiro tem o objetivo de qualificar sua execução por meio da qualificação e da consolidação das ações de formação dos agentes sociais⁵ que atuam nele. A avaliação das ações do programa e, conseqüentemente, daquilo que acontece nos núcleos⁶ é fundamental para guiar as decisões e o rumo dos núcleos e dos convênios.

A execução do convênio do PELC está estruturada na gestão das ações dos núcleos e na gestão administrativa e financeira. Em todos os convênios do programa, a instituição conveniada passa por três momentos de formação (módulo introdutório⁷ e dois módulos de avaliação⁸), além de desenvolver a formação em serviço, cujo objetivo é atender às

2 Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/snelis/sobre.jsp>>.

3 Reversão do quadro atual de injustiças, exclusão e vulnerabilidade social; esporte e lazer como direitos de cada um e dever do Estado; universalização e inclusão social; democratização da gestão e da participação.

4 Auto-organização comunitária, trabalho coletivo, intergeracionalidade, fomento e difusão da cultura local, respeito à diversidade e intersetorialidade.

5 Gestores, professores de educação física, educadores populares e comunitários, demais profissionais de áreas afins ao lazer e envolvidos diretamente na execução do programa, seja com recursos do convênio, seja como contrapartida (RAMOS, 2011).

6 Espaços de convivência social em que as manifestações esportivas e de lazer são planejadas e desenvolvidas.

7 Realizado até o segundo mês de funcionamento do programa e de maneira concomitante ao processo de seleção e contratação dos agentes. Possui carga horária de 32 horas e é desenvolvido por formadores específicos do PELC. É fundamental a participação nesse processo de todos os agentes envolvidos com o convênio (gestores, entidade de controle social, coordenadores e bolsistas) (VIEIRA et al., 2011).

8 Ocorrem na metade da execução, faltando dois meses para finalizar o convênio, e também devem contar com todos os agentes ainda vinculados ao programa (VIEIRA et al., 2011).

necessidades dos núcleos no decorrer das ações disseminadas entre a comunidade.

Os módulos de avaliação têm como objetivo: identificar como as atividades são desenvolvidas nos núcleos; identificar a atuação da entidade de controle social e do grupo gestor; contribuir para a definição de ações que possibilitem potencializar os pontos fortes do convênio e minimizar os fracos; aplicar instrumentos de avaliação que permitam identificar os resultados, o processo e o impacto do programa na comunidade; contribuir para o planejamento da atividade de impacto prevista para o encerramento do convênio; contribuir para a elaboração da proposta de continuação da política pública de esporte e lazer (VIEIRA et al., 2011).

A avaliação nos convênios do PELC é cercada por dúvidas, incertezas e medo. Isso se dá em razão do entendimento equivocado que os agentes sociais possuem da avaliação. Nosso desafio, como formadores desse programa, é apresentar a avaliação como um elemento que consiste na adoção de métodos ou técnicas que envolvem a emissão de um juízo de valor sobre os resultados de projetos e ações, com base na formulação de parâmetros, no reconhecimento de mudanças decorrentes da intervenção e na identificação do grau em que foram alcançados os resultados previstos no planejamento (MENICUCCI, 2008, p. 184). Também corroboramos os apontamentos de Carvalho (2003) ao pensarmos a avaliação de políticas públicas com vistas a ajustar ou validar objetivos, metas e focos sociais, adequar os meios utilizados aos fins propostos, quantificar e qualificar o atendimento realizado e os benefícios gerados, identificar os impactos ou efeitos das ações nas condições de vida dos beneficiários diretos e indiretos.

A avaliação na política pública tem o desafio de se integrar a esse processo como atividade permanente, presente em todas as fases do programa, desde a identificação de um problema até a análise das mudanças sociais advindas da intervenção pública (idem).

Costa e Castanhar (2003, p. 972-973) revelam que

O propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa [...]. Se a avaliação é uma forma de mensurar o desempenho de programas, é necessário definir medidas para a aferição do resultado obtido.

Nesse sentido, entendemos que o papel da avaliação na política pública na área de esporte e lazer é avaliar a política, o programa ou o projeto e a própria atuação dos agentes sociais.

2. Avaliar...

Para efetivamente avaliarmos um projeto social como o PELC, é fundamental que esse processo ocorra em uma perspectiva participativa, envolvendo os vários atores e atrizes, algo que não constitui tarefa fácil, porém é possível realizar.

Mas o que vem a ser avaliar? E para que/quem avaliar?

Para Freitas (1995, p. 95), os objetivos e a avaliação “são categorias que se opõem em sua unidade”. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação, e a avaliação é um momento real, concreto, cujos resultados nos permitem confrontar o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Sem essa avaliação, os objetivos permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação.

Assim, o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico sem uma decisão é um processo abortado. Zingoni (2007) ressalta que é comum encontrarmos na literatura a definição de *avaliação* como *agregação de valor ou julgamento*. Para a autora, essa definição é correta, já que o termo *avaliação* diz respeito ao processo de determinação de mérito, validade ou valor de algo. Contudo ressalta que, em atividades de lazer, avaliar significa analisar elementos dos processos e resultados que produzem conhecimento, permitindo tomar decisões gerenciais acerca do rumo das atividades.

Nesse sentido, em primeiro lugar vem o processo de diagnosticar, que se constitui de uma constatação e de uma qualificação do objeto da avaliação. Portanto, é preciso constatar o estado de alguma coisa (um objeto, espaço, projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa), tendo por base suas propriedades específicas. O ato de avaliar, como todo e qualquer ato de conhecer, inicia-se pela constatação, que nos dá a garantia do que o objeto é e como é. Não há possibilidade de avaliação sem constatação (LUCKESI, 2000).

Para Zingoni (2007), o modelo avaliativo de uma atividade de lazer envolve definir com clareza os resultados esperados, a metodologia, os condicionantes e as variáveis, as relações destas com os resultados, os

parâmetros avaliativos e de comparações e os indicadores. Assim, a avaliação exercida apenas pelo julgamento das impressões, ou do que é possível captar pela percepção, não pode ter *status* real de avaliação. E essa é a dificuldade de instituições e/ou sujeitos materializarem o processo avaliativo.

Percebemos que há uma ênfase na avaliação quantitativa, em que os aspectos técnicos são os pontos avaliados, havendo certa preocupação com o número de participantes e a frequência nas atividades. Esse tipo de avaliação busca descrever os significados observados como inerentes aos objetos e atos, por isso ela é definida como objetiva. Tem como característica permitir uma abordagem focalizada, pontual e estruturada, utilizando-se de dados quantitativos. A coleta de dados baseia-se na obtenção de respostas estruturadas, e as técnicas de análise são dedutivas, partindo do geral para o específico, e orientadas pelos resultados, que acabam por se tornar generalizáveis (TANAKA; MELO, 2001).

Não estamos desconsiderando a importância desse tipo de avaliação, entretanto destacamos que existe o mito de que apenas o que pode ser expresso em números é permeado da objetividade exigida para dar cientificidade à avaliação. No entanto, a análise e as conclusões obtidas no processo de avaliação que adota a abordagem quantitativa não estão isentas da visão de mundo e dos valores de quem a faz. Dessa maneira, a abordagem quantitativa não deve ser utilizada como algo infalível, que expressa uma verdade absoluta. Diante disso, ressaltamos a importância da análise qualitativa, direcionada a identificar benefícios e resultados no/para o público atendido. E isso inclui a explicitação da subjetividade da percepção do outro.

Portanto, corroboramos as contribuições de Demo (2008), ao enfatizar que refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos. Daí que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e aos objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. Assim, seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico, quando, na verdade, trata-se também de um movimento político. Avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar, ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. Daí a importância do estabelecimento de metodologias avaliativas e registros, e de a avaliação dar-se de modo processual.

3. O olhar dos agentes sociais

Para identificar “se” e “como” os núcleos do PELC desenvolvem o processo de avaliação de seus convênios, traçamos para a metodologia a apropriação de nossa experiência como formadores, mediante pesquisa de campo, com aplicação de questionários e análise dos relatórios das formações, assim como revisão bibliográfica. Elaboramos dois formulários com questões relacionadas à diversidade de faixa etária do público atendido nas atividades sistemáticas e assistemáticas; à caracterização das atividades oferecidas nas oficinas e sua relação com os interesses do lazer; à avaliação dos pontos positivos e negativos das ações do núcleo (trabalho coletivo, parcerias, rotina de trabalho, formação continuada, acompanhamento e planejamento) na visão dos agentes sociais. Um dos formulários deveria ser aplicado aos agentes sociais (apêndice 1), e o outro, aos coordenadores de núcleo (apêndice 2), no momento de nossa atuação no módulo de avaliação 1 do convênio. A proposta foi disseminada em dois convênios a que tivemos acesso no momento em que elaboramos o plano sobre o processo de avaliação nos núcleos do PELC.

Um dos convênios foi desenvolvido por uma organização não governamental (ONG) em uma cidade do interior de Goiás, e o outro, por uma prefeitura do interior do estado de São Paulo, os quais denominaremos de *convênio A* e *convênio B*, respectivamente. As informações levantadas nesses dois convênios não têm a pretensão de apresentar o retrato do processo de avaliação de todos os convênios do PELC espalhados pelas várias regiões do Brasil, pois cada realidade é caracterizada por particularidades diversas.

Ambos os convênios executaram a modalidade do programa Todas as Idades, proposta que prevê o desenvolvimento de atividades educativas de esporte recreativo e lazer, incluindo criação nacional e identidade cultural, para crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência. No entanto, a análise dos questionários do convênio A revelou que os atendimentos são realizados para todas as faixas etárias, mas os adolescentes entre 11 e 15 anos e os idosos são os que mais participam das atividades. Já no convênio B, são atendidas todas as faixas etárias, sendo o público feminino o que mais participa.

Buscamos mapear as oficinas desenvolvidas pelos convênios, e para o reconhecimento dessas ações realizamos uma interlocução entre nossas observações durante as visitas técnicas aos núcleos e a fala dos agentes envolvidos.

No convênio A são oferecidas as seguintes oficinas: futebol de salão; futsal; brincadeiras lúdicas; vôlei; ginástica feminina; aeroboxe; handebol; atividades físicas em geral, como basquete, atletismo, circuito com obstáculos; jazz; dança do ventre; ginástica terapêutica; orientação a caminhada; ginástica artística; capoeira; prática de skate; ginástica para a terceira idade; tênis de campo e artesanato. No convênio B, as oficinas desenvolvem atividades de capoeira, judô, futebol, recreação, artesanato, dança do ventre, caratê, música, ginástica, teatro, dança e futsal. O que percebemos é uma ênfase nas atividades físico-esportivas. Ressaltamos que, em todas as manifestações culturais – físico-esportivas, artísticas, turísticas, intelectuais, manuais e sociais –, o potencial educacional está presente, sendo possíveis a reflexão e o aprendizado.

A materialização da proposta do programa está intimamente relacionada ao planejamento das ações das oficinas (atividades sistemáticas) e dos eventos (atividades assistemáticas), caso contrário ela se restringiria ao campo das ideias, não considerando aspectos do contexto do e para o PELC.

Entendemos o planejamento como um processo que busca o equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. Nesse sentido, corroboramos as ideias de Padilha (2001) ao dizer que o ato de planejar é um processo de reflexão, de tomada de decisões sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização do emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, com base nos resultados das avaliações.

Desse modo, o planejamento é demandado por problemas aflorados no cotidiano de trabalho e por novas questões que surgem, a fim de seguir o que foi preestabelecido como objetivo para determinadas ações. Com foco no planejamento, levantamos dados acerca da visão dos coordenadores do programa e dos demais agentes sociais. Questionados sobre o planejamento das ações, os coordenadores do convênio A ressaltaram que os eventos e as atividades são planejados em tempo hábil, sempre com o envolvimento da maioria dos atores. Segundo eles, o planejamento é sistemático, contudo ocorre que, em alguns momentos, há falha na distribuição das atribuições e funções, sobrecarregando alguns agentes. Outro ponto destacado é a necessidade de maior interação entre as secretarias dos municípios.

Com base nas respostas dos coordenadores do convênio B, ressaltamos que o planejamento ainda não é um processo consolidado e que é entendido apenas como o previsto no plano de trabalho, sem considerar o contexto de realização das ações e as novas demandas do cotidiano. Contudo, um dos coordenadores prevê mudanças no grupo: “Estamos tentando construir juntos o nosso planejamento. No grupo de pessoas há aqueles que opinam e os que se calam, estamos mudando isto. Todos podem e devem colaborar” (coordenador B2).

Já para os agentes, o planejamento consiste em tornar a ação efetiva, superando as dificuldades. Segundo os agentes do convênio B, o planejamento é feito com muita antecedência, em conjunto, e é positivo para a execução da proposta. Porém às vezes é realizado de maneira muito corrida e carece de mais ideias, pois são poucos trabalhando no planejamento. No convênio A, os agentes percebem que o que foi planejado nem sempre sai como esperado, como um dos agentes ressalta: “Não é sempre que há esse planejamento. [...] Às vezes falta estabilidade de ideias. Quando tem evento, definimos em reunião como será a organização, depois na outra semana muda tudo” (agente A1).

Outro agente ainda relata que “o planejamento tem acontecido em nossas reuniões gerais, mas tem muito que ser melhorado”. Para os demais agentes, o planejamento precisa ser mais bem desenvolvido. Nesse sentido, compreendemos que planejar é uma atividade educativa, por entendermos que é um processo que tem como objetivos: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. Assim, planejar e avaliar quase sempre andam de mãos dadas.

Entendendo a estrutura de organização do planejamento das ações das instituições, buscamos também identificar e compreender o processo de monitoramento e avaliação das ações.

Os coordenadores do convênio A apontam que a avaliação é realizada em conjunto com os demais agentes nas reuniões pedagógicas, com o levantamento dos problemas e das soluções e a elaboração de relatórios. Em relação aos critérios de avaliação, um dos coordenadores relata que ela é feita “através da participação, comparecimento e número de inscritos, quantidade e variedade, conteúdo e diversificação dos conteúdos, avaliação qualitativa”. “Como coordenador não tenho feito esta avaliação propriamente dita, mas tenho como olhar para as atividades de forma a

observar o andamento das atividades, bem como o desenvolvimento da mesma” (coordenador A1).

Percebemos que há uma falta de entendimento no que se refere ao conceito de avaliação e seu objetivo, assim como às funções e responsabilidades de um coordenador. É importante destacar o papel dos coordenadores de núcleo no planejamento e na avaliação nas ações do programa. O coordenador é a pessoa que responde por aquele núcleo em relação ao trabalho dos agentes, às atividades desenvolvidas, à participação da comunidade nessas atividades, aos eventos realizados e a outros aspectos que fizerem parte desse espaço. Desse modo, eles precisam estar sempre presentes e atuantes. No convênio B, não há um processo de avaliação consolidado; o que existe restringe-se ao acompanhamento das ações por meio de visitas técnicas. “Considero muito bom o fato de a coordenação visitar minhas oficinas. Poderia acontecer mais vezes” (agente B2). “Nas aulas ministradas por mim, sempre tenho o acompanhamento do coordenador, procurando saber sobre o andamento das aulas” (agente B3).

Ainda assim, alguns agentes apontam que o acompanhamento por parte dos coordenadores precisa ser mais constante. A realização de reuniões semanais, que alternem planejamento das atividades, troca de experiências e aprofundamento de temas relacionados à execução do programa, deve ser considerada por todos ação prioritária.

Diante desses dados e em relação aos pontos avaliados, observamos certa predominância dos aspectos quantitativos e técnicos, principalmente em relação ao número de participantes e à frequência nas diversas atividades. Entretanto, quando há preocupação em avaliar a atividade qualitativamente, a questão que surge é a falta de método, de um modelo avaliativo, restringindo-se a avaliação ao olhar de quem a planejou e executou, o que reflete uma análise exercida apenas pelo julgamento das impressões.

Em relação à coordenação geral do convênio, entendendo que o coordenador geral é aquele que está permanentemente circulando pelos núcleos, acompanhando, sugerindo e buscando qualificar o trabalho, procuramos avaliar o trabalho desenvolvido por esses atores.

No convênio A, os coordenadores avaliaram o acompanhamento da coordenação geral como ativo e presente, afirmando que o coordenador geral é assíduo nas reuniões, tem interesse e conhecimento do projeto e sempre busca soluções para as dificuldades encontradas no programa. Já os agentes apontaram a necessidade de maior acompanhamento da coordenação geral, requerendo presença ampliada do coordenador geral

nas ações. Um dos agentes destaca: “precisamos de coordenadores pra nos ajudarem a divulgar melhor a importância do projeto”. Outro agente traça um paralelo entre o coordenador geral e os coordenadores de núcleo: “Os coordenadores de núcleo são muito distantes, eles só ajudam quando pedimos, não frequentam os núcleos e não realizam *feedback*, porém o coordenador geral é bem ativo, está sempre cobrando nosso melhor” (agente A3). Diante disso, os agentes sugerem algumas estratégias para a efetivação desse trabalho: para o acompanhamento do trabalho dos agentes, os coordenadores deveriam reunir-se com eles uma vez por semana, além de se apropriarem do trabalho de maneira geral, buscando ouvir mais e ter mais organização.

No convênio B, os agentes ressaltaram que a coordenação geral tem boa vontade, porém precisa de liderança e de comunicação mais efetiva. Nesse convênio, a coordenação contribui para a organização das atividades de modo consciente, e no processo de mediação das ações há espaço para a exposição de ideias, contudo ainda é preciso ouvir a comunidade. Os coordenadores alegam que poderiam ser mais presentes, porém o excesso de trabalho os impede de fazê-lo. Sugerem ainda que o acompanhamento do programa se dá mediante comunicação via telefone, solução de dúvidas sobre as ações e participação em reuniões semanais no núcleo.

Uma das diretrizes do programa é o trabalho coletivo, e nesse aspecto os coordenadores do convênio A indicam como pontos positivos o interesse, a participação, a interação e a integração de todos os agentes. E, como ponto negativo, a falta de interação entre as pessoas que compõem o PELC, como as autoridades, os políticos e a comunidade. Portanto, ressaltam a necessidade de buscar-se maior comprometimento de alguns agentes.

Para os agentes, o trabalho coletivo faz-se necessário, pois desse modo há divisão das tarefas, o que não sobrecarrega os agentes envolvidos. Contudo, ressaltam algumas questões importantes, como a falta de participação mais efetiva da comunidade, a falta de interesse de todos em trabalhar coletivamente, sobrecarregando algumas pessoas, e a pouca flexibilidade em relação a horários.

No contexto do convênio B, os agentes sociais consideram que o trabalho coletivo ainda está desenvolvendo-se, mas precisa melhorar. Apontam que é preciso mais diálogo e união. Para eles, o trabalho coletivo é importante na organização de eventos, contudo a captação de parcerias tem sido muito complicada. Já os coordenadores avaliam que nem sempre é possível contar com todos em todos os eventos e reafirmam

que o trabalho coletivo ainda está em processo de construção. Um dos coordenadores destaca: “a força de vontade deles é um ótimo sinal, mas precisamos agir”.

Um dos pontos ressaltados em ambos os convênios, tanto pelos coordenadores quanto pelos agentes, foi a importância das parcerias. Os coordenadores apontam a necessidade de maior número de parceiros, tendo em vista que as colaborações possibilitaram trabalhar com um público que tem pouco acesso ao lazer. Para os agentes, as parcerias viabilizam algumas propostas e aumentam a participação da comunidade. Contudo, destacam a necessidade de envolvimento de mais parceiros e atrelam o baixo número às estratégias de divulgação do programa.

As respostas apresentadas pelos coordenadores e demais agentes desses dois convênios nos formulários aplicados, relacionadas às impressões do formador no decorrer do desenvolvimento do módulo de avaliação I, apontam a importância de os convênios estabelecerem estratégias de ação que propiciem momentos de avaliação. Nesse sentido, percebemos que algumas lacunas, como a falta de comprometimento de certos coordenadores de núcleo e de alguns agentes – pelo fato de o trabalho no PELC ser mais uma de suas atribuições profissionais, a qual complementa sua renda –, impedem o acompanhamento efetivo nos núcleos.

Esses elementos denunciam que as ações no campo do esporte e do lazer ainda priorizam o fazer e a execução, deixando de lado a reflexão sobre a ação.

Considerações finais

A avaliação é um processo de entendimento além do conceito. Torná-la uma constante no processo de desenvolvimento das políticas públicas de esporte e lazer é um desafio que se apresenta na atualidade. As diversas possibilidades de desenvolvimento de projetos, ações e iniciativas no campo do esporte e do lazer são uma crescente, em decorrência do grande número de incentivos para essas áreas, em virtude dos megaeventos e da questão da qualidade de vida.

Como o PELC tem sua proposta pautada em diretrizes como o trabalho coletivo e a auto-organização comunitária, e um de seus objetivos é estimular os convênios a atuarem com a aplicação da metodologia de avaliação institucional processual, entendemos que o papel dos agentes sociais e coordenadores, atores e atrizes que estão em contato

permanente com a comunidade atendida, é fundamental na disseminação dessas ações, principalmente no que se refere ao processo avaliativo.

Partindo desse pressuposto, podemos vislumbrar que, independentemente de onde os convênios estão sendo executados, os agentes sociais e os coordenadores têm o desafio de agregar em suas ações elementos que lhes permitam avaliar se sua atuação está relacionando-se com as diretrizes e os objetivos do programa.

Nesse ínterim, acreditamos que os elementos propostos para identificar o processo de avaliação dos dois convênios aqui mencionados podem servir de referência para outras experiências.

O desenvolvimento de políticas de avaliação, neste momento em que as demandas por esporte e lazer estão se consolidando, é fundamental para que se promova uma gestão alicerçada no planejamento, no monitoramento e na avaliação, entendendo estes como parte de um processo de gestão de projetos.

Ressaltamos ainda que a avaliação de políticas públicas, mais especificamente na área de esporte e lazer, necessita de ações pertinentes para consolidar as propostas que vêm sendo implementadas, neste caso, pelo Ministério do Esporte, por meio do PELC, como um programa de governo que visa criar demanda para a constituição de uma política de Estado para a área.

Referências

CARVALHO, S. N. Avaliação de programas sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: Fundação Seade, v. 17, n. 3-4, p. 185-197, jul.-dez. 2003.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 37, n. 5, p. 969-992, set.-out. 2003.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 7-11.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

ISAYAMA, H. F.; PINTO, L. M. M.; UVINHA, R. R.; STOPPA, E. A. (Org.). *Gestão de políticas de esporte e lazer: experiências, inovações, potencialidades e desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. *Pátio*, Porto Alegre: Artmed, ano 3, n. 12, s/p., fev.-abr. 2000.

MENICUCCI, T. Políticas de esporte e lazer: o estado da arte e um objeto em construção. In: ISAYAMA, H. F.; LINHALES, M. A. (Org.). *Avaliação de políticas e políticas de avaliação: questões para o esporte e o lazer*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 179-202.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

RAMOS, M. L. B. C. (Org.). *Formação no Programa Esporte e Lazer da Cidade*. Brasília, DF: Fields, 2011.

RODRIGUES, R. P.; PINTO, L. M. M.; SILVA, D. A. M.; BONALUME, C. R.; ARAÚJO, L. R. M. (Org.). *Brincar, jogar, viver: lazer e intersectorialidade com o PELC*. Brasília: SNDEL, 2008.

SOUSA, E. S.; NORONHA, V.; RIBEIRO, C. A.; TEIXEIRA, D. M. D.; FERNANDES, D. M.; VENÂNCIO, M. A. D. *Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

TANAKA, O. Y.; MELO, C. *Avaliação de programas de saúde do adolescente: um modo de fazer*. São Paulo: EDUSP, 2001. cap. I, p. 13-49.

VIEIRA, L. H. S.; SILVEIRA, S. R. F.; FERREIRA, M. A. M.; TEIXEIRA, K. M. D. *Estudos sobre a gestão do Programa Esporte e Lazer da Cidade*. Brasília, DF: Gráfica e Editora Ideal, 2011. 188p.

ZINGONI, P. Marco lógico: uma metodologia de elaboração, gestão e avaliação de projeto social de lazer. In: MARCELLINO, N. C.; PINTO, L. M.; ZINGONI, P. (Org.). *Como fazer projetos de lazer: elaboração, execução e avaliação*. Campinas: Papirus, 2007. p. 13-82.

Apêndice 1

Avaliação dos agentes sociais

1. Quais as principais atividades que você desenvolve no PELC?
Onde elas acontecem?
2. Qual o público principal de suas atividades?
3. Como as atividades são planejadas?
4. Quais os principais parceiros do PELC?
5. Como você percebe o envolvimento dos participantes nas atividades?
6. Como é seu relacionamento com os participantes?

7. Quais os principais eventos realizados pelo núcleo? Faça uma breve avaliação.
8. Qual a importância do PELC para seu município?
9. Como é feita a avaliação do desenvolvimento das atividades?
10. Avalie os seguintes itens, destacando os pontos positivos e negativos:
 - a) Coordenação:
 - b) Trabalho coletivo:
 - c) Parcerias:
 - d) Planejamento:
 - e) Acompanhamento:

Apêndice 2

Avaliação do coordenador

1. Descreva sua rotina de trabalho no PELC.
2. Como você conduz a formação continuada dos agentes?
3. Como as atividades são planejadas?
4. Como é feita a divulgação do programa?
5. Como você percebe o envolvimento dos agentes nas atividades?
6. Como é seu relacionamento com os agentes?
7. Quais os principais eventos realizados pelo núcleo? Faça uma breve avaliação.
8. Qual a importância do PELC para seu município?
9. Como é feita a avaliação do desenvolvimento das atividades?
10. Avalie os seguintes itens, destacando os pontos positivos e negativos:
 - a) Trabalho coletivo:
 - b) Parcerias:
 - c) Planejamento:
 - d) Acompanhamento da coordenação geral:

A avaliação no programa Esporte e Lazer da Cidade: processo de crescimento e novas possibilidades

Silvana Regina Echer*

Eneida Feix**

Gilmar Tondin***

Tudo o que vale a pena ser feito, vale a pena ser avaliado.
Akerman, 2006 apud SÁ et al., 2007, p. 26

1. Avaliação: para quê? Para quem?

Essas são as questões que norteiam os sentidos e os significados da avaliação do processo pedagógico na relação entre os formadores e os agentes sociais nas formações do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), do Ministério do Esporte.

* Graduada em educação física e especialista em educação do movimento pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), especialista em mídias na educação e em educação para a diversidade pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestranda em educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), formadora do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) do Ministério do Esporte.

** Graduada em educação física pela UFRGS, especialista em educação psicomotora e em recreação e lazer pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), *campus* Santa Rosa, especialista em jornalismo esportivo e mestre em ciências do movimento humano pela UFRGS, formadora do PELC do Ministério do Esporte.

*** Graduado em educação física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialista em ciências do esporte e em educação psicomotora pela UFRGS, mestre em ciências do movimento humano pela UFRGS, formador do PELC do Ministério do Esporte.

Este texto apresenta reflexões surgidas com as vivências e as experiências dos autores na atuação como formadores do PELC, especialmente nos módulos de avaliação I e II¹.

Pretendemos discutir a temática *avaliação* focalizando a análise no contexto da proposta pedagógica dos módulos, compartilhar as estratégias metodológicas, analisar o processo de prática-ação-reflexão dos agentes no cotidiano do programa, bem como dialogar com autores que possam possibilitar e legitimar as boas práticas pedagógicas realizadas pelos agentes sociais envolvidos nos convênios firmados com o Ministério do Esporte.

2. O que é avaliação?

De acordo com Gadotti (1984), a avaliação não é apenas um processo técnico, é também uma questão política. Pode ser utilizada como um exercício autoritário de poder, ou, ao contrário, pode constituir um processo em que o avaliador e o avaliado buscam e constroem uma mudança qualitativa.

Nesse sentido, a mudança surge quando existe um processo de aquisição de conhecimentos, de trocas, de implicações na ação desenvolvida e o comprometimento de todos os envolvidos, pois lidamos com a expectativa de indivíduos e comunidades. A responsabilidade do programa é grande, pois desencadeia uma motivação que não pode mais retroceder, e cabe aos agentes sociais e às entidades conveniadas o compromisso de continuidade.

Ao nos questionarmos sobre o significado da realização de um processo avaliativo, aproximamo-nos de Paulo Freire (2009), que salienta a necessidade da formação permanente de professores, considerando-a fundamental para a emancipação destes como sujeitos autônomos no ato de ensinar. A reflexão crítica sobre a prática propicia a melhoria da própria prática. Diz o autor “que o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (idem, p. 39). A possibilidade de avaliação ou de

1 Os módulos de avaliação são organizados em dois encontros de 16 horas cada, de preferência ministrados pelo mesmo formador. O módulo de avaliação I deve ocorrer no sexto mês de execução do programa, e o módulo de avaliação II, nos dois últimos meses.

autoavaliação reveste-se de significado maior ainda quando está baseada nas ações do próprio sujeito que avalia.

Como explica Freire (idem, p. 135), a ação de “ensinar exige disponibilidade de diálogo”. É aí que nos defrontamos com a realidade do PELC, fora dos muros escolares, uma realidade também de ensino e de educação. Nos espaços dos núcleos do PELC, são trabalhadas as possibilidades de aprendizagem, experiências de troca, que só acontecem mediante o respeito pelas diferenças e com a dimensão de coerência entre a ação e a atitude de cada agente diante de sua comunidade. Nesse processo, os agentes envolvidos podem conectar-se com uma realidade que às vezes não é a deles, mas que possibilita amplo diálogo nas diversas dimensões, como a corporal, a da sensibilidade, dos afetos, acertos e erros.

No processo de avaliação, o formador deverá ter essa mesma disponibilidade do diálogo, para ouvir e ser ouvido, ensinar e aprender com os diferentes contextos dos convênios nos municípios brasileiros.

São ricas as oportunidades de construções coletivas que se vão produzindo ao longo do desenvolvimento do programa, e nós, formadores, temos aprendido muito mediante o processo de avaliação, que sempre possibilita um contínuo diálogo entre nós mesmos, entre os agentes, as entidades conveniadas e o próprio Ministério do Esporte.

Quando estamos desenvolvendo o módulo de avaliação II, aparecem vários sentimentos nos agentes da entidade que retratam, ou não, o grau de evolução e construção coletiva durante a execução do programa. Ou seja, se a entidade ou prefeitura, com sua comunidade, incorporou o programa como política pública permanente, a continuidade dá-se naturalmente, e nossa função de formadores traz muita gratificação.

Sabemos que esse processo é difícil: envolve muitos atores, vontade política e priorização da linguagem do esporte e do lazer como importante fator de construção de qualidade de vida e felicidade nas comunidades, mas, às vezes, a execução do programa limita-se à recepção do aparato financeiro e material fornecido pelo Ministério do Esporte. Fica a sensação de que, ao terminar o prazo vigente, os municípios ou entidades não terão o compromisso de contrapartida, tampouco o envolvimento de continuidade e autonomia.

Vemos o processo de avaliação como um importante instrumento educacional e de prospecção, pois, como afirma Demo (2002), o sentido da avaliação é a aprendizagem, com o compromisso pedagógico de avaliar para educar, aprender, formar, garantir oportunidades para o crescimento educacional.

O PELC tem exercido a função de educar, e seus agentes, muitas vezes sem formação acadêmica, exercitam a função de educadores nesse processo, em uma construção coletiva de saberes com duplo sentido de relação entre agente social e comunidade.

A avaliação também propicia o retrato da ação realizada, movida pela construção de vínculos, de relações afetivas que, conseqüentemente, vão gerando relações sociais, certificando-nos de que esses vieses são fundamentais para o desenvolvimento do programa. Nós, formadores, ao ouvirmos os relatos dos agentes, ao vermos os vídeos das oficinas e dos eventos realizados e quando testemunhamos a participação da comunidade, refletimos sobre o legado desse programa, que é a capacidade de promover a autonomia de alguns municípios no que tange ao desenvolvimento de políticas públicas de esporte e lazer, desenvolvendo uma relação social com a comunidade.

Dialogando com Maturana (2002), refletimos sobre as relações sociais e sua implicação nas emoções e no domínio das ações. Para o autor,

Se observamos a emoção que define o domínio de ações em que se constituem as relações que na vida cotidiana chamamos de *relações sociais*, vemos que ela é o amor, porque as ações que constituem o que chamamos *social* são as de aceitação do outro na convivência. [...] somente se minhas relações com o outro se derem na aceitação do outro como legítimo outro na convivência e, portanto, na confiança e no respeito, minhas conversações com esse outro se darão no espaço de interações sociais [idem, p. 68].

Consideramos que avaliar é observar e intervir constantemente nas relações sociais que se estabelecem ao longo da execução do programa. Temos de ajudar no replanejamento das ações educativas, na busca de ressignificá-las de modo apropriado às necessidades de cada sujeito e de cada grupo, conforme suas capacidades, contexto e respeito às diferenças. É um exercício difícil, porque nem sempre encontramos o convênio em acordo com a proposta preestabelecida do projeto básico, pois, na maioria das vezes, quem escreve não é quem executa a ação, ou seja, na execução das ações do PELC a realidade é diferente da planejada no projeto. Nosso papel como formadores é auxiliar na adequação do programa, com a coordenação, os agentes e o Ministério do Esporte, em uma relação de respeito, responsabilidade e comprometimento.

Entendemos que o processo de avaliação faz sentido quando podemos legitimar as ações realizadas durante a execução do programa nos

municípios contemplados. As experiências vividas no decorrer das formações, em nossas idas e vindas, têm nos mostrado que realmente acontecem mudanças.

Nossa principal intervenção é acompanhar as ações propostas no plano de trabalho de cada convênio, e realmente temos constatado que a maioria das cidades vai se apropriando do programa. O município vai se apoderando do PELC, as comunidades vão aprendendo a exercer a cidadania com a perspectiva de pensar em sua condição cultural, em seus espaços de lazer, na educação para o tempo livre, na atividade física como bem-estar.

A democratização do acesso no PELC para todas as faixas etárias, ou para faixas específicas, como no programa Vida Saudável, voltado para adultos e idosos, vai gerando o florescimento de talentos esportivos, musicais e artísticos. A partir do estabelecimento do programa, alguns municípios conveniados viabilizaram orquestra municipal, grupos de teatro, desenvolveram-se ícones esportivos, motivando as pessoas para participação em campeonatos estaduais, nacionais e internacionais de *tae kwon do*, atletismo e dança. Muitos dos agentes sociais e dos alunos vão buscar novos caminhos, como graduação em dança, artes, educação física, entre outras. O trabalho intersetorial ocorre em vários municípios, com grupos de caminhada orientada em parceria com os postos de saúde, histórias contadas em parceria com a Secretaria de Educação e também a organização de eventos, que se articula com vários setores da cidade.

Em diversas regiões do Brasil, temos relatos do PELC referentes à apropriação da política pública de esporte e lazer como direito do cidadão e dever do Estado, interferindo favoravelmente na qualidade de vida e resgatando valores culturais por intermédio do programa.

Em nossa caminhada como formadores, principalmente nos módulos de avaliação, faz-se necessário ratificar as ações exitosas e de qualidade, tanto individuais como coletivas, e também corrigir rotas e apontar alguns equívocos.

Trabalhamos a prospecção de sonhos, viabilizando possibilidades concretas de realização coletiva de políticas públicas de esporte e lazer nas comunidades. Vários depoimentos da comunidade envolvida e dos agentes do programa, de todas as faixas etárias, têm nos garantido que o investimento do Ministério do Esporte tem valido a pena.

Pensar no PELC com base nas avaliações tem nos demonstrado que esse é um processo ímpar em cada convênio. Ainda que haja o mesmo padrão e desenvolva-se um único sistema de monitoramento quantitativo

e qualitativo pelo Ministério do Esporte, o contexto varia em função do comprometimento e das relações que se estabelecem, dos vínculos, das emoções, das implicações coletivas e individuais, sejam dos entes conveniados, sejam da atuação dos formadores, da coordenação, dos agentes sociais, que devem ser movidos por uma profunda responsabilidade social e política para com seus municípios.

3. Formação dos módulos de avaliação I e II

As formações dos módulos de avaliação I e II têm como objetivos: refletir sobre questões pedagógicas e operacionais referentes ao impacto das ações desenvolvidas no PELC, relacionando os princípios, as diretrizes e os objetivos do programa, avaliando as dificuldades e verificando que soluções foram encontradas; proporcionar a socialização das experiências, avaliando e planejando coletivamente, tendo em vista as finalidades do trabalho educativo estabelecidas pelo PELC; estimular a integração e a socialização das diferentes experiências vivenciadas ao longo do processo de implementação e execução do programa; sistematizar os dados extraídos das atividades sistemáticas e dos eventos como instrumentos para avaliação do desempenho do programa, contribuindo assim para a melhoria do PELC.

Nessas formações, são trabalhados diversos temas pertinentes à ação dos agentes sociais de esporte e lazer², tais como: limites e avanços dos princípios, diretrizes, características, atividades e operacionalização do PELC; limites e avanços do atendimento a cada faixa etária e a pessoas com deficiência; ressignificação dos espaços; planejamento participativo; planejamento de gestão e mobilização como instrumentos populares para a continuidade dessa política pública; rediscussão dos conceitos de cultura, esporte e lazer; análise, avaliação e construção coletiva para qualificação do planejamento pedagógico das ações sistemáticas; análise, discussão e prospecção dos projetos esportivo-recreativos como

2 Denominação atribuída pelo Ministério do Esporte aos educadores sociais que atuam diretamente com a comunidade no PELC. Os agentes sociais de esporte e lazer são os protagonistas na elaboração e efetivação das ações, pautadas no princípio da gestão participativa. São reconhecidos como agentes: gestores, professores de educação física, educadores populares e comunitários e demais profissionais de áreas afins ao lazer envolvidos diretamente na execução do programa, seja com recursos do convênio, seja como contrapartida da entidade.

processos inerentes à atividade pedagógica de determinado agente ou do grupo de agentes que atuam nas comunidades.

No módulo de avaliação, também são desenvolvidas discussões sobre a análise do programa e das ações e sobre a autoavaliação de cada agente, ressaltando-se que esse processo avaliativo deve ser revestido de intencionalidade, objetivos e procedimentos.

4. Estratégias didático-metodológicas utilizadas nos módulos de avaliação I e II

Para tentar atingir os objetivos dos módulos de avaliação, utilizamos várias estratégias didático-metodológicas no processo de formação.

As estratégias utilizadas no primeiro dia do módulo de avaliação I e do módulo de avaliação II são bem semelhantes, conforme descrevemos a seguir.

No turno da manhã no primeiro dia, realizamos uma reunião com gestores, coordenação geral e de núcleos para resgatar o projeto básico, relacionando-o com os objetivos atingidos ou não pelo programa, avaliando as problemáticas vivenciadas, seu desenvolvimento e também o relacionamento entre os agentes e a comunidade envolvida.

Com a presença de autoridades, agentes e beneficiados, realizamos a abertura oficial do módulo, reafirmando as diretrizes e os princípios do PELC, bem como debatendo sobre o processo de continuidade ou auto-organização do programa na comunidade. Ocorre também apresentação da síntese da atuação da entidade de controle social e do grupo gestor.

Na sequência, é realizada a apresentação artística de alguma oficina cultural, além de uma exposição de fotografias contendo uma retrospectiva das atividades e dos eventos, bem como exposição das produções artesanais das oficinas. Conforme a organização de cada cidade, há nesse turno a possibilidade de os formadores serem entrevistados pela imprensa local, participarem de programas de rádio e/ou de eventos do PELC na comunidade e realizarem visita oficial ao executivo e ao legislativo municipal.

No turno da tarde, geralmente realizamos visita técnica a alguns núcleos, bem como dedicamos momentos aos beneficiados, para ouvir os depoimentos da comunidade. Após a visita, retornamos ao local da

formação e começam a ser apresentados, pelos agentes e coordenadores de núcleo, os relatos das atividades desenvolvidas em cada oficina.

Ao final do primeiro dia, realizamos uma avaliação sobre o processo de formação, em que os agentes ressaltam os aspectos positivos e a melhorar.

No segundo dia do módulo de avaliação I, no turno da manhã, ocorre estudo de texto para provocar questionamentos sobre a atuação dos agentes e sua relação com a comunidade, bem como é disponibilizado um tempo para aprofundar conteúdos que tenham sido percebidos como necessários. Ou é realizada oficina pedagógica esportivo-recreativa, de acordo com as atividades desenvolvidas no planejamento pedagógico da instituição conveniada pelo programa.

Após essa atividade, acontece a dinâmica “Dramatização do cotidiano das oficinas”, em que os agentes são divididos em dois grupos ou por núcleos. Os agentes compartilham entre si uma situação difícil ou delicada vivenciada por eles nas aulas. Nesse particular, comenta-se qual foi a solução encontrada. Após todos compartilharem situações, o grupo escolhe uma delas para dramatizar para os outros. Durante a dramatização do fato, na hora da solução encontrada, o grupo “congela” a cena e então pode ter a intervenção de algum membro dos outros grupos, que pode sugerir um fim, tendo a incumbência de representar a sequência da situação. Após a realização dessa dinâmica, ocorre o debate sobre as novas possibilidades de intervenção pedagógica na realidade e novas soluções para cada caso.

Realizamos também uma roda de debate sobre a avaliação do programa – limites e avanços da experiência vivida nos núcleos e os passos para a continuidade do programa na cidade. Utilizamos a dinâmica “Semáforo”: em um pedaço de papel pardo, o grupo de agentes deve reproduzir um farol de trânsito, que reflita a ação do PELC na comunidade: sinal vermelho (tudo o que deve ser evitado), amarelo (tudo o que deve ser avaliado, decidindo-se pela continuidade ou não, considerando-se as modificações necessárias) e verde (tudo o que deu certo e vale a pena dar continuidade).

Nos momentos finais do módulo de avaliação I, realizamos a dinâmica “Coração falante”, em que cada agente recorta uma folha de papel em forma de coração e fixa nas costas de um colega. Ao som de uma música, cada agente escreve no coração dos colegas uma qualidade ou algo positivo que a pessoa demonstrou. Todos recebem o reconhecimento de

cada componente do grupo. Geralmente essa atividade cria um clima amistoso e de contentamento.

O módulo de avaliação II normalmente ocorre no último mês do programa e também é realizado em dois dias.

As estratégias utilizadas no primeiro dia desse módulo são semelhantes às do primeiro dia do módulo de avaliação I.

No segundo dia do módulo de avaliação II, no turno da manhã, realizamos a dinâmica “Marcas que se foram...”, que consiste na montagem coletiva de um painel com recortes de revistas, expressando a linha do tempo das fases do programa na cidade e os passos para a continuidade, como responsabilidade social do município.

A seguir, realizamos uma roda de debate, trazendo os dados do módulo de avaliação I (dinâmica “Semáforo”) para estabelecer um parâmetro de análise, reflexão e avaliação do estágio em que se encontram.

Realizamos avaliação processual sobre os limites e avanços na experiência vivida e uma reflexão sobre a continuidade do PELC no município, responsabilidade social, esporte e lazer como direitos do cidadão, expectativas pessoais e possibilidades. Utilizamos para esse trabalho a dinâmica “Que bom! Que pena! Que tal!”, que consiste em dividir um pedaço de papel em três colunas: “Que bom!” (aspectos positivos), “Que pena!” (aspectos que não deram certo), “Que tal?” (alternativas de solução).

No turno da tarde, apresentamos um vídeo curto de animação: *Quem mexeu no meu queijo?*, baseado no famoso livro de Spencer Johnson, que aborda a mudança de rumos, de vida, de escolhas. É utilizado para análise e reflexão sobre o momento atual do grupo, em fase final do programa. O objetivo desse vídeo é provocar um olhar para frente, considerando que o PELC vai acabar. O que fazer então? Ficar parado e esperar? Ou ir à luta e traçar novos caminhos?

Para encerrar o módulo de avaliação II, realizamos a dinâmica “Balão mensageiro”, em que cada participante escreve uma mensagem e a coloca dentro de um balão colorido. Dançando ao som de uma música, brincamos com os balões cheios. Quando acaba a música, cada um pega um balão que não seja da cor do seu. Há o estouro dos balões e a leitura das mensagens em voz alta, com troca de abraço com o colega que escreveu a mensagem.

Realizamos também, quando há tempo hábil, a dinâmica “Roda de sentimentos”, oportunidade em que cada participante expressa os sentimentos de como chegou ao PELC e como está concluindo esse processo.

Geralmente essa atividade envolve muita emoção e agradecimentos a esse programa que gera um impacto positivo na comunidade, bem como na vida dos agentes sociais.

Ao final dos módulos de avaliação I e II, é solicitado aos agentes sociais o preenchimento de um instrumento de avaliação sobre os módulos, com questões objetivas e subjetivas, contendo vários itens a serem analisados, como: a infraestrutura do local da formação, os temas abordados, as estratégias metodológicas utilizadas pelos formadores, o conhecimento e o desempenho dos formadores, entre outros. Uma das questões refere-se a qual aspecto ou tema da formação foi mais relevante para o agente, que pode sinalizar sua real necessidade ou destacar os temas mais importantes desenvolvidos durante a ação pedagógica dos formadores.

No preenchimento desses instrumentos, chamou-nos a atenção o destaque conferido pelos agentes sociais à temática da avaliação. Seus depoimentos enfatizam como momento importante da formação aquele que permite reflexões, análise do programa e do trabalho individual. Normalmente esse assunto não é muito bem acolhido por sujeitos que têm a responsabilidade de avaliar um trabalho, especialmente quando a avaliação está diretamente atrelada ao desempenho pedagógico desses sujeitos. No entanto, não é dessa maneira que temos recebido as análises sobre o tema da avaliação. O que percebemos é a reflexão e a possibilidade de mudança e qualificação desses agentes, que, a partir da avaliação, passam a encaminhar novas estratégias e discussões com base em sua prática.

No desenvolvimento das formações, identificamos algumas dificuldades dos coordenadores na gestão do programa, com o encaminhamento de ações ou até mesmo com a atuação equivocada dos agentes de lazer em sua prática pedagógica entre as comunidades. Essas identificações e esses limites são mostrados e apresentados no decorrer das formações, como desafios a serem superados com base em uma construção coletiva.

Em face das considerações dos agentes e das respostas apresentadas no preenchimento dos instrumentos de avaliação da formação, podemos perceber que esse processo avaliativo tem permitido a reflexão e a análise de sua própria prática e de sua atuação nesse programa social. Consideramos que esse processo vivenciado com os agentes de esporte e lazer tem permitido profícua discussão sobre a avaliação (de maneira transparente). Não é à toa que esse processo é apontado pelos agentes

como parte de uma caminhada que os tem levado a um expressivo crescimento pessoal e profissional.

Considerações finais

O que temos vivenciado no processo de formação dos agentes sociais de esporte e lazer é o destaque da avaliação como um instrumento que vem possibilitando reflexão e análise de suas ações, com base em sua própria prática. O processo de avaliação, em duas etapas de 16 horas cada, qualifica o trabalho dos agentes, pois o formador pode interferir pedagogicamente, ajudando-os a refletir, corrigir e valorizar as ações, bem como avaliar atividades desenvolvidas ao longo do programa. Essa estratégia, revestida de intencionalidade política, tem colaborado para a construção da proposta de um programa social de esporte e lazer permanente nas cidades contempladas pelo PELC.

Constatamos, em nossa atuação como formadores, que há um impacto concreto do programa sobre a comunidade, deixando legados como melhoria e/ou ressignificação dos espaços físicos, conscientização sobre a prática de atividades físicas, compra de materiais permanentes e de consumo e, principalmente, a contratação de agentes sociais que se constituem como educadores, pois, conforme Maturana (2002, p. 29), “a educação é um processo contínuo que dura toda a vida”.

As diversas relações interpessoais, intergeracionais, interdisciplinares e também intersetoriais, bem como a apropriação de uma política pública de esporte e lazer, constituem legítimos direitos do cidadão e deveres do Estado.

Referências

- DEMO, P. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002 (coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 68).
- _____. *Avaliação qualitativa*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2005 (coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 25).
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

MARCELLINO, N. C.; ZINGONI, P.; PINTO, L. M. S. M. (Org.). *Como fazer projetos de lazer: elaboração, execução e avaliação*. Campinas: Papyrus, 2007 (coleção Fazer/Lazer).

MATURANA, R. H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Trad. de José Fernando Campos Fortes. 3. reimpr. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

SÁ, R. F.; ARAÚJO, J. A.; FREIRE, M. S. M.; SALLES, R. S.; CHUMA, J.; ROYAMA, H.; YUASA, M.; YAMAMOTO, S.; MENEZES FILHO, A. (Org.). *Manual do método do bambu: construindo municípios saudáveis*. Recife: UFPE, 2007.

SOUSA, E. S.; NORONHA, V.; RIBEIRO, C. A.; TEIXEIRA, D. M. D.; FERNANDES, D. M.; VENÂNCIO, M. A. D. *Sistema de monitoramento e avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

ESPAÑOL

Introducción

*Ana Elenara da Silva Pintos
Hélder Ferreira Isayama*

Con gran honor y alegría, introducimos esta obra, que registra significativas experiencias del Sistema de Formación de los Agentes Sociales de Deporte y Ocio, del Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), creado y desarrollado por el gobierno federal, bajo responsabilidad del Ministerio del Deporte.

Considerada herramienta pedagógica para el desarrollo de políticas locales que traten al deporte y al ocio como derechos sociales, la formación ocurre desde el inicio del programa, y desde el 2010 cuenta con la ayuda de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG).

La presente obra registra el proceso de construcción de la formación en el ámbito del PELC, sus principios, premisas y experiencias exitosas, por la mirada de los responsables de su ejecución, y bajo la perspectiva de una integración con las demás políticas sociales, fomentando el desarrollo humano.

Este libro presenta tres secciones, que tratan de las temáticas que siguen: 1) histórico de la formación en el PELC; 2) premisas teórico-metodológicas de la formación en el programa; y 3) relatos de experiencia de formación en tal contexto.

En el capítulo 1, Lino Castellani Filho, Roberto Liáo Junior, Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo y Juarez Oliveira Sampaio presentan una mirada sobre la historia del proceso de formación de agentes sociales en el programa, subrayando lo que denominaron la base conceptual inductora de la formación. Marcelo P. de A. Ferreira, en el capítulo 2, reflexiona sobre las relaciones entre política y pedagogía en la formación del PELC, destacando la importancia de reforzar los principios y las pautas del programa, lo que demanda no restringirse únicamente al fenómeno deportivo.

Presenta el capítulo 3 una discusión de Andréa Nascimento Ewerton sobre la importancia de los programas PELC y Vida Saudável (VS) para la cualificación de gestiones públicas para deporte y ocio en el contexto brasileño, sobre todo en lo referente a su entendimiento en cuanto derecho social, según lo asegura nuestra Constitución Federal. Para redactar el capítulo 4 invitamos a Rejane Penna Rodrigues y a Leila Mirtes Magalhães

Pinto, que presentan y analizan los distintos momentos vividos por el proceso de formación de agentes sociales en el PELC, con destaque a los retos afrontados en esa trayectoria.

Inaugurando la segunda sección, Ana Elenara da Silva Pintos y Claudia Regina Bonalume, en el capítulo 5, dialogan sobre el rol de la formación en el PELC, bien como la organización y el rol del proceso de formación. Christianne Luce Gomes, Hélder Ferreira Isayama, José Alfredo Oliveira Debortoli y Silvio Ricardo da Silva analizan en el capítulo 6 conceptos clave para la formación de los agentes sociales y la implementación del programa en los municipios. En ese sentido, los autores recapitan sobre ocio, deporte y cultura y sus implicaciones en la vida cotidiana de los lugares donde se desarrolla el PELC.

Concluyendo la sección de aspectos teórico-metodológicos, Maria Tereza Marques Amaral presenta, en el capítulo 7, los primeros acercamientos entre el PELC y la formación a distancia, subrayando los retos y las alternativas para el desarrollo de tal metodología de trabajo en el contexto del programa.

El capítulo 8, que abre la sección de relatos de experiencias, es de autoría de Aniele Assis, Coriolano Pereira da Rocha Junior y José Nildo Cau. El artículo analiza la percepción de coordinadores generales, utilizando como referente las experiencias y los resultados apuntados tras la realización de las etapas de formación. Leonardo Toledo Silva, Claudio Gualberto y Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior, en el capítulo 9, recapitan sobre el proceso de formación continuada y sus relaciones con las cuestiones referentes a la selección y formación de los agentes sociales del programa.

Fue el objetivo de Sheylazarth Ribeiro, en el capítulo 10, analizar la experiencia del PELC/PRONASCI, Programa Nacional de Segurança Pública con Cidadania, una asociación entre el Ministerio del Deporte y el Ministerio de la Justicia, en el contexto de las políticas públicas implementadas por el Estado para la población joven. Arthur José Medeiros de Almeida, en el capítulo 11, presenta una mirada sobre la posibilidad de desarrollo de una política pública de deporte y ocio para los pueblos indígenas brasileños. Con el mismo intuio, en el capítulo 12, Maria Leonor Brenner Ceia Ramos describe ciertas dificultades para el desarrollo del programa en el contexto de los pueblos indígenas y apunta sugerencias para la cualificación del proceso de formación del PELC para tales grupos.

En el capítulo 13, Liana Abrão Romera discute las posibilidades de diálogo entre el deporte y el ocio, con cuestiones relativas a la prevención

del uso de drogas en el contexto de la juventud. La evaluación en el proceso de formación del PELC es el tema del capítulo 14, de autoría de André Henrique Chabaribery Capi, Marie Luce Tavares y Khellen Pires Correia, que buscan relatar y analizar cómo se da el proceso de evaluación en el interior de los convenios. El capítulo 15, que encierra el libro, también se dedica al tema de la evaluación. Silvana Regina Echer, Eneida Feix y Gilmar Tondin presentan reflexiones originadas de sus vivencias y experiencias como formadores del PELC.

El libro presenta distintos momentos de la formación en los programas, bien como la visión y la experiencia de actores variados que participaron en el proceso a lo largo de la existencia de tales programas. Para tal, se invitaron autores que expresan modos variados de ver y de hacer, vivenciados en la trayectoria de formación en los programas y, en consecuencia, en las políticas públicas de deporte y ocio brasileñas.

Los primeros diálogos sobre la iniciativa de publicación de este libro ocurrieron, aún en el 2009, por sugerencia de la secretaria Rejane Penna Rodrigues, de la extinguida Secretaría Nacional de Desarrollo de Deporte y Ocio (SNDEL). A lo largo de ese recorrido hubo muchos cambios en el PELC, siendo uno de los principales la creación de un nuevo programa, en los mismos moldes, pero que actúa concretamente con mayores, denominado Vida Saudável. Aunque es un programa consolidado, el VS no fue blanco de la mayoría de textos publicados aquí, siendo incluso citado en algunos trabajos como un eje del PELC, según se presentaba hasta el año 2012.

Agradecemos a los autores y autoras que no se sustrajeron de aceptar nuestra invitación para colaborar con la historia y la trayectoria de la formación en los programas PELC y VS.

Esperamos que las reflexiones, análisis y experiencias relatadas en este libro puedan contribuir al trabajo de profesionales y gestores de políticas públicas brasileños. La proposición de traducción al idioma español tiene por objeto diseminar las acciones y el conocimiento producido, sobre todo en los países de Latinoamérica. De tal modo, entendemos que tal iniciativa podrá ampliar nuestros diálogos con países que presentan una realidad social cercana de nuestro contexto.

Por fin, esperamos que este trabajo colectivo sea capaz de promover el diálogo, con vistas a la cualificación de las políticas públicas de deporte y ocio desarrolladas en distintos ámbitos. Les deseamos a todos buena lectura.

SECCIÓN 1

**Histórico de la formación
en el PELC**

La formación de los agentes sociales en la génesis del programa Esporte e Lazer da Cidade: inducción como responsabilidad del Estado

*Lino Castellani Filho**

*Roberto Lião Junior***

*Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo****

*Juarez Oliveira Sampaio**

La invitación que formularon los organizadores de este libro para que redactáramos un artículo para la sección “Histórico de la formación en el PELC” representa para nosotros una oportunidad de rever aquello que organizamos y publicamos el 2007¹ y, con base en ello, lanzar una

* Doctor en educación (UNICAMP), profesor libre-docente [la libre-docencia es un título brasileño concedido únicamente a doctores] retirado de UNICAMP, investigador líder del Observatorio de Políticas de Educación Física, Deporte y Ocio (CNPq/UNICAMP), investigador miembro del Grupo de Investigación y Formación Sociocrítica en Educación Física, Deporte y Ocio (Avante/FEF-UnB).

** Doctor en educación física (UNICAMP), profesor de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (DF), investigador miembro del Grupo de Investigación Avante/FEF-UnB.

*** Estudiante de doctorado en política social por la UnB, profesor de la Secretaría de Educación del DF, investigador miembro del Grupo de Investigación Avante/FEF-UnB y del Grupo de Investigación Seguridad Social y Trabajo (GESST/SER-UnB), formador del Programa Esporte e Lazer da Cidade.

• Estudiante de doctorado en educación física (UnB), profesor de la Secretaría de Educación del DF, investigador miembro del Grupo de Investigación Avante/FEF-UnB.

1 Nos referimos a Castellani Filho (2007). Sobre la base de la experiencia de construcción conceptual y ejecución presupuestaria del Programa Esporte e Lazer da Cidade, vivenciada en el transcurso del primer mandato del Gobierno Lula, ese libro centra su atención en uno de los más grandes problemas presentes en el ámbito de la gestión pública de

mirada a la experiencia vivenciada de enero del 2003 a abril del 2006, cuando pasamos por el Ministerio del Deporte.

Fieles a referentes teóricos² que dan base a nuestra lectura de lo real y orienta nuestra intervención en la realidad social compleja, esa oportunidad permitió reflexión sobre el Programa Esporte e Lazer da Cidade con base en datos no disponibles al tiempo de nuestra iniciativa del 2007, reveladores de una incontestable verdad: el programa presupuestario que consignamos en el plan plurianual (PPA) 2004-2007 guarda parecido únicamente en su nombre con el que se hizo presente en los PPA que se siguieron, cuáles sean, el del segundo mandato del presidente Lula (2007-2010) y el del primero de la presidenta Dilma (2011-2014)³.

Dicho eso, se hace imperioso valernos de citas de lo que se dijo en el 2007, sumando a aquella reflexión otras fomentadas por la aparición de nuevos efectos de hechos pasados que reverberan en el presente, aliadas al porvenir de prácticas de gestión contrarias a cualquier lógica

políticas de ocio, cual sea, el de la *formación de los agentes sociales*, figuras centrales en el proceso de movilización, organización y articulación de los intereses socioculturales de la comunidad alrededor de la ocupación de su tiempo libre de trabajo. Reuniendo en el medio académico, en forma para nada aleatoria, profesionales cualificados para asumir la empresa que se avistaba, la *formación de los agentes sociales* ganó características reveladas en la obra citada, en forma que no mascaraba las dificultades y lo contradictorio inherentes a toda y cualquier praxis social.

- 2 Nos referimos al materialismo histórico-dialéctico.
- 3 El 2008, Lino Castellani Filho, en coautoría con Luiz Fernando Camargo Veronez y Roberto Lião Junior, publicó artículo intitulado "O esporte recreativo, o lazer, a saúde, a ciência & tecnologia no âmbito da política nacional de esporte no 1º Governo Lula (2003/06)" en el libro organizado por Edson Marcelo Húngaro y Wilson Luis Lino de Souza, denominado *Cultura, educação, lazer e esporte: fundamentos, balanços e anotações críticas* (Santo André, Alpharrabio, p. 63-92). En nota de pie de página, así nos referimos a él: "Este artículo refleja una faceta de la política llevada a efecto por el Ministerio del Deporte por medio del Plano Pluri Anual (PPA) del Gobierno Brasileño (2003/06), por medio de su Secretaría Nacional de Desarrollo del Esporte y del Ocio, SNDEL. Los que lo firman tomaron para sí la responsabilidad de su elaboración. Ya la ejecución de la política en cuestión fue compartida con aquellos que integraban la SNDEL a la época. Los cambios conceptuales y de gestión detectados en el Programa en aprecio (PPA 2008/11), bien como los rumbos tomados por aquella cartera en el segundo período de gobierno Lula (2007/2010), nos motivaron a publicar el presente texto, con el objeto de, al hacer el registro del Programa bajo la óptica de quienes lo concibieron, ofrecer elementos para aquellos que se detengan a analizar en forma comparativa el Programa Esporte e Lazer da Cidade de los dos mandatos del Presidente Lula".

inductora, ahí incluida aquella por nosotros defendida al tiempo de su elaboración, el 2003.

Seguimos con las citas, retomando la génesis de la elaboración del programa presupuestario, y en este, del proyecto social en análisis, para que entonces enfoquemos la lógica de formación de los agentes sociales⁴:

*El Programa Presupuestario Esporte e Lazer da Cidade*⁵ tuvo anunciado su nacimiento –para efecto de presencia en el Plan Plurianual 2004-2007, denominado Brasil: un País de Todos– en el último minuto de la fecha límite establecida por el Ministerio de Planificación para envío, por parte de los distintos ministerios, ¡de sus programas presupuestarios! Nos encontrábamos al final de los primeros tres meses de Gobierno y el Ministerio del Deporte todavía no existía formalmente, habiendo incluso sido su estructuración la motivadora de la primera de las muchas batallas trabadas interiormente⁶... El esfuerzo que hizo para nacer fue únicamente una pequeña muestra de aquello que tuvo que desarrollar para no sucumbir ante las ganas ministeriales de dar vida a solamente un proyecto social que viniera a demarcar, en forma inequívoca, la presencia de una determinada fuerza política⁷ a frente del Ministerio del Deporte que no aquella responsable de su elaboración y ejecución. Si no, ¿cómo explicar que un programa pensado exclusivamente para jóvenes en el ambiente escolar⁸ ganara prioridad junto a otro que abarcaba todos

4 Lo que viene a seguir fue buscado en el capítulo 1 de Castellani Filho (2007, p. 1-16), que tiene como título “O Projeto Social Esporte e Lazer da Cidade: da elaboração conceitual a sua implementação”. Para uso en este ensayo, nos permitimos cambios en forma e inserción de nuevos comentarios en notas de pie de página.

5 El programa presupuestario en cuestión traía en su seno el proyecto social de mismo nombre y otro centrado en el desarrollo científico y tecnológico de la gestión pública en deporte y ocio, que dio pie a la configuración de la red Centro de Desarrollo del Deporte Recreativo y del Ocio [Centro de Desarrollo del Deporte Recreativo y del Ocio] (CEDES), ella también modificada en su modelo conceptual desde el PPA 2007-2011, aunque con cambios profundos en su ejecución desde la llegada a la dirección de la SNDEL del grupo que nos sucedió, a mediados de abril del 2006.

6 Para dar una idea de lo afrontado, a menos de una semana de la entrega de la proposición de estructura del Ministerio del Deporte, no teníamos ni idea de que la venían construyendo a puertas cerradas el ministro Agnelo Queiroz y su secretario ejecutivo y mano derecho, Gil Castelo Branco.

7 Se trata del Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

8 Programa Segundo Tempo.

los segmentos etarios, involucrados en acciones intergeneracionales, en los propios lugares donde construían su vida?

A lo largo de los años 2004, 2005 y 2006 sobrevivió a las intemperies de la casi total y absoluta ausencia de recursos presupuestarios/económicos, víctima de una brutal asfixia –frente a un ya menguado presupuesto ministerial, y una política de descontingenciación practicada por el ministro totalmente desfavorable a él. Sólo no fue herido de muerte por el sentido novedoso de su diseño conceptual inspirado menos en las experiencias administrativas de gobiernos populares y democráticos y más en la intensa interlocución establecida, a lo largo de cerca de dos décadas, entre gestores, académicos, movimientos sociales e instancias partidarias. Tal sentido rápidamente lo detectaron gestores, movimientos sociales y demás sectores políticos que incluso ante la ausencia de apelo presupuestario, se dieron cuenta del impacto de la proposición de política de ocio que contenía, llevándola a sus municipios.

Era desarrollo el concepto clave que contenía el nombre defendido ante la secretaría en cuestión. Con ello pretendíamos llamar la atención para la necesidad de establecer políticas de deporte y de ocio desde el entendimiento de excelencia más allá de aquel construido con base en el paradigma del rendimiento, hegemónico en toda la historia de la política deportiva brasileña, desde el formateo del primer documento legal definidor de pautas y base del deporte nacional (Decreto ley n. 3.199/1941) hasta la ley n. 9.615/1998 (Ley Pelé), pasando por la ley n. 6.251/1975 y la n. 8.672/1993 (Ley Zico). [...] En aquel escenario se hacía inevitable la indicación de parámetros para que la democratización del deporte se pudiera usufructar por todo el colectivo de la población brasileña. Era aún necesario establecer las condiciones para que se construyera el espacio de vivencia de las prácticas corporales y deportivas, como sitio privilegiado de elevación del nivel de su entendimiento, enriqueciéndolas de valores que interactuaran en la construcción de una ciudadanía plena. Pues así fue que la re-conceptualización de la idea de desarrollo del deporte nos brindó la posibilidad de identificarlo como parte integrante del patrimonio cultural de la humanidad, y como tal, posible de ser –por derecho– por ella aprehendido. Fue desde tal entendimiento que buscamos sostener la premisa central del principio de la Inclusión: primeramente, la construcción de la percepción de que es deber del Estado asegurar a la sociedad –con independencia

de la condición socioeconómica de sus distintos segmentos– el acceso al deporte y al ocio; en simultáneo, en él identificando capacidad privilegiada de, al lado de otras acciones de gobierno, llegar a contribuir en los esfuerzos de inclusión social (de ahí derivando el argot inclusión social por medio del deporte) de parte significativa de la población brasileña.

Queríamos con eso, de una parte, evidenciar nuestra posición de no negar o excluir de nuestro horizonte la comprensión de la capacidad movilizadora del deporte, y por lo tanto, la pertinencia de verlo, vinculado a otras políticas sociales, contribuyendo con el proceso de minimización de la exclusión y de ampliación de la inclusión.

Aunque tenerlo como elemento de inclusión de por sí sería participar en la construcción y difusión de una falacia. Podríamos (y podemos) tener un proyecto social deportivo y de ocio que permitiera que todos los segmentos etarios participaran, aunque no por ello –si esa población no tiene acceso a las respuestas a sus otras tantas necesidades sociales– podríamos asegurar que esos segmentos estarían incluidos en la sociedad. Subrayábamos con tal proceder nuestra intención de hacer secundario el carácter instrumental del deporte en favor de su reconocimiento como manifestación cultural.

[...] A su vez, la identificación en su título de las expresiones deporte y ocio buscaba reforzar nuestro entendimiento de que ambas se constituían en conceptos distintos, aunque en cierta forma confluyentes, a medida que el primer, en su dimensión recreativa, dissociada de la búsqueda del rendimiento, encontraba en el ocio la posibilidad concreta de expresión. Resulta que en el tiempo y espacio de ocio la manifestación cultural deportiva, desposeída del sentido del rendimiento, se presenta como posibilidad de que la vivencien todos que la accesan, ya sea bajo la forma de su praxis, o de fruición del espectáculo; ya sea en aquella en que el conocimiento de su significado y de su lugar en nuestra cultura venga a justificar el interés por el que la gente busca apropiarse de ella.

Es en su dimensión recreativa, por lo tanto, que el deporte hace explícito su potencial sociabilizador, su capacidad aglutinadora, oxigenando la vida de la gente con su sentido lúdico, expresión de fiesta, de alegría, posibilitando la construcción del entendimiento del cómo y del por qué se hace presente en prácticamente todos los marcos culturales de las sociedades modernas.

Pero el deporte no se encuentra apenas en el ocio. Al contrario, comprendido como tiempo y espacio de vivencias lúdicas y de apropiación crítica de la cultura, el ocio –contrapunto del trabajo– no se limita a tener en el deporte el único interés sociocultural a ocuparlo. Al lado de este encontramos todos los demás intereses socioculturales, que de una manera u otra recapacitan, cada uno a su modo, la forma como vivimos y producimos nuestra vida.

El Programa Esporte e Lazer da Cidade buscó ser la síntesis del entendimiento arriba referido. Organizado en 14 acciones interrelacionadas y agrupadas en dos conjuntos –proyecto social y desarrollo científico y tecnológico del deporte y el ocio–, nació, por lo tanto, con el objetivo de dar respuesta a cuestiones ampliamente detectadas en el marco social brasileño, indicativas de que una parte significativa de la población brasileña no tiene acceso al ocio, en la comprensión encantada.

Tal es porque viene prevaleciendo, en conformidad con la lógica de la sociedad de consumo, el entendimiento de ocio como tiempo y espacio ocupados por la industria del entretenimiento, que forja relaciones de mercado entre consumidores y mercancías a consumirse mediante contratos sociales de compraventa, favoreciendo los segmentos de más poder adquisitivo, en perjuicio de aquellos más desprovistos.

De este modo, era fácil que asimiláramos el concepto de ocio que lo traduce como “Fenómeno típicamente moderno resultante de las tensiones entre capital y trabajo, que se plasma como un tiempo y espacio de vivencias lúdicas, lugar de organización de la cultura, atravesado por relaciones de hegemonía”, como apunta Fernando Mascarenhas, un estudioso del tema⁹. También fácil es ratificar el carácter cultural del deporte, percibiéndolo como parte constituyente de la cultura de un pueblo.

Pues fue con la consciente y explícita intención de revertir la lógica encontrada que el Programa Esporte e Lazer da Cidade, desde el reconocimiento del ocio como Derecho Social –lo que lo convierte en cuestión de Estado–, buscó expresar el deseo político de dar a la acción gubernamental el sentido y dirección de la materialización del derecho social aludido, brindando respuestas a la necesidad social

9 Se trata de concepto construido por el profesor mencionado y que permea su producción teórica, notoriamente su tesis de doctorado (MASCARENHAS, 2005).

por política de ocio apoyada en el proyecto histórico de emancipación humana¹⁰.

Su pretensión era la de articular las acciones en las esferas federal, estadual y municipal de gobierno con los sectores organizados de la comunidad local, teniendo en vista la implantación de políticas sociales de deporte y de ocio que expresaran a la instancia municipal la condición de entidad privilegiada de la acción. Cuando decimos instancia municipal no nos referimos concreta o exclusivamente al gobierno, sino, básicamente, a la ciudad, a su forma de organización, a cómo se estructura y cómo construye su manera de ser, a aquellos que viven en ella y a todo que allí ocurre...

El ocio va a dominar su ciudad... ¡Su ciudad va a dominar el ocio! Con tal oración buscábamos mostrar lo que pretendíamos con el proyecto social¹¹...

Refiriéndonos al Estatuto de la Ciudad¹² –instrumento legal estructurador de las garantías para el pleno desarrollo de las funciones sociales de la ciudad–, enfocábamos su modelo de administración en el principio de gestión democrática, base de los mecanismos de participación popular y control social en el proceso de elaboración, implantación y evaluación de las acciones centradas en el desarrollo de la política de ocio del municipio.

En forma emblemática, con aquella frase queríamos indicar nuestra localización en el campo de los adeptos a la descentralización de las políticas públicas, tanto en lo concerniente a los niveles gubernamentales como a la relación de tales esferas gubernamentales con las

10 Establecer democráticamente políticas públicas inductoras, diferente de lo que piensan muchos, es obligación –y no derecho– de gobiernos. Por lo tanto, la perspectiva inductora se encontraba íntimamente asociada a la génesis del programa. De tal forma, pensamos no haber dudas acerca del sentido defendido de *emancipación humana*, que según nuestro juicio, desde nuestro referente teórico, a diferencia del concepto de emancipación política, es imposible que se alcance en ese nuestro ordenamiento societario.

11 Se confeccionó material publicitario del proyecto social con las frases citadas como mote. También se editó un video de cerca de diez minutos. Seguramente fue el celo por los recursos públicos que motivó al equipo que nos sucedió en la secretaría a aprovechar el material, no sin antes retirarle el habla del secretario anterior...

12 Se trata de la ley n. 10.257/2001, que reglamenta los preceptos contenidos en la Carta Magna brasileña acerca de la planificación urbana, originarios del Movimiento pela Reforma Urbana, desencadenado entre nosotros a partir de los años 1960.

no gubernamentales, en el diapasón de definición de competencias y responsabilidades.

1. La base conceptual inductora de la formación de los agentes sociales

Una de las acciones, a nuestros ojos central, para que el modelo conceptual del proyecto social en cuestión se pudiera de hecho plasmarse en los lugares que alcanzaba se trataba de la formación continuada de los agentes sociales de deporte y ocio.

Figura fundamental en la implementación del proyecto social, investido del sentido de la militancia cultural necesaria a la movilización de la comunidad de niños, adolescentes, jóvenes, adultos, ancianos y portadores de deficiencia y de necesidades especiales de todos esos segmentos etarios alrededor de las cuestiones relativas a la organización de sus tiempos libres, el agente social de deporte y ocio necesitaba aliar a la legitimidad alcanzada ante la comunidad en la que se insertaba, la capacidad técnico-política para tratar las especificidades de los Núcleos de Deporte y Ocio, espacios de convivencia de los munícipes alrededor de los cuales se daba la objetivación de la política de ocio¹³.

No había dudas de que si no hubiera un trabajo de formación continuada en servicio, su ejecución –por mejor que fuera la intención inherente al modelo conceptual del proyecto– propendería a darse en forma descalificada, y los resultados buscados difícilmente se alcanzarían. Se encuentra presente en esta constatación una preocupación con un proceso de formación continuada que identificara, en especial, la existencia de un conocimiento deportivo que no se limitara al saber hacer, y aún más, que no se restringiera a un saber hacer centrado en la búsqueda del desempeño deportivo.

Se debería centrar, eso sí, en un proceso de conocimiento que reflejara el sentido y significado de tal hacer deportivo, de su importancia en el universo de la cultura de brasileños y brasileñas, de la perspectiva de cómo se hace presente en el cotidiano de la ciudad,

13 Los detalles del Programa Esporte e Lazer da Cidade los contenía su manual de orientación, elaborado por la SNDEL y a la fecha disponible en el sitio web del Ministerio del Deporte. El artículo mencionado en la nota 3 lo presenta en la íntegra.

en el cotidiano de ese ciudadano, en el sentido de dimensionar la relación que tal persona establecía con tal praxis social¹⁴ y la forma cómo la podría disfrutar en su tiempo de ocio, considerando para tanto la aprehensión histórica de la institución ocio permisoria de su asunción como un tiempo-espacio de elaboración de las condiciones para la emancipación humana, dando margen a la configuración de políticas que permitieran que tal perspectiva se hiciera presente en ese tiempo libre de trabajo, utilizándolo para el acceso a intereses socioculturales de las más distintas especies, entre ellas el deporte.

Lo imperioso en la acción de formación continuada en servicio, si ya no bastaran los elementos referidos, aún se encontraba demarcada por dos otras cuestiones. La primera se vinculaba a una de aquellas mentiras que de tanto repetirse gana aires de verdad... Más de una vez oímos afirmaciones referidas a la descalificación profesional de la gente, que ya sea en la calidad de gestores o de agentes sociales, se involucraba en el área del trabajo deportivo y de ocio. ¡Qué falsa verdad¹⁵! Si consideramos que el paradigma del alto rendimiento prevaleció arraigado a lo largo de todo el siglo XX, en la historia de la política deportiva brasileña, en consonancia con una percepción de ocio visto como *tiempo y espacio de control social*, dentro de la más fiel tradición funcionalista, más correcto sería asegurar que la competencia necesaria –y relativamente obtenida– para el trabajo era de orden y naturaleza distintas de aquellas defendidas por el *Esporte e Lazer da Cidade*.

Más que cualificarlos, por lo tanto, se trataba de *dimensionar sus conocimientos* en el sentido de sintonizarlos con una *perspectiva teleológica de política pública de deporte y ocio afinada con un proyecto histórico de sociedad que, como mínimo, expresara desacuerdo*

14 Cuando afirmábamos que se entienden el deporte y el ocio como prácticas sociales, queríamos decir que se traducen como actividades humanas construidas históricamente con la intención de dar respuestas a las necesidades sociales, identificadas por quienes hacen la historia de su tiempo desde las múltiples determinaciones de las condiciones objetivas presentes.

15 Cabe aquí referencia al rol que desempeña el Consejo Federal de Educación Física, notoriamente por ocasión de la II Conferencia Nacional de Deporte (mayo del 2006), al retirar de las acciones posibles de desempeñar por los agentes sociales aquellas alusivas al deporte, en evidente defensa corporativa del mercado de trabajo.

con aquel sedimentado en los estándares bajo los cuales se estructura nuestra sociedad.

¡Qué gran reto, ese! Sabíamos que gran parte de nuestros gestores y de profesionales que implantaban esos proyectos tenía formación derivada de cursos superiores de educación física, los cuales hoy se cuentan a los millares, siendo que alrededor de un 80% de ellos es de naturaleza privada. Sin incurrir en el maniqueísmo de la lectura que identifica en el origen público de la institución sinónimo automático de calidad, y en el de la iniciativa privada expresión inequívoca de mala calidad, teníamos (y tenemos aún) sí que reconocer que la mayoría de tales cursos particulares seguía (y sigue) formando profesionales desde los referentes teórico-epistemológicos presentes en las décadas del 1940 y 1950, cuando entonces la educación física se veía hegemónicamente vinculada al eje paradigmático de la aptitud física, del que fue a construir alternativas de superación desde la década de 1980. Resulta evidente el anacronismo de tal proceso formativo con vistas a los propósitos enunciados en el *Esporte e Lazer da Cidade*.

La otra cuestión demarcadora de la importancia de la formación continuada en servicio respectaba a la incapacidad del poder público de atender a las necesidades de la población a servir, a medida que nos deparábamos (y nos seguimos deparando) con una desproporcionalidad exacerbada entre la demanda por servicios públicos de ocio y la capacidad de atenderlos por parte de los entes gubernamentales¹⁶. La identificación de ese dado de la realidad –de corte pragmático–, aliado al reto de la ampliación de las condiciones objetivas de los ciudadanos centradas en la consecución de la emancipación humana y cualificación de aquella de orden política, nos llevó a pensar sobre la posibilidad de un proyecto que trabajara en la búsqueda de autonomía deportiva y de ocio del ciudadano y de la ciudadana. Pero... ¿A qué le decíamos autonomía deportiva y de ocio? ¿Qué es ser autónomo deportivamente? ¿Cuál es el conocimiento (y las demás condiciones objetivas) que necesitaríamos tener para poder considerarnos autónomos deportivamente?

16 Se hace explícita aquí la preocupación del gestor público ante la ausencia de recursos suficientes para atender a la demanda social. Quizá nosotros, académicos, discordamos de tal postura, pero la comprensión de la presión que aflige al gestor, apremiado por la necesidad de buscar “para ayer” solución para el problema resulta fundamental para que podamos entender la realidad de la administración pública en nuestro país.

Sabemos qué conocimiento necesitamos para sustiuir una bombilla en casa, o la resistencia de la ducha, sin que tengamos que llamar al electricista. Sabemos preparar un buen plato tanto para saciar nuestra hambre como para construir un clima romántico para una situación especial, sin necesidad de recurrir a un chef... Tenemos una autonomía que nos permite llevar a cabo buena parte de las tareas que se nos presentan en el cotidiano de la vida. Pero ¿cómo traducirla al campo del saber deportivo? ¿Cuál sería el conocimiento (deportivo) básico que deberíamos poseer para no necesitar al técnico a nuestro lado? ¿De qué otras condiciones objetivas hablamos? Nosotros sabíamos que la construcción de la autonomía en el campo del deporte y el ocio pasaba por la búsqueda de la respuesta sobre aquello que se traduciría en conocimiento básico para tal fin... ¿Qué sería construir conocimiento básico en el campo del deporte, centrado en la configuración de la autonomía deportiva? ¿Existiría apenas un conocimiento básico, o lo que se configuraría como básico estaría directamente relacionado a la realidad concreta de aquellos que lo utilizarían? Tras definir qué es o qué compondría un determinado conocimiento básico, ¿sería posible disponerlo, para efecto de proceso formativo, en módulos? ¿Quién participaría en tal proceso de construcción del conocimiento básico? ¿Únicamente los expertos, o también la población en búsqueda de su autonomía? ¿Cómo se constituiría un módulo introductorio para conocimiento deportivo básico? ¿Y uno de ampliación de ese mismo conocimiento básico? ¿Cómo desarrollar el proceso de profundización del conocimiento de ese básico en la búsqueda de la propalada autonomía deportiva? Resulta obvio que nosotros no teníamos todas las respuestas a esas y otras tantas preguntas formuladas, aunque estábamos convencidos de que formulábamos preguntas coherentes con los principios y pautas del Esporte e Lazer da Cidade. Más que nadie, sabíamos dónde reunir gente cualificada para asumir con nosotros la empresa que veíamos por delante. Al fin y al cabo, ¡lo que nos identificaba era mucho más nuestra capacidad de interlocución con el medio universitario que propiamente nuestro tránsito entre los profesionales de la política¹⁷ [CASTELLANI FILHO, 2007, p. 1-16]!

17 El libro *Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais* (CASTELLANI FILHO, 2007), aquí no solamente nombrado, pero incluso utilizado en la construcción

Pues fue lo que hicimos. La mayoría fue *convocada* en sus universidades. Nada hubo de aleatorio en la invitación formulada a esas personas. Todos nosotros compartíamos una comprensión, si no igual, al menos semejante de lo que tendríamos que hacer.

Incluso en ese punto encontramos dificultades. No una ni dos veces tuvimos que afrontar intenciones –apoyadas en comprensión vulgar de política– de invitar *amigos* que o no eran dotados de competencia para el trabajo, o la poseían en dirección conceptual contraria –e incluso antagónica, a veces– a aquella defendida por el modelo conceptual inherente al proyecto de formación¹⁸.

Las experiencias que desarrollamos se encuentran relatadas en detalle en Castellani Filho (2007). A seguir, nos reportaremos concretamente a las iniciativas de un colectivo organizado desde la Universidad de Brasilia (UnB), ilustrativo de los esfuerzos de implantación de los

de este ensayo, presenta las experiencias en el proceso de formación de los agentes vivenciadas por Ari Lazzarotti Filho, Fernando Mascarenhas, Juarez Oliveira Sampaio, Luciana Marcassa, Roberto Lião Junior y Wilson Luiz Lino de Sousa. Ari –llamado “Guego” desde el movimiento estudiantil– desnuda la experiencia vivida en el extremo norte de Mato Grosso; Luciana y Wilson, la vivida en la ciudad de Ipatinga, Minas Gerais; Juarez y Roberto, la experiencia del Distrito Federal y entorno; Fernando intervino directamente en algunos municipios de los quince estados brasileños alcanzados por el Programa Esporte e Lazer da Cidade, y lo mismo Castellani Filho, a la época en la condición de secretario nacional, en una mayor escala. La idea de reunir esas experiencias en libro tuvo el intuio tanto de contribuir con los esfuerzos de gestión de las instancias gubernamentales en una de sus facetas, cual sea la de cualificación de sus cuadros, como de brindar subsidios a los formuladores y estudiosos de políticas de deporte y ocio en Brasil.

18 Como se sabe, la construcción del equipo de la SNDEL se dio por criterios políticos internos, a grupos vinculados a las instancias (estaduales y nacional) del Partido dos Trabalhadores denominadas Sectoriales de Deporte y Ocio, configurándose el equipo, desde su cuna, como expresión de las fuerzas políticas presentes en aquellas instancias. Pues fueron intereses de grupúsculos allí presentes que, al fin y al cabo, pautados en el afamado “fuego amigo” y en la total y absoluta desatención a las deliberaciones hechas democráticamente, llevaron a que se esfanzara el Sectorial Nacional de Deporte y Ocio, lo que sirvió de maravilla a las intenciones del grupo partidario a la cabeza del Ministerio del Deporte, para desplazar de él el colectivo petista refractario a las políticas deportivas que a aquella altura ya se dibujaban –que la sociedad brasileña vino a conocer más tarde y con las cuales hoy convive–, poniendo en su lugar otro, bastante maleable a las intenciones defendidas por aquel grupo.

conceptos enunciados hasta ahora¹⁹, plasmados en lo que se dio a conocer como Consorcio Brasilia²⁰.

2. Diez años de trayectoria: de un colectivo de formación a la formación de un colectivo

El Programa Esporte e Lazer da Cidade completó diez años el 2014. Su diseño institucional y su política de formación de los trabajadores apuntan, desde su “nacimiento”, la intención de la democratización del acceso al deporte y al ocio, entendidos como derechos sociales. A lo largo de todo ese período, el referido proyecto social pasó por varios cambios conceptuales y transformaciones internas en el ámbito de la gestión, como se demuestra en este libro conmemorativo.

Ante tal contexto, pretendemos desvelar los límites y los avances de la política de formación, bajo la perspectiva de la trayectoria del mencionado colectivo de Brasilia.

Las experiencias de formación desarrolladas por ese colectivo en ayuntamientos y en instituciones populares de la sociedad civil tuvieron consecuencias de doble vía. Los trabajadores y los gestores de esas entidades fueron impactados por la experiencia vivida, así como los miembros del colectivo de formación se vieron transformados por todo

19 Con ese procedimiento, Castellani Filho presta homenaje a la Facultad de Educación Física (FEF) de la UnB y al conjunto de grupos de investigación vinculados a la red CEDES/FEF/UnB, en particular al Grupo de Investigación y Formación Sociocrítica en Educación Física, Deporte y Ocio –Avante–, con los cuales pudo convivir por ocasión de su paso por aquella universidad en la condición de profesor visitante, en los años 2012 y 2013.

20 El Consorcio Brasilia fue un conjunto de entidades populares que se reunió a fin de intentar llevar el Programa Esporte e Lazer da Cidade al Distrito Federal y entorno, ya que los gobiernos locales no tenían interés en firmar convenios con el gobierno federal. “Organizado en enero del 2004, el Consorcio Brasilia fue constituido por la Asociación de Garantía al Deportista Profesional del DF, responsable del convenio con el ME, ubicada en Brasilia, aunque con amplitud en toda la federación; Cata-Ventos Juventude e Cidadania, en Sobradinho; Cidadão do Futuro, en Valparaíso de Goiás; Instituto Comunidade Participativa, en Taguatinga; Liga Amadora de Santa Maria/DF, en Santa Maria; y Vida e Juventude, en Samambaia, con núcleos de deporte y ocio en ocho ciudades: Ceilândia, Planaltina, Samambaia, Santa Maria, Sobradinho, Taguatinga en el Distrito Federal, y Cidade Ocidental y Valparaíso en el estado de Goiás” (LIÃO JUNIOR, 2013, p. 50).

el proceso vivenciado. Esa es una de las bellezas del trabajo docente, tal como el trabajo es para Marx:

Ante todo, un proceso entre el hombre y la naturaleza, proceso en que el hombre, por su propia acción, media, regula y controla el metabolismo con la naturaleza. Él se confronta con la materia natural (*Naturmacht*). A fin de apropiarse de la materia natural de una forma útil, pone en movimiento las fuerzas naturales pertenecientes a su propia corporeidad: sus brazos, piernas, cabeza y manos. Actuando sobre la naturaleza exterior y cambiándola por medio de ese movimiento, él modifica, a la vez, su propia naturaleza [MARX, 2013, p. 255].

Así, pretendemos analizar críticamente las acciones desarrolladas por ese colectivo, y en simultáneo, estudiar las transformaciones ocurridas en la política de formación, y el impacto de tales experiencias en los sujetos del colectivo de Brasilia. Por fin, apuntaremos los límites y los avances de la actual política de formación desarrollada por el “PELC”²¹ y supervisada por el Ministerio del Deporte, bajo la coordinación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG).

Uno nunca imaginaría, hace diez años, el impacto que el Programa Esporte e Lazer da Cidade podría causar en la trayectoria individual y colectiva de un grupo de profesores y profesoras (investigadores[as], educadores[as] y militantes sociales) al recibir la invitación para pensar una proposición de formación en el seno de un proyecto social que veía al deporte y al ocio como derechos. Una proposición de formación para un proyecto con la que todos(as) se identificaron desde el primer momento. Pesaba a su favor, además de su diseño institucional, la historia de lucha de los gestores que habían logrado llevarlo a cabo.

El trabajo se podría desarrollar con relativa eficiencia en solitario, dada la vasta experiencia del principal nombre convocado, referencia en el tema: Juarez Oliveira Sampaio, coautor de este capítulo. Sin embargo, se identificaba con ese proceso la pauta denominada “trabajo colectivo”.

La primera experiencia de ese colectivo de formación con el proyecto social en cuestión ocurrió el año de 2005²², aunque los primeros registros

21 Se pasó a utilizar esa sigla desde el 2006, en la mayoría de veces en referencia al Programa Esporte e Lazer da Cidade, y en otras, al programa presupuestario de mismo nombre. Nosotros preferimos no utilizarla, excepto en forma burlesca.

22 La primera acción de formación ocurrió en los días 15, 16 y 17 de abril del 2005, cuando se realizó el I Seminario Deporte y Ocio –Fenómenos Culturales y Derechos Sociales.

de las experiencias empezaron a publicarse el 2007. El capítulo “Formação de agentes sociais: os núcleos de esporte e lazer do Distrito Federal e entorno” (SAMPAIO et al., 2007a) fue publicado en el libro *Política e lazer: interfaces e perspectivas*, organizado por Suassuna y Azevedo (2007).

En esa publicación, fue posible presentar una proposición de formación para agentes sociales de deporte y ocio inspirada en la concepción crítico-superadora de la educación física, concepción consolidada como proposición en el ámbito escolar, aunque carecía de más sistematizaciones para la intervención pedagógica en el ámbito del ocio. Nuestro objetivo principal era posibilitar la apropiación crítica del ocio por parte de los trabajadores (educadores, gestores etc.) y de la sociedad civil, a fin de contribuir para la auto-organización de las comunidades alrededor del derecho al deporte y al ocio, y para el fortalecimiento de una perspectiva contra-hegemónica de las políticas de deporte y ocio en el Distrito Federal y entorno, ya que eran esas comunidades notoriamente conservadoras y clientelistas, así consolidadas tras tantos años de gobiernos locales neoliberales.

El texto mencionado describía los núcleos de deporte y ocio de la ciudad y la figura central de la política en cuestión, cual sea, los trabajadores del ocio denominados “agentes sociales”. Luego, al exponer la política de formación del Ministerio del Deporte para el proyecto social, se presentaron las especificidades de la proposición del colectivo de formación vinculado a la UnB.

Dos razones sostenían las singularidades de la proposición: la primera era el hecho de que los núcleos del Programa Esporte e Lazer da Cidade en el Distrito Federal y en las ciudades del entorno se situaban geográficamente cercanos a la UnB, en un rayo de, como máximo, cincuenta kilómetros. Tal hecho permitía el ágil desplazamiento de los formadores. La segunda razón era la cantidad de formadores²³ lo que nos posibilitaba acompañar y evaluar, a lo largo del proceso de ejecución del

Participaron dieciseis formadores y formadoras: Juarez Oliveira Sampaio, Júlio Cabral, Daniel Cantanhede, Leandro Casarin, Heberth Mustafa, Pedro Ferreira, Roberta Sá, Daniela Campos, Filipe Marinelli, Gregório Faria, Paulo Ricardo Nascimento, Dori Alves Junior, Eduardo Landívar, Camila Henning, Guilherme Pamplona y Fábio Assis. Además, fueron invitados los profesores Fernando Mascarenhas, Sávio Assis y Dulce Almeida.

23 Ya en el 2006, en la realización de las acciones de formación centradas y descentradas, formaron parte del colectivo trece profesores y profesoras: Juarez Oliveira Sampaio, Pedro Osmar Figueiredo, Júlio Cabral, Daniel Cantanhede, Leandro Casarin, Heberth

proyecto, las acciones de los núcleos por medio de formación continuada, y desarrollar las intervenciones pedagógicas de formación siempre en pares o tríos de formadores.

Hay dos coordinadores vinculados a la red CEDES/UnB y otros diez formadores que denominamos articuladores de formación, que son estudiantes de especialización, expertos y estudiantes del máster de la Facultad de Educación Física e da Facultad de Educación e integrantes del proyecto Cultura Corporal e Educação Ambiental [SAMPAIO et al., 2007a].

A la época, las acciones de formación nos permitieron –por el número de formadores disponibles y por la proximidad entre la universidad y los núcleos– seguir un guión de intervenciones basado en la pedagogía inspirada en la concepción histórico-crítica de filosofía de la educación (SAVIANI, 2005).

Bajo tal perspectiva, todavía en forma experimental, repartíamos la formación en tres momentos: diagnóstico (praxis social inicial y problematización), en el que los articuladores de formación, en grupos de dos, visitaban los núcleos (acción descentrada), a fin de comprender la realidad en la cual los agentes sociales hacían sus intervenciones, y a la vez, inquirirlos sobre los conceptos de deporte, ocio y cultura, las relaciones entre deporte, ocio y sociedad, bien como cuestiones metodológicas y de evaluación. Las reflexiones derivadas de esa dinámica eran relatadas y se convertían en objeto de puestas en común en reuniones centradas en la UnB, objetivando construir estrategias de intervención sobre las especificidades de los núcleos, con base en el conocimiento sistematizado a la luz del rigor teórico.

En el segundo momento, realizábamos un seminario basado en las cuestiones aventadas en la fase anterior. Su objetivo era rescatar el momento diagnóstico –la praxis social inicial–, bien como superarlo por incorporaciones hechas por medio de la instrumentalización. Dicho de otra forma, los agentes sociales tenían acceso a los conceptos científicos que apoyaban la política de formación construida por el Ministerio del Deporte. Con esa acumulación de experiencia, al retornar a sus espacios de intervención, claramente habrían de confrontar su comprensión inicial de la realidad (antes de la instrumentalización) con la nueva

perspectiva de entendimiento de esa misma realidad, interpretándola con base en conceptos científicos.

El tercer y último momento, el de la catarsis, se plasmaba en dos tiempos. El primero ya se iniciaba, en parte, en el momento anterior, cuando el agente social, dotado de una comprensión más elaborada de los conceptos basilares de su intervención (deporte, ocio, cultura y sociedad), volvía a intervenir en el núcleo; y el segundo, fundamentalmente, en la conclusión del proceso de formación (entre ocho y diez meses tras la apertura del núcleo), por medio de otro seminario. En ese último evento, los agentes sociales debían relatar las acciones que llevaron a cabo durante el año de desarrollo del proyecto social (catarsis).

Tales experiencias ocurrieron sobre todo en los años 2005 y 2006, y también se registraron y retrataron en el capítulo intitulado “O Consórcio Brasília e a formação de agentes sociais no Distrito Federal e entorno” (SAMPAIO; LIÃO JUNIOR, 2007), presente en el libro organizado por Castellani Filho (2007), ya nombrado en este artículo. También se publicaron trabajos completos presentados en el XV Congreso Brasileño de Ciencias del Deporte (CONBRACE), publicados en los anales electrónicos del evento. Destacan los artículos “Consórcio Brasília: espaço de construção e intervenção de uma política pública de esporte e lazer no Distrito Federal e região do entorno” (LIÃO JUNIOR; SAMPAIO, 2007); “Reflexões e diálogos sobre corpo, gênero e violência no processo de formação do Programa Esporte e Lazer da Cidade” (FIGUEIREDO; ALVES JÚNIOR, 2007); y “Formação de agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da Cidade do DF e entorno: um trabalho coletivo” (SAMPAIO et al., 2007b).

El capítulo “Uma proposta didático-metodológica do coletivo de formação” (FIGUEIREDO et al., 2010), presente en el libro *Política, lazer e formação* (ALMEIDA et al., 2010), se ve marcado por la maduración teórico-pedagógica del colectivo²⁴, que basado en la pedagogía histórico-crítica (SAVIANI, 2005), lo representa (GASPARIN, 2007) en forma más elaborada en sus cuatro momentos, a saber: 1) praxis social; 2) problematización; 3) instrumentalización; y 4) catarsis, articulados con los principales componentes de la organización del trabajo pedagógico en el ámbito del ocio, en el contexto del proyecto social: a) acción diagnóstica; b) movilización comunitaria y divulgación; c) articulación política;

24 En aquel momento, formaban parte del colectivo de formación de Brasília: Juarez Sampaio, Júlio Cabral, Daniel Cantanhede, Leandro Casarin, José Montanha, Arthur Almeida y Pedro Osmar Figueiredo.

d) planificación participativa; y) actividades sistemáticas; f) actividades asistemáticas; g) organización del núcleo y formación permanente; y h) evaluación. Por fin, se presenta una proposición de programación para las formaciones²⁵.

Como queda claro en la primera parte de este texto, el 2007²⁶ marca el inicio del segundo mandato del presidente Lula, como también la consolidación de cambios en la gestión del Ministerio del Deporte y en la política de formación del proyecto social en pauta, engendradas ya desde del segundo cuatrimestre del 2006, cuando se dio, en el ámbito de la SNDEL, la salida del entonces secretario nacional y parte de su equipo, afinado con él²⁷, y la subsiguiente entrada de otros representantes del Partido dos Trabalhadores, sumisos a la dirección política encentada por el PCdoB, a frente del Ministerio del Deporte. En ese momento se modificó, a la vez, la relación del ministerio con los formadores. Hubo, por lo tanto, un re-dimensionamiento de la política de formación.

Para el colectivo de formación de Brasilia, no fue un período de buena relación con la coordinación del proyecto social. Identificado con la gestión anterior de la SNDEL, el colectivo²⁸ sufrió reducción en el número de formadores y en la perspectiva de formación de nuevos cuadros, además de observar la “congelación” de su lógica de programación²⁹ y someter a la estandarizada para todo el país³⁰.

25 Con base en Figueiredo (2009), se sistematizó un análisis más profundizado de la política de formación ejercida hasta el año 2008.

26 Componían el colectivo de formación: Juarez Sampaio, Pedro Osmar Figueiredo, Júlio Cabral, Heberth Mustafa, Daniel Cantanhede y Arthur Almeida. En aquella ocasión, Leandro Casarin fue a trabajar en el Ministerio del Deporte.

27 Salieron Roberto Lião Junior, José Ribamar Miranda y Luiz Fernando Camargo Veronez, respectivamente asesor del secretario, jefe de gabinete del secretario y director del departamento de Ciencia y Tecnología.

28 Tras el edicto del 2007, se quedaron como formadores: Juarez Sampaio, Pedro Osmar Figueiredo, Daniel Cantanhede, Arthur Almeida y José Montanha.

29 En su génesis, el concepto de ocio adoptado por el proyecto social tenía clara filiación filosófica marxista, y lo mismo se daba con la perspectiva de gestión y planificación de todo el modelo de su desarrollo, ahí incluida la formación de los agentes sociales. Entendiendo ser de responsabilidad gubernamental inducir la implantación de políticas comprometidas con determinado modelo societario, el proyecto social no desistía de su lógica inductora, autorizando autonomía a los formadores en la definición de la planificación de su formación, posibilitándoles incluso invitar expertos en sus áreas, caso identificaran tal necesidad.

30 Módulo introductorio (32 horas), que debería ocurrir en cuatro días consecutivos en la apertura del convenio entre el Ministerio del Deporte y las entidades solicitantes del

Esa nueva concepción que adoptó el Ministerio del Deporte se puede constatar en la relación individualizada y directa entre los formadores y las entidades *partenaires* (ONGs, ayuntamientos, gobiernos estatales etc.). Esa situación, además de provocar determinada “disputa” entre los formadores, generó una distorsión en el número de formaciones por formador. Es decir, un formador podría asumir la mayoría de formaciones de una zona, según su involucramiento con el grupo de gestores locales³¹, no permitiendo espacio para nuevos profesionales.

Aunque con las dificultades del período, el colectivo de formación siguió contribuyendo para la consolidación del proyecto social con las publicaciones siguientes: “Controle social na perspectiva do Programa Esporte e Lazer da Cidade” (LIÃO JUNIOR et al., 2009) y “Educação e formação dos trabalhadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade” (FIGUEIREDO; ALMEIDA, 2010).

Publicado un poco más tarde, aunque también plasmando ese mismo período histórico, elaboramos un artículo intitulado “O Programa Esporte e Lazer da Cidade e a sociedade civil no Distrito Federal” (HÚNGARO et al., 2012), que forma parte de la obra *Esporte e lazer: a cidadania em construção*, de Almeida y Feres Neto (2012). Lo que objetivaban esas producciones era sistematizar la comprensión de la realidad en la que intervinimos, y a la vez, contribuir para la profundización de los aspectos teóricos, didácticos y metodológicos que involucraban la política de formación del Ministerio del Deporte y las particularidades de los núcleos de deporte y ocio de la ciudad.

Vale resaltar las contribuciones de los Encuentros de Formación de Formadores, ocurridos el 2008, en los que diseminábamos las experiencias de formación por medio de talleres y charlas. En ese período, el colectivo organizó dos eventos: Reunión Regional Centro-Oeste

programa; módulo de profundización, a cargo de las entidades ejecutoras durante los diez meses siguientes a la apertura del(de los) núcleo(s); y, por fin, módulo de evaluación (32 horas), que así como el módulo introductorio, debería ocurrir en cuatro días consecutivos, preferentemente en el mes del término del proyecto. Importante relatar que poco tiempo después, el Ministerio del Deporte decidió separar el módulo de evaluación en dos momentos de 16 horas, acercándolo, de tal modo, al modelo creado por el colectivo de formación de Brasilia.

31 Entiéndase: relaciones político-partidarias y/o otras menos “nobles”, haciendo que la competencia técnico-política para el trabajo quedara en segundo plan, eso cuando la tomaban en cuenta.

del Programa Esporte e Lazer da Cidade (septiembre) y I Seminario de Políticas Públicas de Deporte y Ocio (SPPE) (noviembre).

De fines del 2010 hasta el momento que se escribe este texto, otros cambios significativos ocurrieron en la gestión del Ministerio del Deporte y del proyecto social que aquí se analiza. Los representantes del Partido dos Trabalhadores fueron perdiendo espacio en el Ministerio del Deporte ya en el primer año del Gobierno Dilma, hasta que se extinguió la SNDEL, en la más reciente reestructuración ministerial. La postura sumisa y dependiente no era más necesaria a los detentadores del poder en el ministerio, siendo desechada pura y simplemente, no sin que antes se definiera el destino de algunos de los cuadros desechados³².

El temor inicial de que el proyecto social se extinguiera en seguida se pudo apartar en razón de la continuidad de las acciones. El programa presupuestario Esporte e Lazer da Cidade pasó a formar parte, al lado del programa presupuestario Segundo Tempo, de la Secretaría Nacional de Deporte, Educación, Ocio e Inclusión Social (SNELIS).

La política de formación también pasó por transformaciones significativas todavía en el 2010. Un “término de cooperación” condujo la gestión de las formaciones del Ministerio del Deporte a la UFMG. El equipo gestor del proyecto de formación, vinculada al Programa de Posgrado Interdisciplinar en Estudios del Ocio, era quien ahora conducía y organizaba las acciones de formación del Programa Esporte e Lazer da Cidade. Una llamada pública en el 2010, renovada en el 2012, redujo de ochenta para menos de 25 el número de personas en el grupo de formadores. La reducción se encontraba acorde a la demanda a suplir en esa nueva realidad.

Si veníamos observando una ausencia de transparencia y/o motivaciones de órdenes difusos en la elección de los formadores, pasamos a presenciar más integridad en el proceso de elección de esos profesionales por parte de la UFMG. Sin embargo, la contrapartida vino con la reducción de la lógica formativa a modelos conceptuales propios de la concepción postmoderna de mundo, mientras se dejaba en un pasado lejano teorías críticas comprometidas con análisis contundentes del marco social brasileño y el compromiso político con su transformación. Dicho de otro modo, el grupo de formadores, al ser más pequeño, ganó más homogeneidad en cuanto a la identidad de la formación, incluso preservando las singularidades de cada formador. Sin embargo, se hizo notorio

32 Algunos se pueden encontrar en ministerios distintos; otros, en la infame Autoridad Pública Olímpica; y aún otros en el propio Ministerio del Deporte...

que la base conceptual original del proyecto social se fue desplazando en el transcurso de los años de una perspectiva dialéctica a una ecléctica.

Tal constatación concierne no solamente a los conceptos de ocio, deporte y cultura que con anterioridad formaban parte del manual de orientaciones del proyecto social y luego se excluyeron del documento oficial, sino, sobre todo, a las distintas concepciones de los sujetos que se sucedieron en las instancias gestoras.

Consideraciones finales

En el transcurso de los diez años ahora celebrados de la creación del Programa Esporte e Lazer da Cidade, no podemos decir que hubo avances significativos en lo referente a la democratización del deporte y el ocio como derechos sociales.

En ese período, los dos programas sociales más importantes del Ministerio del Deporte perdieron fuerza en el ámbito de las prioridades de inversión del Estado. El enfoque de la acción gubernamental pasó a centrarse en la consolidación de las políticas de implementación de los mega eventos deportivos en nuestro país, en especial la Copa del Mundo FIFA 2014 y los Juegos Olímpicos de Verano 2016, mientras se dejaba a mengua los proyectos sociales más “afamados”, hecho que se comprueba con facilidad por los estudios centrados en las políticas públicas de deporte y ocio ya llevados a cabo por la comunidad académica.

En cuanto a los formadores de Brasilia que iniciaron ese proceso, vale resaltar que el involucramiento con la formación de los agentes sociales del proyecto fortaleció los miembros del colectivo, en forma académica, pedagógica y política. El Programa Esporte e Lazer da Cidade permitió, en paralelo a su objetivo central, que variados profesores y agentes sociales se reunieran en razón de una tarea, y, en consecuencia, reforzaran lazos más allá de esa acción.

A lo largo de esos diez años, los trabajadores/militantes que formaron parte de ese proceso alcanzaron otros niveles de intervención social.

En el ámbito académico, siete formadores cursaron maestría en ese período, dos ya concluyeron el doctorado, mientras uno lo cursa. Los miembros del colectivo tuvieron un rol decisivo en la construcción de la Secretaría Distrital de Ciencias del Deporte del Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte (CBCE-DF), formando parte de las comisiones provisorias y de las dos gestiones de la secretaría distrital. También participaron, como coordinadores e investigadores de la red CEDES/UnB, en

la investigación “Esporte e lazer: a cidadania em construção”, que resultó en tres libros, dos seminarios (I e II Seminarios de Políticas Públicas de Deporte y Ocio –SPPEL) y una colección en DVD de los seminarios.

Como militantes en el área y en conjunto con diversas entidades profesionales, científicas y sindicales, además de los eventos nombrados con anterioridad, organizaron el 1º Seminario de Educación Física Escolar del Sindicato de los Profesores (SINPRO-DF) (2009), el Festival Popular de Deporte y Ocio de los Trabajadores (2009), la 3ª Conferencia Distrital de Deporte (2010), el Congreso Centro-Oeste y Distrital de Ciencias del Deporte (V CONCOCE/I CONDICE, 2010) y el Congreso Brasileño e Internacional de Ciencias del Deporte (XVIII CONBRACE/V CONICE, 2013).

Esos eventos representaron la catarsis de un proceso intenso de lucha por hegemonía y socialización de la política del deporte, ocio y educativa en el Distrito Federal. Se retrataron esas experiencias en el artículo “Fórum Popular e Permanente de Esporte e Lazer no DF: a luta pela hegemonia e a perspectiva da socialização da política” (BEHMOIRAS et al., 2011).

En su actuación profesional, buena parte de los formadores se desempeña como profesor en la Secretaría de Estado de Educación (SEE-DF) y en la Secretaría de Estado de Desarrollo Humano y Social (SEDEST-DF) en el gobierno del Distrito Federal. Otros actúan en la enseñanza superior, en instituciones privadas y también en la UnB. Algunos incluso tuvieron experiencias como gestores en el propio Ministerio del Deporte, en la Coordinación Nacional de Educación Física y Deporte Escolar y en la Coordinación Regional de Enseñanza de la SEE-DF, en la SEDEST-DF, en administraciones regionales y en la UnB.

Alrededor de noventa procesos de formación se instauraron, en los cuales se formaron cerca de 4,5 mil agentes sociales.

De lo expuesto, queda la sensación del deber cumplido, fiel a la máxima gramsciana de aliar al pesimismo de la razón el optimismo de la acción³³.

Con ese par dialéctico en manos y en el corazón, seguimos adelante, concientes de que la lucha por la efectucción de los derechos sociales es esencial, aunque no suficiente para la consecución de la emancipación humana, la cual seguimos persiguiendo.

33 En traducción menos libre de la máxima gramsciana, “pesimistas en nuestra inteligencia, optimistas en nuestra voluntad”.

Referencias

- ALMEIDA, D.; FERES NETO, A. (Org.). *Esporte e lazer: a cidadania em construção*. Brasília, DF: Thesaurus, 2012.
- ALMEIDA, D.; NERI, A. A.; FIGUEIREDO, P. O.; ATHAYDE, P. F. (Org.). *Política, lazer e formação*. Brasília, DF: Thesaurus, 2010.
- ASSIS DE OLIVEIRA, S. *A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BEHMOIRAS, D. C.; SAMPAIO, J. O.; FIGUEIREDO, P. O. F. N.; LIÃO JUNIOR, R. Fórum Popular e Permanente de Esporte e Lazer no DF: a luta pela hegemonia e a perspectiva da socialização da política. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17. E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2011, Porto Alegre, *Anais...* Curitiba, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011. p. 1-11. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/viewFile/3692/1476>>. Acesso em: 22 dez. 2015.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.
- _____. Estatuto da Cidade. Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jul. 2001.
- _____. *I Conferência Nacional de Esporte*: documento final. Brasília, DF: Governo Federal, Ministério do Esporte, 2004.
- _____. *Programa Esporte e Lazer Da Cidade*: manual de orientação. Brasília, DF: Governo Federal, Ministério do Esporte, 2005a.
- _____. *Política Nacional do Esporte*. Brasília, DF: Governo Federal, Ministério do Esporte, 2005b.
- _____. *Suplemento de Esporte e Lazer*: pesquisa Perfil dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro: Governo Federal, IBGE, 2006a.
- _____. *II Conferência Nacional de Esporte*: documento final. Brasília, DF: Governo Federal, Ministério do Esporte, 2006b.
- CASTELAN, L. P. *As conferências nacionais do esporte na configuração da política esportiva e de lazer no Governo Lula (2003-2010)*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- CASTELLANI FILHO, L. Notas para uma agenda do esporte brasileiro. In: *Coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto*:

desafios para o século XXI. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. p. 577-589. (série Ação Parlamentar, n. 146).

_____. Esporte e lazer da cidade. In: TURINO, C. *Recreio nas férias: uma experiência de política pública de lazer e educação*. São Paulo: IMK Relações Públicas, 2004. p. 69-80.

_____. As práticas corporais e seu processo de ressignificação. In: DAMIANI, I. R.; SILVA, A. M. (Org.). *Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física*. Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, 2005. p. 11-15.

_____. Gestão municipal e política de lazer. In: LINHALES, M. A.; ISAYAMA, H. (Org.). *Sobre lazer e política: maneiras de ver, maneiras de fazer*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 119-135.

_____. (Org.). *Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *Educação física, esporte e lazer: reflexões nada aleatórias*. Campinas: Autores Associados, 2013.

CASTELLANI FILHO, L.; CARVALHO, Y. M. Ressignificando o esporte e o lazer nas relações com a saúde. In: CASTRO, A.; MALO, M. (Org.). *SUS: ressignificando a promoção da saúde*. São Paulo: HUCITEC, Opas, 2006. p. 208-222.

CASTELLANI FILHO, L.; SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Reflexões nada aleatórias sobre educação física, esporte e lazer*. Campinas: Autores Associados, 2013.

CORREIA, J. C. A. *O setor privado sem fins lucrativos e as políticas públicas de esporte e lazer (2008-2011)*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FIGUEIREDO, P. O. F. N. *Política e formação: o Programa Esporte e Lazer da Cidade no Distrito Federal e entorno*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

FIGUEIREDO, P. O. F. N.; ALMEIDA, D. M. F. Educação e formação dos trabalhadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade. In: ALMEIDA, D. F.; NERI, A. A.; FIGUEIREDO, P. O.; ATHAYDE, P. F. (Org.). *Política, lazer e formação*. Brasília, DF: Thesaurus, 2010. p. 97-116.

FIGUEIREDO, P. O. F. N.; ALVES JÚNIOR, D. Reflexões e diálogos sobre corpo, gênero e violência no processo de formação do Programa Esporte e Lazer

da Cidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. *Anais...* Curitiba: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. p. 1-11.

FIGUEIREDO, P. O. F. N.; SAMPAIO, J. O.; BEHMOIRAS, D. C.; DALMAS, L. C.; COSTA, J. C. C. Uma proposta didático-metodológica do coletivo de formação. In: ALMEIDA, D. F.; NERI, A. A.; FIGUEIREDO, P. O.; ATHAYDE, P. F. (Org.). *Política, lazer e formação*. Brasília, DF: Thesaurus, 2010. p. 219-272.

FREIRE, J. O.; FIGUEIREDO, P. O. F. N.; BEHMOIRAS, D. C. Educação física nos anos iniciais no Distrito Federal: da elaboração política ao trato pedagógico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2013, Brasília, DF. *Anais...* Curitiba: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2013. p. 1-3.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2007.

HÚNGARO, E. M.; LIÃO JUNIOR, R.; FIGUEIREDO, P. O. F. N.; SAMPAIO, J. O. O Programa Esporte e Lazer da Cidade e a sociedade civil no Distrito Federal. In: ALMEIDA, D.; FERES NETO, A. (Org.). *Esporte e lazer: a cidadania em construção*. Brasília, DF: Thesaurus, 2012. p. 57-96.

HUXLEY, A. *Admirável mundo novo*. 2. ed. Lisboa: Livros do Brasil, 1946.

LIÃO JUNIOR, R. *Hegemonia e contra-hegemonia na construção de políticas de esporte e lazer: a experiência do Consórcio Brasília*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LIÃO JUNIOR, R.; SAMPAIO, J. O. Consórcio Brasília: espaço de construção e intervenção de uma política pública de esporte e lazer no Distrito Federal e região do entorno. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. *Anais...* Curitiba: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/266.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

LIÃO JUNIOR, R.; SAMPAIO, J. O.; BEHMOIRAS, D. C. Controle social na perspectiva do Programa Esporte e Lazer da Cidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. *Anais...* Curitiba, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2009. p. 1-9. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/download/562/798>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

LINHALES, M. A. *A trajetória política do esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade

de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

MARCASSA, L. *A invenção do lazer: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013, livro I.

MASCARENHAS, F. *Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MULLER, P.; SUREL, Y. *Análise das políticas públicas*. Trad. de Agemir Bavaresco e Alceu Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

PADILHA, V. *Shopping center: a catedral das mercadorias e do lazer reificado*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

POCHMANN, M.; AMORIM, R. (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAMPAIO, J. O.; FIGUEIREDO, P. O. F. N.; DALMAS, L. C.; ALVES JÚNIOR, D.; BEHMOIRAS, D. C.; MUSTAFA, H. S.; DA COSTA, J. C. C. Formação de agentes sociais: os núcleos de esporte e lazer do Distrito Federal e entorno. In: SUASSUNA, D. M. F. A.; AZEVEDO, A. A. (Org.). *Política e lazer: interfaces e perspectivas*. Brasília, DF: Thesaurus, 2007a.

_____. Formação de agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da Cidade do DF e entorno: um trabalho coletivo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. *Anais...* Curitiba: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007b. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/176.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

SAMPAIO, J. O.; LIÃO JUNIOR, R. O Consórcio Brasília e a formação de agentes sociais no Distrito Federal e entorno. In: CASTELLANI FILHO, L. (Org.). *Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 41-69.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 2005.

SUASSUNA, D. M. F. A.; AZEVEDO, A. A. (Org.). *Política e lazer: interfaces e perspectivas*. Brasília, DF: Thesaurus, 2007. 240p.

El programa Esporte e Lazer da Cidade: la historia y la praxis como criterios de verdad

*Marcelo P. de A. Ferreira**

1. Para empezar: el lugar de donde hablamos

A mediados del 2002, en una actividad de organización política del Sectorial Nacional de Deporte y Ocio (SNEL) del Partido dos Trabalhadores (PT)¹, la profesora Celi Neuza Zülke Taffarel –en esa época docente de la Universidad Federal de Pernambuco– profirió la siguiente frase en medio al debate que se llevaba a cabo, con la presencia de otros miembros de ese partido político, discutiendo la acumulación de experiencias en políticas públicas de deporte y ocio, en aquellos tiempos de campaña para la presidencia de la República: “¡Nadie habla desde ningún lugar!”.

A la época nos encontrábamos involucrados en un clima de “cambiar el juego” político-gubernamental brasileño –y de paso, el proyecto de sociedad, de hombre y de mundo que conducía al pueblo brasileño,

* Profesor asistente II de la Universidad Federal de Pará (UFPA), *campus* Castanhal, miembro de la Red Línea de Estudio e Investigación en Educación Física y Deporte & Ocio (LEPEL/UFPA), miembro de la coordinación científica del Grupo de Trabajo Temático Movimientos Sociales del Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte. Actuó en el Ministerio del Deporte entre el 2003 y el 2008, en el Departamento de Política Social de Deporte y Ocio de la antigua Secretaría Nacional de Desarrollo de Deporte y Ocio (DPSEL/SNDEL), donde, en los últimos tres años de ese período, actuó en el Proceso de Formación de Formadores del Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC).

1 En septiembre del 2002, el SNEL –vinculado a la Secretaría Nacional de Movimientos Populares del PT– se reunió, en Olinda (PE), con miembros de la coordinación nacional y demás militantes para debatir los rumbos a seguir por el referido sectorial en la inminencia del triunfo electoral de Lula para la presidencia de la República.

sofocado por las políticas neoliberales fuertemente establecidas en el Gobierno de Fernando Henrique Cardoso–, gracias a la esperanza en los avances de las experiencias populares y socialistas que surgían en el horizonte brasileño y latinoamericano. En ese sentido, estábamos seguros de que podríamos hacer avanzar, en nivel nacional y para todos los brasileños, una política de deporte y ocio democrática, creativa y revolucionaria. Gestores públicos y militantes del PT de norte a sur del país se unían en la certeza del triunfo en las urnas y en el deporte y ocio.

Tras 12 años de aquel importante encuentro político y diez de la génesis del Programa Esporte e Lazer da Cidade, es posible –no únicamente posible, sino necesario– que emprendamos un análisis sobre cuánto logramos avanzar, y sobre todo, en cuáles puntos no avanzamos en aquel momento histórico.

Sin ánimo de cometer la osadía –que seguramente no correspondería a solamente un capítulo– de establecer reflexiones sobre la formación del PELC, visto que desde el 2010 me encuentro desvinculado por completo del programa, me parece justo con la historia que viví en cinco años de gestión y dos como formador del PELC (puntualmente en la relación con el Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania –PRONASCI²) tratar de elementos que en aquella época no encontraron mucha resonancia. Son elementos de orden política que permiten avances, a la vez que obstaculizan otros que serían necesarios. En diálogo con Frigotto (2011, p. 235), comprendemos que

cualquiera que sea el objeto de análisis en el campo de las ciencias humanas y sociales que se quiera tratar en el plan de la historicidad, vale decir, en el campo de las contradicciones, mediaciones y determinaciones que lo constituyen, implica necesariamente tomarlo en la relación inseparable entre lo estructural y lo conjuntural.

En ese sentido, pienso que bien corresponde, en esta histórica y honrosa contribución al tema, establecer la relación entre la base política y la pedagógica del PELC, y en particular, de la formación del programa, desde el sujeto que se encontraría “en la extremidad” (profesores de educación

2 Entre el 2008 y el 2009, el Ministerio del Deporte (con el PELC) y el Ministerio de la Justicia construyeron una relación interministerial con el objetivo de combatir con eficacia las manifestaciones y las causas de la violencia, con un programa de perfil intersectorial, en la búsqueda de soluciones más eficaces para problemas estructurales de naturaleza socioespacial, priorizando los lugares con mayor índice de violencia urbana en el país.

física, bien como los educadores populares locales, los gestores y trabajadores de otras áreas del conocimiento) hasta los propios formadores. No es mi intención, por lo tanto, traer elementos de contenido (lo que trabajábamos en la formación de los formadores y de los agentes sociales de deporte y ocio) o de forma (cuál referente teórico-metodológico se utilizaba), sino hablar del escenario, del piso por el cual caminó el programa a lo largo de sus primeros años y del que fui protagonista y testigo.

2. Primeros tiempos: entre modos de gestión y referentes teóricos en conflicto

Resulta imprescindible notar que nos encontrábamos ante un reto en cuanto a la tarea de nacionalizar y democratizar el acceso a la vivencia de tiempos y espacios de ocio y tiempo libre. Y hablamos de un campo de conocimiento que a la época presentaba dos características significativas: la primera, que el ocio y el tiempo libre todavía eran objetos de estudio recientes³, considerándose la historia de la producción y de la sistematización del conocimiento en la humanidad. Según Gomes (s.f.), hasta los años 1960, la bibliografía brasileña en ese campo era bastante escasa. En síntesis, tal objeto de estudio (que más tarde ganó el apelativo *tempo livre*) se encontraba vinculado a las sociedades en desarrollo, al avance de las ciudades urbanizadas e industrializadas, y, en Brasil, su modelo de reflexión y análisis era la ciudad de San Pablo (que incluso aglutinaba los primeros eventos y seminarios, la mayoría capitaneados por el sistema S, en particular el Servicio Social de Comercio –SESC). Aquí reside la segunda característica significativa de ese campo de conocimiento, cual sea: la directa relación entre ocio y “civilización urbanizada”.

A ese respecto, Gomes (idem, p. 5, itálica del original), en diálogo con Camargo (2003) y citando el pensamiento de Requiça (1977), destaca que

las sociedades urbanas presentaban tres estadios en lo relativo a la temática del *ocio*: en un primer momento, negan la cuestión por medio de distintos argumentos; en un segundo, el tema del ocio “se

3 Indicamos, aquí, para efecto de comprensión de la historia del tema, la obra de Paul Lafargue (1999), *O direito à preguiça*, publicada el 1880, y que, en síntesis, defiende disminuir la carga horaria de trabajadores fabriles, pero, como telón de fondo, ampliar el tiempo y el espacio de organización de la clase trabajadora.

percibe como importante, en vista de su potencial terapéutico, en relación a otras problemáticas urbanas, o sea, dentro de un sentido instrumental”; y únicamente en un tercer momento se “percibe que el ocio es importante de por sí”. Esos estadios, bajo el punto de vista sociológico, recapacitan el proceso de urbanización e industrialización de todas las sociedades capitalistas.

Queda en claro, por lo tanto, a la luz de las aún recientes experiencias en el campo de la política pública de deporte y ocio en el país, que esas tres características se harían evidentes tanto en el proceso de formulación de una política pública en ámbito nacional cuanto en su praxis. Y, por consecuencia, la primera contradicción se manifiesta.

Si las experiencias municipales en boga en aquel inicio de mandato federal (en particular las de Recife, en la primera gestión del gobierno del PT, alcalde João Paulo Lima e Silva, 2001-2004) tenían como marco fundamental la construcción de una política pública de deporte y ocio con la población, con los liderazgos y las asociaciones comunitarias, los liderazgos de la juventud y de los mayores etc., tal no se haría evidente de manera directa en la construcción del PELC, pese a que su metodología de implementación en los municipios participantes del dicho, a la época, proyecto piloto⁴ implicara esa orientación local. De manera incuestionable, era un programa construido en gabinete, por personas con distintas y particulares experiencias de gestión y/o de investigación en políticas públicas (y sus divergencias típicas) y con intereses variados en aquellos primeros tiempos de Gobierno Lula.

El propio nombre del programa era fruto de ese “gabinetismo académico”, pues se hacía fundamental que respondiera en forma prioritaria a

4 El 2003, en medio a un difícil y tumultuoso proceso de avance en la estructuración y la organización del PELC, con algunos convenios realizándose todavía a la luz del antiguo Deporte Solidario (Gobierno FHC), la SNDEL estableció la construcción de diez proyectos pilotos del PELC en las cinco regiones brasileñas, con el objetivo específico de acompañar su organización, estructuración, ejecución y evaluación en cuanto política pública de deporte y ocio. Los municipios contemplados fueron: Ji-Paraná (RO) y Xapuri (AC) (región Norte); Imperatriz (MA) y Caetés (PE) (región Nordeste) –convenio que acabó no firmándose; Ipatinga (MG) y Niterói (RJ) (región Sudeste); Juína (MT) y una entidad social –organización no gubernamental (ONG)– denominada Liga Ipatinguense de Esportes Especializados (LIESPE), ubicada en el Distrito Federal (región Centro-Oeste); y Bagé (RS) y Dionísio Cerqueira (SC) (región Sul), este último el municipio que también inauguró la experiencia de un núcleo del PELC en una área de asentamiento rural, bajo la organización del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST).

su concepción, a saber, de que se trataba de un derecho *de la ciudad*, por lo tanto, de sus ciudadanos (aunque cuestionando el hecho de que el término *ciudad*, en lenguaje popular, no remite a la idea de campo, comunidades quilombolas, asentamiento etc.), y así, siguiera la pauta de la participación directa de los usuarios en su formulación y vivencia. Claro es que eso era importante, pues rompía el paradigma de política pública de deporte y ocio mayoritario hasta entonces, considerando los principios que marcaban el rumbo del antiguo Deporte Solidario (y sus acciones/proyectos correlatos, durante el Gobierno FHC, necesariamente entre el 1998 y el 2002) y que los “heredó” el Programa Segundo Tempo (PST), paralelo al PELC en el Ministerio del Deporte. En contrapartida, el PELC no acogía o despertaba interés ni en el Ministerio del Deporte, que optaba por difundir el PST, el cual era más llamativo, aunque entendido como publicitario y mercadotécnico.

Pero, a la vez, era ese el gran diferencial del PELC relativo a lo que existía hasta entonces en ámbito federal en el campo del deporte y el ocio, y sobre todo, en relación al que se estaba fuertemente construyendo en el mismo ministerio, el ya citado PST: la preocupación de fundamentar una política pública, de traer elementos de orden teórico-metodológico en su formulación y ejecución. Las experiencias municipales citadas también hicieron lo mismo: la construcción y elaboración de un programa de deporte y ocio que considerara la realidad cultural, social, económica de una comunidad, una región, una ciudad; que tomara en cuenta las reales demandas de distintos segmentos de la sociedad, vinculada al “no saber” que tales segmentos tenían sobre deporte y ocio; la construcción de un proceso permanente de comprensión de derechos, sobre todo de la población más pobre y periférica de los grandes centros urbanos y de otras regiones –derecho al ocio, derecho al descanso, derecho al espacio público, a la diversidad de las manifestaciones de la cultura corporal etc. Y, en ese caso, tal proceso de fundamentación teórico-metodológica se dio en dos momentos distintos en la gestión de la SNDEL, entre el 2003 y el 2008.

El 2003 (inicio de la primera gestión del Gobierno Lula), era posible notar que en la particularidad del campo de la política pública de deporte y ocio, tiempos no muy soleados en las tierras de “cielos azules” –referencia al cielo de Brasilia– estaban por llegar. En la construcción de los acuerdos políticos e institucionales todavía en el período de transición política FHC-Lula, el entonces recién creado Ministerio del

Deporte⁵ se quedó bajo la indicación política del Partido Comunista do Brasil (PCdoB), lo que le dejó al SNEL del PT el único recurso del acuerdo político. De este resultó la ocupación de la SNDEL, entonces responsable, entre otras demandas, de la génesis del PELC, y a lo largo de los años siguientes, de la disputa de espacio presupuestario, financiero y político en el Ministerio del Deporte, en el gobierno federal y en el país.

En principio, con todas las lecturas políticas que había en aquella época (entre ellas, el incómodo hecho de que, en un gobierno del PT, que tenía en su historia una organicidad política acumulada en el campo del deporte y el ocio, la cartera del deporte fue cedida a un partido que no tenía acumulación significativo en esa área –a pesar de su histórica relación en la formación de cuadros políticos entre la juventud del secundario y universitaria), entendíamos que, a la vez que se hacían evidentes obstáculos difíciles de transponer en las relaciones políticas internas en el Ministerio del Deporte que se formaban en aquellos tiempos de cambio, teníamos entre manos la real y concreta posibilidad de nacionalizar experiencias únicas en la formulación de la política nacional de deporte y ocio. En ese particular, verso sobre el Programa Círculos Populares de Esporte e Lazer (CPEL) (y sus acciones con la juventud, el segmento de ancianos, las comunidades carentes, con el debate en el campo de la salud –todavía un tabú en la educación física), del ayuntamiento de Recife, formulado y vivenciado en la primera gestión del alcalde João Paulo Lima e Silva (del PT de Pernambuco) y de cuya gestación yo participé en los dos primeros años (entre el 2001 y el 2003).

Es en el CPEL que los principios del PELC ganan estructuración política, organizacional y pedagógica, y es en el propio PELC que una política pública de deporte y ocio tiene la oportunidad de nacionalizar principios y pautas importantes, no únicamente democratizando el acceso a tal “bien cultural” vinculado al binomio deporte-ocio, pero presentando una posibilidad de “inversión” de valores en ese campo, aunque no se vislumbrara un cambio de proyecto histórico de sociedad, como máximo la expresión popular en un Estado capitalista.

Sin embargo, antes de mencionar los principios del CPEL y su reorganización en el PELC, me parece importante resaltar que el conflicto de la referencia teórica del PELC antecedió a esa estructuración política y pedagógica. En síntesis, es posible identificar dos períodos de gestión

5 Medida provisoria n. 103, de 1^{er} de enero de 2003, posteriormente convertida en la ley n. 10.683, de 28 de mayo de aquel mismo año.

conceptual en el programa, siendo el primero entre los años 2003 y 2006⁶, y el segundo entre los años 2006 y 2008⁷, considerándose el tiempo que estuvo vinculado al Ministerio del Deporte y a la coordinación general del DPSEL.

La historia de ese período también se plasma en la composición de la SNDEL, y, por consecuencia, del DPSEL y del Departamento de Ciencia y Tecnología del Deporte (DCTEC)⁸. Y fue en la organización de esas distintas gestiones estructuradores en los dos departamentos de la SNDEL que se hizo posible notar las transformaciones conceptuales por las que pasó el PELC, a la vez que nos dábamos cuenta de que esas mismas transformaciones poco habían interferido en la construcción y en la conducción conceptual del programa. En el primer período, hubo incluso el previsible derecho del gestor de llevar para su gestión lo que mejor tradujera su perspectiva de política pública. En el segundo, fue un poco más complicado.

En la primera “versión” del PELC, teníamos como concepción fundamental el concepto de ocio construido por Mascarenhas (2004, p. 17), que lo caracterizaba como un “fenómeno típicamente moderno, resultante de las tensiones entre capital y trabajo, que se materializa como un tiempo y espacio de vivencias lúdicas, lugar de organización de la cultura, perpassado por relaciones de hegemonía”. El autor traía elementos que destacaban la característica cultural y pedagógica del ocio, sin ignorar el contexto de una sociedad capitalista (aunque no versara en profundidad sobre la crítica al proyecto histórico⁹ capitalista o la necesidad

6 Se trata del período en que la gestión de la SNDEL se encontraba bajo responsabilidad del profesor Lino Castellani Filho (a la época docente de la Universidad Estadual de Campinas –UNICAMP).

7 A partir de junio del 2006, en el clima de la realización de la II Conferencia Nacional del Deporte, asumió la SNDEL la profesora Rejane Penna Rodrigues, ex secretaria de las carpetas de deporte y ocio de Porto Alegre.

8 El DCTEC tenía como “gestión” principal la Red CEDES, además de otras acciones no menos importantes.

9 Trabajamos, aquí, con el concepto creado por Luiz Carlos de Freitas (1987, p. 123). Declara el autor sobre el proyecto histórico de sociedad: “Un proyecto histórico enuncia el tipo de sociedad u organización social en la que pretendemos transformar la actual sociedad y los medios que habremos de poner en práctica para su consecución. [...] Es concreto, está atado a las condiciones existentes, y desde ellas, postula fines y medios. Distintos análisis de las condiciones presentes, distintos fines y medios generan proyectos históricos distintos”.

de construcción de un proyecto histórico socialista). Es en él que identificamos, en trabajos posteriores, el concepto de *lazerania*, que, según el autor,

Al mismo tiempo que busca expresar la posibilidad de apropiación del ocio como un tiempo y espacio para la práctica de la libertad, es decir, para el ejercicio de la ciudadanía, busca traducir la calidad social y popular de una sociedad cuyo derecho al ocio tiene su reconocimiento cimentado sobre principios como la planificación, participación, autonomía, organización, transformación, justicia y democracia, dejando de ser monopolio o instrumento de aquellos que concentran el poder económico [idem, p. 74-75].

Por lo tanto, había la manifiesta y fuerte percepción de que teníamos una crítica al modo de producción capitalista en el debate de la política de deporte y ocio, incluso por la red CEDES, aunque tratada bajo siete llaves por la gestión de la SNDEL de la época.

En la segunda “versión” del programa, ya en la gestión de la profesora Rejane Penna Rodrigues, tuvimos la orientación conceptual de Nelson Carvalho Marcellino (1990, p. 35), que en su vasta obra nos presenta la síntesis del concepto de ocio todavía en los lejanos 1990, cuando asegura que es “un campo de actividades, con posibilidades de generar valores que expandan el universo de manifestación del juguete, del juego, de la fiesta, para más allá del propio ocio”. Esa obra, y como una sistematización de estudios de Requixa (1977) y Dumazedier (1976), presenta la proposición metodológica, aunque no sistematizada, del doble aspecto educativo del ocio (educación para y por el ocio). En ese referencial, tenemos la incuestionable percepción de la ausencia de crítica al modo de producción capitalista en la construcción de la política pública nacional de deporte y ocio.

Considerando esos dos referentes como centrales para la conducción y la fundamentación teórico-metodológica del PELC, en los dos períodos citados, todavía tuvimos las continuas contribuciones de Vitor Andrade de Melo de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), más fortalecidas durante la segunda gestión en foco. Podemos destacar sus contribuciones al debate del ocio y del tiempo libre; el autor reflexiona que ese fenómeno, desde sus orígenes en el campo de las relaciones humanas,

se muestra como un campo de tensiones, ya que un mayor tiempo libre surge no como concesión de los dueños de los medios de

producción, sino como logro de las organizaciones de las clases trabajadoras. En ese proceso, la burguesía instauration iniciativas de control y de obtención directa e indirecta de ganancias, en la misma medida en que los trabajadores instauran resistencias posibles [MELO; ALVES JR., 2003, p. 29].

En principio, aunque notando el consistente diferencial teórico entre los autores centrales que fundamentaron el PELC en dos momentos distintos de la SNDEL, había un consenso en lo que respectaba al contexto en el cual la política pública se expresaba en el programa. Hablábamos de un derecho social y constitucional, que aunque en la condición de una cartera institucional del gobierno federal, el Ministerio del Deporte, se encontraba lejos de constituirse como política de Estado, justamente porque todavía experimentábamos una conjuntura política y económica que priorizaba derechos de primera necesidad (educación, salud, trabajo y empleo, economía –sin desmerecerles su importancias), a la vez en que vivenciábamos (y todavía vivenciamos) una era en que las condiciones de supervivencia de la mayor parte de la clase trabajadora todavía no se consideraban las mejores¹⁰.

En este punto, me permito un análisis particular sobre ese momento de transición de referencial teórico en el PELC, en concreto sobre la gestión de aquella secretaria nacional. Me apoyo en el entendimiento de que en el año 2006, el cambio de gestión y, en consecuencia, del referencial teórico, fue testigo de una contradicción: si es verdad –y me parece que sí– que eso implicó el retroceso teórico (aunque mínimo, en verdad) de una construcción más revolucionaria de política nacional de deporte y ocio para otra, menos cuestionadora de los modos de producción capitalista, de otra parte la gestión avanzó en forma significativa en la democratización del debate nacional acerca de esa construcción.

Resulta necesario, por lo tanto, destacar algunos acacimientos que viabilizaron pasos significativos en ese proceso de democratización, particularmente en el debate aquí propuesto sobre los principios del PELC:

10 La reflexión central, aquí, es entender que las transiciones económicas entre las clases media y baja (o C, D y E) se dio de manera más evidenciada en las condiciones de materialización de bienes de consumo, pero no en la perspectiva de alteración del acceso de esas clases a la cultura, a la educación de calidad y al ocio/tiempo libre. Entendemos que, en ámbito nacional, tales particularidades –centrales para el debate de una política pública de deporte y ocio– todavía se encuentran en el ámbito del “consumo alienado”, salvo excepciones puntuales.

i) la construcción del Encuentro Nacional del PELC; ii) la elaboración de un amplio proceso público de selección de formadores, y en este, de formación de formadores del PELC. Esas dos acciones, puntualmente, fueron objeto de profunda resistencia en la primera gestión del PELC, y como demostró la historia, se hicieron importantes y significativas para que el programa ganara fuerza política no únicamente en el Ministerio del Deporte (el PST siguió y sigue siendo la principal política pública de deporte y ocio del gobierno federal), sino también en el ámbito del gobierno federal, como se ve por su articulación e institucionalización en otras importantes acciones en los años siguientes, a ejemplo del PRONASCI y del Mais Educação (Ministerio de la Justicia y Ministerio de la Educación, respectivamente).

Por fin, para cerrar esta reflexión “transitoria”, se nota que dos particularidades fueron significativas en la gestión del PELC entre el 2003 y el 2006. La primera, de orden conceptual, de identificación teórico-metodológica –e insisto en el entendimiento de que ni una ni otra gestión condujeron de manera distinta, y aún menos antagónica, los principios del programa, incluso ni en la organización de sus núcleos o en la formación de sus formadores, agentes o coordinadores–. La segunda, en la perspectiva de gestión ampliada del programa, creando espacios y tiempos más significativos y concretos de debate y formación.

Pero era sobre los principios del PELC que yo pretendía meditar, y es lo que haré.

3. Entre lo necesario, lo posible y el rehacer del PELC

Como ya destacué con anterioridad, la transición de gobierno (FHC-Lula), ocurrida en los últimos meses del 2002, implicó dos movimientos políticos puntuales. El primero, en el propio equipo de transición de gobierno, respecto al proceso de anuencia de la base política de entonces con las debidas acomodaciones en distintas carpetas –en nuestro particular, el Ministerio del Deporte. El segundo, dentro del PT, y en especial, del SNEL.

El movimiento político del SNEL era asegurar la capacidad de aglutinar las experiencias de debate, formulación y ejecución de políticas públicas de deporte y ocio en el futuro Ministerio del Deporte, incluso en la ocupación de espacios en el ámbito de aquella cartera federal. La concreción de tal proceso se dio únicamente a mediados de mayo y junio del 2003 –con la conclusión de las nominaciones de la SNDEL–, y, en ese

particular, la experiencia del ayuntamiento de Recife sería representada por mí¹¹.

En aquellos tiempos, vivíamos un determinado movimiento de sistematización pedagógica, en la perspectiva tanto de la formación de agentes/profesores en el campo del deporte y el ocio como de la población atendida y beneficiada por la política municipal de deporte y ocio en el Recife. Tales experiencia y sistematización han sido registradas en el libro *Círculos populares de esporte e lazer: fundamentos da educação para o tempo livre* (SILVA; SILVA, 2004).

Esa pequeña obra resume, en verdad, el trabajo de un inmenso colectivo de militantes del campo del deporte y el ocio, que concretamente desde el 2002 organizó, movilizó, vivenció y sistematizó la construcción del CPEL. A pesar de estar firmada por únicamente dos autores, es indiscutiblemente una obra mucho más colectiva que lo que indica la publicación. A fin de cuentas, aunque considerándose la organización teórica del libro, es imposible no notar las varias manos que allí depositaron trabajo, vivencias, organización y movilización popular en forma de talleres, festivales y acciones de formación sistemáticas.

Se encontraban allí presentes: la síntesis de los Arrastões do Lazer, acciones que tenían como principal objetivo ampliar y fortalecer la relación de comunidades periféricas con sus tiempos y espacios de ocio y tiempo libre; la batalla de los practicantes y militantes de la patineta y del bicross, del hip-hop y de la *capoeira*, históricamente marginados por la ciudad y que construyeron en forma conjunta el Esporte do Mangue; los “peladeros” de la vega de Recife y Gran Recife, que, año a año, vieron extinguidos históricos y tradicionales equipos de vega y campos de fútbol, tanto por la especulación inmobiliaria como por la piramidización de tal expresión particular de la cultura corporal, el fútbol; las comunidades carentes de Recife, con sus niños, jóvenes, adultos, mayores y personas con deficiencia, sin espacios, sin políticas de ocio, sin derecho al ocio, que no

11 Hay muchas e importantes historias a contar y relatar sobre todo el proceso de debate y organización política entre los años 2001 y 2008 dentro del PT, en particular relativo a los debates sobre el deporte y el ocio. Se publicaron algunas versiones en documentos del PT, otras en libros o capítulos de libros. No será nunca menos importante recordar y manifestar que mi salida del Ministerio del Deporte el 2008 –motivada por mi aprobación en concurso público para la UFPA, *campus* Castanhal– se dio en el concomitante movimiento de dejar las filas del PT, acto político final de todo el proceso histórico entre el ayuntamiento de Recife y el Ministerio del Deporte.

únicamente “ganaron” una política pública, sino que pasaron a discutirla y formularla con el ayuntamiento.

Evidentemente, no se presenta aquí una conjuntura perfecta o armoniosa, sin contradicciones y disputas políticas, tanto en el ámbito de la gestión (y de la propia gestión de deporte y ocio) como en la ciudad de Recife en totalidad. La propia indicación de un representante de esa experiencia para el Ministerio del Deporte se construyó con la superación de obstáculos políticos y particulares de incontables órdenes. Sin embargo, las significativas e históricas tareas y los compromisos políticos, en aquellos tiempos de aparente inicio de una nueva era en la política nacional de deporte y ocio, eran representados por la acumulación de experiencias públicas, sobre todo municipales, en el sector como base para la formulación de la política nacional de deporte y ocio.

Las experiencias que nos atrevíamos a llevar (compartidas por otros gestores, que, a su vez, contribuían con sus experiencias, que también se sumaban, en aquellos primeros tiempos de gobierno federal), sistematizadas en la citada obra, tenían algunos principios que aunque considerando la hegemonía de un proyecto histórico de sociedad burguesa, como el nuestro, permitían un cambio significativo en el paradigma de política de deporte y ocio que superara su perfil asistencialista, de exclusiva promoción de eventos y cesión de materiales recreativos y deportivos.

En este momento, me refiero a lo que denomino *principios para una política pública de deporte y ocio*, que se encuentran incluidos en la obra en cuestión (idem) y han sido construidos y organizados con base en la sistematización de las experiencias elaboradas en el CPEL. Se consideraban tales principios esenciales a la organización del trabajo pedagógico para el tiempo libre y así se presentaban:

- i) el trabajo socialmente útil, que partía de la premisa de la categoría trabajo, como aquella que distingue al hombre de la naturaleza, y, por lo tanto, expresa la capacidad humana de transformarla, y al hacerlo, transformarse. Tal condición humana era imprescindible (aunque no únicamente ella, claro está) para que avanzáramos en la construcción de una expresión manifiesta del tiempo libre con creatividad y criticidad, con sentido y significado;
- ii) la auto-organización y el trabajo colectivo, que tenían como premisa, además de la propia relación entre los principios que aquí se presentan, las representaciones del interés y de la responsabilidad colectiva, en el sentido de superarse didáctica y

- comunitariamente el “cada uno hacer su parte” para conocerse lo todo y transformarse el específico;
- iii) la cultura nacional y popular, que, importante considerar la “cuna” de la construcción de esos principios, surgió en el seno de una región con incontables manifestaciones culturales expresadas en el juego, el baile, la música y los movimientos que se establecían y se fortalecían en esas expresiones, y cuyo contrapunto y afrontamiento era la atención al avance del proceso de pasteurización cultural, fundada en el consumismo cultural, promovido por lo que todavía podemos denominar industria cultural;
 - iv) la intergeneracionalidad, quizá el más desafiador principio para la construcción de una política pública de deporte y ocio, dado el carácter de superación de las acciones segmentadas (proyectos para niños, para jóvenes, para mayores etc.), y cuyo opuesto, bien es verdad, era la principal herencia de las políticas públicas de deporte y ocio por todo Brasil.

Importante reforzar lo antes presentado sobre las caracterizaciones destacadas. Se trata de principios, y particularmente –pensando la organización del trabajo pedagógico y, por lo tanto, la organización didáctica y la metodológica indisociables–, principios pedagógicos, que vislumbraban sus pautas, que entre el CPEL y el PELC variaban más, fortalecidas a lo largo de la segunda gestión de la SNDEL y, puntualmente, en la realización de sus encuentros nacionales. Podemos subrayar la cuestión de la gestión participativa (siempre presente en las orientaciones del PELC, desde el 2003, y que caracterizaba incluso la organización de sus núcleos), la atención con la formación continuada (pauta fundamental para la caracterización de hecho del programa, en el sentido de seguir en la contramano de los habituales programas y proyectos de deporte y ocio), el control social (prerrogativa, bien es verdad, del gobierno federal y de los consejos de representación paritaria –gobierno y sociedad–, en los niveles federal, estadual y municipal) y la intersectorialidad¹² (pauta

12 Quiero destacar la experiencia que más se acercó al debate y la reflexión de esa pauta. Entre el 2008 y el 2010, pude actuar como formador del PRONASCI, y, en los procesos de formación de los formadores, teníamos cierta aproximación con los principios y las pautas de las políticas de seguridad pública y ciudadanía del Ministerio de la Justicia. En contrapartida, no podíamos vislumbrar la aproximación a otros programas o proyectos de otras carpetas del gobierno federal, lo que acababa por llevarnos al debate

que, en realidad, estuvo siempre –y así seguirá, considerando el modelo de sociedad y Estado en que vivimos– vinculado a los intereses políticos de distintas carpetas, en distintos gobiernos).

Son dos elementos puntuales a tratar en esa especificidad. El primer, ya anunciado, es que los cambios de gestión y de política de referencial teórico-metodológico en la comprensión y la estructuración del PELC, bien es verdad, no influyeron en forma significativa el modo de organización del programa en los lugares donde funcionaba. El segundo, aquello que constatamos en los documentos oficiales del PELC, en particular en las *Orientaciones para implantación –pautas– edicto 2013* (BRASIL, 2013).

Sobre el primer elemento, además de lo ya manifestado a lo largo de este artículo, apuntamos el hecho de que los principios pedagógicos aquí incluidos se encuentran en la génesis del PELC antes del inicio del Gobierno Lula, en el 2003, por decirlo así. Esos principios ya formaban parte de algunas formaciones del programa (no de todas, ya que las acciones de formación también se organizaban por distintas articulaciones académicas y políticas en disputa en la primera gestión de la SNDEL) y siguieron formando en la segunda gestión, aunque no los encontremos así descritos y organizados, o más profundamente, en sus fundamentos en las reflexiones y en las fundamentaciones de los debates teóricos ya expresados.

Eso nos permite incluso asegurar que existía –y quizá todavía existe– una semilla bastante fuerte alrededor del reto y de la perspectiva que involucraban profesores y gestores entre los años 2002 y 2003: la posibilidad de nacionalizar experiencias municipales recientes de políticas públicas de deporte y ocio.

El segundo elemento representa, quizá, nuestra crítica puntual y lo que permeará nuestras consideraciones finales. Es en el documento que orienta la implementación del PELC (idem) que encontramos el diálogo entre principios y pautas del programa, que sufrieron algunas modificaciones (por lo menos considerándose el tiempo histórico en que estuve vinculado al Ministerio del Deporte y al PRONASCI/PELC), con alteración de principios y aglutinación de pautas, con independencia de la relación entre ellos.

prontamente sectorial, o sea, sobre la relación entre la política pública de deporte y ocio y la promoción de seguridad y ciudadanía entre la juventud en situación de vulnerabilidad social.

Ante todo, hay que considerar el conocimiento de las pautas (idem, p. 10), el elemento que antecede la construcción técnica de la proposición del PELC (para fines de formalización de convenio y obtención de recursos), lo que pone en jaque el proceso de nacionalizar una política de deporte y ocio, ya que son pautas aún poco comprendidas por gestores y agentes de deporte y ocio, pero conocimientos previos necesarios para la construcción de un proyecto. Se puede entender la intergeneracionalidad como mera relación de sentido único entre generaciones distintas (por ejemplo, el anciano enseñando juegos populares de su tiempo de infancia a los niños de hoy), o la intersectorialidad¹³ se puede comprender como la adecuación de una política de deporte y ocio a la conducción –bajo otros principios y pautas, por cierto– de una política económica o de turismo local (la *capoeira* o el baile regional como “bienes de consumo turístico”, sin observar sus matrices culturales, por ejemplo).

Una segunda consideración, pese al entendimiento de su lógica institucional y política, es tener la aún compleja política nacional del deporte (PNE) como central para las pautas del PELC. La PNE presenta sus principios (BRASIL, 2005) considerando que su última matriz fue el plan decenal para el deporte (fruto de las temáticas de la última Conferencia Nacional del Deporte, el 2010), sin efectivamente examinar “de dónde partir” para que esos principios conduzcan las acciones del PELC. Muy bien, ¿cómo partir del “principio” de que el deporte es “derecho de cada uno” y dialogar pedagógicamente con el trabajo colectivo y la auto-organización? ¿O no problematizar el “mantra” peligroso que existe en la declaración “deporte como poderoso instrumento de inclusión social” en un sistema de sociedad que, en forma innegable, necesita producir pobreza (y, por lo tanto, exclusión) para seguir existiendo, para seguir generando la “riqueza de cada uno”? Sin embargo, la cuestión es que se redujeron los principios a la cuestión sectorial (deporte y ocio), cuando la idea original y matricial era comprenderlos más allá de esa cuestión.

Como consecuencia lógica de la consideración anterior está la reconducción, la “redirección” de los principios que, como tales, durante mucho tiempo se encontraban presentes en el PELC y, por el documento, pasaron

13 Curioso destacar que de ese mismo “mal académico” sufre también la categoría de la interdisciplinariedad, en forma casi hegemónica entendida como una relación “fin”, en la que se utiliza una disciplina o área (y sus conocimientos específicos) para las explicaciones y los entendimientos de otra disciplina o área, cuando, en verdad, se trata de tener el conocimiento interdisciplinar como punto de partida.

a la “condición” de cuestiones de sus pautas. Aquí corresponden dos reflexiones particulares: la municipalización y el respeto a la diversidad.

Si es verdad –y lo es– que la indicación de municipalización de la política de deporte y ocio es un camino a seguir para que ese derecho (deporte y ocio) de verdad se asegure a la población, sobre todo a la población más marginada de este país, en sus ciudades, y con calidad, entiendo que se necesita más determinación –como principio– en la proposición de ese proceso, no únicamente su “institucionalización” en la relación entre entes federativos. Por ejemplo, resulta incluso legítimo que en municipios donde la creación de una Secretaría de Deporte y Ocio (o similar) es más limitada, la decisión de por dónde conducir una cartera para ese sector (coordinación o departamento) la tome el gestor. Pero, si pensamos ese sector en el ámbito de la Secretaría de Educación del municipio, es posible que se trate al deporte y al ocio de manera bien distinta de como sería si fueran aglutinados en la Secretaría de Turismo, como ejemplifica el documento.

Aun más, el proceso de municipalización de una política nacional no garantiza, de por sí, la interiorización de pautas y/o principios de esa política. No en un país en el que las fronteras políticas (que rigen el entendimiento del rol del Estado y del capital en la gestión pública) son profundas y la política de deporte y ocio tiene aún un largo camino a recorrer para que no sea más tratada como intercambio de favores entre siglas, entre comunidades, entre intereses privados y necesidades públicas, y pase a ser comprendida como política de Estado.

La segunda particularidad es la indicación del “respeto a la diversidad” como pauta. Considero, particularmente, que el respeto a la diversidad (y con base en el documento en cuestión –Brasil, 2005–, la entiendo como diversidad sexual, cultural, religiosa, regional etc.) es necesario a las relaciones humanas. Y esa necesidad de respeto a las relaciones humanas (en su diversidad) va más allá de su plasmación en una pauta de política pública. Y aún más, se hace representar –en cuanto prácticas sociales– incontables veces en la contramano del respeto a la diversidad. Un juego, un corro de *capoeira*, un baile del *cacuriá* o un *maracatú* se pueden, contrariando la bandera del respeto a la diversidad religiosa, impedir en cuanto vivencia, en cuanto organización colectiva, en cuanto cultura local, nacional o popular.

De ahí la necesidad imprescindible de retomar los principios como tales. Ellos conducen la percepción de las pautas de una política pública, no lo contrario. Entiendo que el PELC necesita, como camino a construirse

tras diez años de existencia y experiencia, retomar la idea de los principios. Esos no pueden encontrarse circunscritos al fenómeno deportivo únicamente, como la PNE. Por cierto, es lo opuesto: sería el caso de incluso la PNE estar a disposición de los principios que el PELC, desde antes de su génesis, establecía.

Así, a modo de conclusión y como mi contribución franca y fraterna a esta producción referente a los diez años del PELC, entiendo que hay algo más radical –en el sentido filosófico de la palabra, *ir a la raíz*– en las reflexiones acerca de los caminos recorridos, y sobre todo, a recurrir en el programa. Y, para tanto, vuelvo a Frigotto (2011), que, al hacer un balance de la educación en Brasil en la primera década de este siglo, por lo tanto profundamente atento al gobierno que se iniciaba en el 2003, reflexionó:

Al asentarse, y cada vez más, en la opción por la valoración del desarrollo económico, el marco del *no regreso* no se construyó en la actual conjuntura¹⁴, y por eso mismo no altera ni el tejido estructural de una de las sociedades más desiguales del mundo, ni la prepotencia de las fuerzas que históricamente lo definen y mantienen [idem, p. 238].

Es el tipo de sociedad, de relaciones humanas, de prácticas sociales que orientan las acciones del gobierno, sean cuáles sean, sea cual sea el sector. Si es el capital que rige la condición humana, cultural, económica, de trabajo de una sociedad, y el Estado admite tal determinación, no habrá inversión de las relaciones entre capital y trabajo en la conducción de políticas públicas. Lo contrario puede ser verdad. Pero hay que reconocer que en una sociedad regida por el capital, principios incluso revolucionarios a disposición de una política pública propenderán a ser más reformadores que transformadores de las relaciones sociales por ella atendidas. Aun así, podrá ser mejor. Todavía me doy el derecho de desear vida larga al PELC y que, transformando las relaciones humanas en las expresiones de deporte, ocio y tiempo libre, pueda transformarse también... para mejor.

14 No debemos perder de vista que no es el tiempo cronológico –por lo tanto, el análisis de conjuntura va bien más allá del tiempo en que enfocamos nuestras reflexiones–, pero la naturaleza de acaecimientos históricos locales o no y, sobre todo, de las fuerzas sociales que producen esos acaecimientos.

Referencias

BRASIL. Resolução n. 5, de 14 de junho de 2005. Aprova a Política Nacional do Esporte. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 157, 16 ago. 2005. Seção 1, p. 128-132. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/conselhoEsporte/resolucoes/resolucaoN5.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

_____. *Programa Esporte e Lazer da Cidade (Pelc): orientações para implantação – diretrizes – edital 2013*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2013. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporte-Lazer/diretrizesPELCEdital2013.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

CAMARGO, L. O. L. A pesquisa em lazer na década de 70. In: SEMINÁRIO, 4., 2003, Belo Horizonte. *Coletânea IV Seminário*. Belo Horizonte: CELAR/DEF/UFGM. v. 1, p. 33-45, 2003.

DUMAZEDIER, J. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez, v. 10, n. 27, p. 122-140, 1987.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan.-abr. 2011.

GOMES, C. L. Verbete lazer: concepções. In: _____. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 119-126.

GOMES, C. M. *Dumazedier e os estudos do lazer no Brasil: breve trajetória histórica*. S.d. Disponível em: <http://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/dce-fs/Prof._Adalberto_Santos/1-dumazedier_e_os_estudos_do_lazer_no_brasil-_breve_trajetoria_historica_12.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2015.

LAFARGUE, P. *O direito à preguiça*. Trad. de J. Teixeira Coelho Neto. São Paulo: HUCITEC, Editora UNESP, 1999.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990.

MASCARENHAS, F. *Lazer e grupos sociais: concepções e método*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. “Lazerania” também é conquista: tendências e desafios na era do mercado. *Movimento*, Porto Alegre: UFRGS, v. 10, n. 2, p. 73-90, maio-ago. 2004.

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

REQUIXA, R. *O lazer no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1977.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. *Círculos Populares de Esporte e Lazer: fundamentos da educação para o tempo livre*. Recife: Bagaço, 2004.

Programas Esporte e Lazer da Cidade y Vida Saudável: pasos para la cualificación de las gestiones de políticas públicas de deporte y ocio

*Andréa Nascimento Ewerton**

El Ministerio del Deporte fue creado el 2003, con la posibilidad de composición basada en miradas y cuadros de gestores que acumulaban experiencias desarrolladas en gobiernos populares democráticos estatales y municipales, actuantes desde la década del 1990. Hecho histórico que influyó, en forma decisiva, la definición de un conjunto de estrategias elaboradas e implementadas por los programas Esporte e Lazer da Cidade (PELC) y Vida Saudável, en el transcurso de más de una década de existencia¹.

Lo que se pretende en este capítulo, que compone la sección que enfoca el “Histórico de la formación en el PELC”, es ubicar los pasos recorridos por los programas aquí abordados para la cualificación de las gestiones de políticas públicas de deporte y ocio.

El PELC nació el 2003 con fuerte compromiso con la formación de agentes comunitarios del ocio, teniendo en su proposición de formación la gran estrategia de difusión y fomento de una concepción de gestión

* Maestre en ocio por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010; directora del Departamento de Políticas Intersectoriales de la Secretaría Nacional de Deporte, Educación, Ocio e Inclusión Social del Ministerio del Deporte, desde el 2012 hasta la presente fecha.

1 El PELC fue creado el 2003 por la extinguida SNDEL, y el 2004 implantado como proyecto piloto en diez ciudades en las cinco regiones del país, con el funcionamiento de núcleos de deporte recreativo y de ocio y la construcción de un amplio gimnasio multiuso, beneficiando gente de todas las edades. En el 2012, la creciente demanda por atención prioritaria al anciano llevó a la creación del programa Vida Saudável.

de políticas públicas pautadas en principios estructuradores de participación popular y control social, gestión democrática, auto-organización comunitaria e intersectorialidad.

A la época de su creación, con un presupuesto absolutamente ínfimo, se estableció la estrategia de proyecto piloto en diez ciudades, siendo dos de cada región brasileña, con base en las experiencias de gestión vividas en los ayuntamientos de Belém, Porto Alegre, Caxias del Sul, Recife, Campinas, en el gobierno estadual de Mato Grosso do Sul y en el gobierno del Distrito Federal. Construimos un programa con base en la ciudad y en ciudades de distintos tamaños, desde pequeñas, como Xapuri (AC) y Juína (MT), a otras de porte mediano, como Ipatinga (MG) y Ji-Paraná (RO), y algunas grandes, como Niterói (RJ).

Tales experiencias sirvieron de base para el perfeccionamiento de un modo de gestión de políticas públicas, dialogando con los ejes estructuradores de las políticas públicas de deporte y ocio, según lo aprobado en la I Conferencia Nacional del Deporte, llevada a cabo el 2004, que contó con la participación de gestores, sociedad civil organizada y entidades administradoras del deporte, en un fértil debate que aprobó una resolución sobre la creación del SNDL, con principios, pautas y ejes estructuradores, y aún en una discusión prolífica sobre recursos humanos y formación, financiación, gestión democrática y estructura².

De esa forma, era imprescindible que el programa rompiera la barrera de ejecución vía proyecto piloto y se presentara como un programa federal de fomento y difusión del derecho al deporte y al ocio, en diálogo con las bases del sistema debatido en la conferencia.

En ese sentido, destacamos estrategias como:

- realización, desde el 2008, del proceso de selección por medio de edicto público de proponentes para el desarrollo del programa, lo que amplió la difusión del programa y la transparencia en la selección de sus núcleos;
- búsqueda de convenios intersectoriales que ampliaran la capacidad presupuestaria del programa y la capilaridad de su aplicación, de modo integrado con las experiencias de otros programas, como sucedió con el Programa Nacional de

2 Documento final de la I Conferencia Nacional del Deporte, que, al apuntar la creación del Sistema Nacional de Deporte y Ocio, fomentó y difundió bases concretas para la cualificación de las gestiones de deporte y ocio. El PELC tiene en sus pautas fuertes marcas de las deliberaciones de esa conferencia.

Segurança Pública com Cidadania³ del Ministerio de la Justicia, el diálogo en el inicio de la elaboración del Programa Mais Educação⁴ y el reciente diálogo con el Plano Juventude Viva⁵ y el Programa Academia da Saúde⁶;

- implementación del PELC en universidades y en comunidades tradicionales (indígenas, quilombolas y otras);
- establecimiento de convenios también con organizaciones no gubernamentales (ONGs) y, más recientemente, con gobiernos estatales;
- fomento y difusión del programa para acceso por medio de recursos de enmiendas parlamentares.

3 Ese programa buscaba romper con un modelo de seguridad pública punitiva y pautada en la represión, e invertía en la pauta de la inclusión y de la garantía de derechos, pues generar oportunidades a los menos favorecidos es lo que de hecho combate la violencia urbana. El programa era un convenio con el Ministerio de la Justicia y actuaba en ciudades con altos niveles de violencia y homicidios de jóvenes. El convenio con el PELC se dio en los años 2008 a 2010.

4 El Programa Mais Educação, desarrollado por el Ministerio de la Educación en convenio con varios órganos federales, se conforma como una política de fomento e inducción a la educación en tiempo integral, y el diálogo con la cultura, el deporte y el ocio se hizo impar para la re-significación del tiempo y del espacio educativo y para la diversidad de los saberes, evitando que se construyeran currículos ampliados de más de lo mismo, sustituyéndolos por currículos novedosos, más significativos y estimulantes para un espacio de construcción colectiva de conocimiento. La elaboración del programa se dio entre los años 2006 y 2008, y se implementó, en convenio con el Programa Segundo Tempo, desde el 2010, y no tuvo la confirmación del PELC en el rol de acciones del programa.

5 “El Plano Juventude Viva es una iniciativa del gobierno federal, coordinada por la Secretaría Nacional de Juventud (SNJ), vinculada a la Secretaría General de la Presidencia de la República (SGPR), y por la Secretaría de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial (SEPPPIR). El plan reúne acciones de prevención para reducir la vulnerabilidad de jóvenes negros a situaciones de violencia física y simbólica, desde la creación de oportunidades de inclusión social y autonomía para jóvenes entre 15 y 29 años. Las acciones del Plano Juventude Viva tienen por objetivo la ampliación de los derechos de la juventud, la desconstrucción de la cultura de violencia, la transformación de territorios con altos índices de homicidio y el afrontamiento del racismo institucional, con sensibilización de agentes públicos para el problema. Fueron pactadas entre diez ministerios” (BRASIL, 2013).

6 Desde el 2011, el Ministerio de la Salud promueve la implantación y la implementación de polos de la Academia da Saúde en los municipios brasileños. Los polos son espacios físicos dotados de equipos, estructura y profesionales cualificados, con el objetivo de contribuir para la promoción de la salud y la producción del cuidado y de modos de vida saludables para la población.

Tales estrategias influyeron sobre la ampliación del presupuesto de los programas, de cerca de 3 millones de reales, en 2004, para más de 55 millones en el año 2014, además de contribuir para los avances estructurales del programa, entre ellos:

- ampliación del equipo interior, con técnicos y orientadores pedagógicos;
- ampliación de convenios con instituciones de enseñanza superior, que culminó con la creación de un programa de formación;
- implantación del proceso de seguimiento *in loco* de los convenios;
- implantación de un sistema de seguimiento y evaluación, con redefinición de los indicadores del programa;
- implantación de la formación por medio de educación a distancia (EaD) de gestores y agentes de los programas;
- implantación de formación gerencial, contribuyendo para la cualificación de los *partenaires*;
- inclusión de los programas en el conjunto del legado social de los mega eventos deportivos, en especial de la Copa del Mundo FIFA 2014 y de los Juegos Olímpicos y Paraolímpicos de Verano 2016.

Sin embargo, algunas cuestiones se hacen relevantes en el contexto de creciente demanda de los programas, cuáles sean: poco recurso; baja capilaridad de los programas para fomentarse y difundirse en cuanto modo de gestión; ausencia de un sistema nacional de deporte y ocio que apunte los agentes y sus respectivas competencias; inexistencia de un fondo de financiación del deporte y el ocio que brinde sustentación presupuestaria a los programas; falta de una política de institucionalización e infraestructura deportiva y de ocio pautadas en la gestión participativa, con vistas al *status* de política de Estado de deporte y ocio.

El Ministerio del Deporte, hoy, recibe varios cumplidos referentes a la estructuración y al desarrollo de sus programas, en especial del PELC. Y algunas características de nuestro modo de conducir y gestionar los programas viene influyendo la gestión de nuestros *partenaires*, como:

- experiencias de gestión participativa, con la existencia de grupos gestores y de entidades de control social;
- proposición de composición multidisciplinaria de los profesionales para actuación en los programas, incluyendo gestores

de diversas formaciones, agentes comunitarios con experiencias variadas en los múltiples contenidos culturales del ocio, profesores de educación física, de arte educación, productores culturales, y en atención a esa composición multidisciplinaria, construcción de una política de formación presencial y a distancia que atienda a toda esa diversidad;

- elaboración de proyectos de eventos de ocio a ser construidos en forma participativa con el fin de difundir el derecho al ocio en la comunidad, más allá de los inscriptos formalmente en las actividades de los programas;
- planificación y evaluación participativa difundida entre los *partenaires*;
- implantación de sistema informatizado de monitorización y evaluación, con revisión de los indicadores de los programas, entre otros.

Sin embargo, también convivimos con un inmenso grado de dificultades vividas en los procesos de celebración, ejecución y prestación de cuentas de los convenios. Desde el origen del programa, es cierto que la celebración de convenios es demorada y cara para los *partenaires*, debido a la poca capacidad técnica en las gestiones municipales y estatales de deporte y ocio, en general con equipo reducido, capacitación insuficiente y bajo recurso e institucionalización del sector. Aun más difícil es la estructuración de los convenios para efectivo inicio y atención de la población y el posterior proceso de prestación de cuentas.

En ese contexto, es momento de buscar la transición para que lleguemos a un Sistema Nacional de Deporte y Ocio construido y consolidado. Para tanto, echo mano de un debate conceptual entre el “estado heredado” y el “estado necesario”, considerando que ese es el reto central de la gestión pública y partiendo de la siguiente premisa:

un modelo de gestión que se apunte como estratégico necesita atender a las demandas sociales y a la esencial inversión de destinatarios de las políticas finalísticas, y a la vez, debe cumplir los requisitos de modernización y marcos regulatorios [COSTA; DAGNINO, 2014, p. 15].

El “estado heredado” combina autoritarismo con clientelismo, hipertrofia con opacidad, insulación con intervencionismo, deficitariedad con megalomanía; pregona un modelo de estado que jerarquiza derechos y se somete a los dictámenes del capital y ganancias, en el cual el modelo

a seguir no es el de crecimiento del estado, sino que el neoliberal. La construcción del estado necesario presupone una alternativa de fortalecimiento democrático y popular, llevando a una demanda creciente de garantía por derechos y, con eso, de ciudadanía, que aumenta la capacidad de segmentos marginados para pasar a exigir la atención a sus derechos de acceso a bienes y servicios, entre ellos educación, cultura, ocio y deporte. Así, claman por políticas públicas capaces de atender a tales demandas. El “estado necesario” es *“aquele capaz de administrar un estilo de desarrollo socialmente justo, ambientalmente sustentable y que transiciendo la democracia representativa”* (idem, p. 36, *itálica del original*).

En el campo de las políticas públicas de deporte y ocio, el “estado heredado” centralizador, de carácter represivo y reproductor de las desigualdades sociales, se traduce en un cuadro en que los municipios entre los 10% más acaudalados responden por un 78,1% del producto interno bruto (PIB) nacional⁷ y se concentran en los centros urbanos, en especial en las regiones Sul y Sudeste. Aun así, se encuentran en situación de poca estructuración de sectores específicos de deporte y ocio, con menos del 1% del presupuesto municipal y estadual destinado a esa área.

Es en ese contexto que necesitamos no únicamente pensar en cómo “ganar escala” con los programas PELC y Vida Saudável, sino también recapacitar las formas como el estado se relaciona con la sociedad por medio de esas acciones. En la cualificación de las gestiones de políticas públicas de deporte y ocio, hay que entender que para el proceso de democratización del acceso al deporte y al ocio en las ciudades brasileñas, se hace central construir estrategias intersectoriales locales, construir diversificación de fuentes de financiación de las políticas públicas, e incluso en el proceso de transición para la construcción del Sistema Nacional de Deporte y Ocio, establecer localmente competencias del poder público y de *partenaires* de la sociedad civil.

7 Según el Instituto de Investigación Económica Aplicada (IPEA), en el estudio “Desigualdade da renda no território brasileiro” (IPEA, 2010). El documento, que engloba datos del 1920 al 2007, muestra que el peso relativo de los PIBs municipales se multiplicó por 2,24 en el período. Los municipios que se encuentran entre los 40% más pobres del país registraron pérdida relativa en la participación en el PIB de 9,4% para 4,7%, entre el 1920 y 2007, y, en el caso de los municipios entre los 70% más pobres, la participación cayó de 31,2% para solamente 14,7% en el período. Desde la década del 1970, Brasil registra cierta congelación en el grado de concentración o desigualdad de los PIBs municipales.

El gobierno federal necesita asumir el rol de fomentar y difundir modos de gestión, lo que genera la necesidad de invertir en formación de gestores; establecer estrategias diferenciadas de convenios, respetando las características regionales, el tamaño de la población y los niveles de desarrollo de las políticas locales; invertir en el fomento a la institucionalización de las políticas de deporte y ocio, con formación de consejos u otras herramientas de gestión participativa; crear leyes de incentivo para diversificación de las fuentes; elaborar políticas de cogestión de espacios y aparatos de deporte y ocio, por medio de convenios público-privado, entre otras iniciativas fundamentales.

Se hace necesario que el gobierno federal piense en Brasil y sus más de 5 mil municipios, lo que conlleva el reto de la universalización del acceso de todos los brasileños como meta de las políticas públicas de deporte y ocio. Para tanto, es importante crear políticas que lleguen en forma gradual a todas las ciudades –algo que se debe planificar y perseguir estratégicamente, estableciendo metas que en mediano y largo plazos posibiliten que la información y el acceso a modos de gestión de políticas públicas de deporte y ocio estén disponibles a todas las ciudades brasileñas, considerando la estructuración y la realidad local, con vistas al fomento del acceso al deporte y al ocio.

La realidad nos muestra que se concentra en las gestiones municipales la mayor presión de atención a la población en lo referente a los derechos sociales. Sin embargo, la recaudación de impuestos se concentra en la Unión y los estados; de ese modo, el presupuesto municipal en general no es proporcional a tales demandas. De ahí la necesidad de que los estados y el gobierno federal asuman roles estructuradores para la democratización de las políticas de deporte y ocio en las diversas ciudades brasileñas.

También se necesita afrontar la actualización del marco legal con vistas a la desburocratización en la formación de convenios entre los entes federados, además de la construcción de leyes específicas para normalización de la implementación de los programas sociales, sin la cual la democratización se ve efectivamente comprometida.

En fin, la discusión que aquí se presenta ubica el esfuerzo y el compromiso de los programas PELC y Vida Saudável, teniendo en vista la cualificación de las gestiones de políticas públicas de deporte y ocio, para el logro de derechos de toda la población –logros y dificultades afrontadas, así como retos desvelados en la trayectoria histórica de esos programas.

Durante todo ese periodo de implantación, los programas buscaron difundir entre los *partenaires* la necesidad de crear políticas de deporte y

ocio como derechos sociales y deberes del Estado en sus diversas esferas, por lo tanto, establecer convenios y definir roles, a la vez que el gobierno federal debe asumir el rol de fomentador, repasar modos de gestión y financiar la realización de los programas. Resulta urgente que los estados y los municipios amplíen sus roles, para que las políticas implantadas alcancen perennidad, y con eso, en la praxis, se construya el tan soñado sistema y se conquiste el *status* de política de Estado para el deporte y el ocio.

Referencias

BRASIL. *I Conferência Nacional do Esporte: esporte, lazer e desenvolvimento humano* – documento final. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2004.

_____. Lei n. 11.530, de 24 de outubro de 2007. Institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 out. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11530.htm>. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. Portaria normativa interministerial n. 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: Ministério da Educação, 26 abr. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. *Juventude Viva: o Plano Juventude Viva em seu município*. Brasília, DF: SNJ/SG, 2013. Disponível em: <<http://juventude.gov.br/juventudeviva/o-plano#.Vr0U23grLIV>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. *Diretrizes do Programa PELC e Vida Saudável*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2014a. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/diretrizPELC2014.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. *Programa Academia da Saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014b.

COSTA, G.; DAGNINO, R. *Gestão estratégica em políticas públicas*. Campinas: Alínea, 2014.

IPEA. Desigualdade da renda no território brasileiro. *Comunicados do IPEA*, Brasília, n. 60, ago. 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/100812_comunicadoipea60.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2016.

Formación continuada en la trayectoria histórica del programa Esporte e Lazer da Cidade del Ministerio del Deporte

Rejane Penna Rodrigues*
Leila Mirtes Magalhães Pinto**

Toda causa social tiene un objetivo especial a alcanzar. El propuesto por el Programa Esporte e Lazer da Cidade es contribuir con cambios en la forma de vivir de personas y grupos, ampliando las condiciones de democratización del acceso a prácticas lúdicas e inclusivas de deporte y ocio, disponibles en sus comunidades, con consciencia acerca de la importancia de tales vivencias para la calidad de vida de todos.

En el PELC, para que ocurran tales cambios, cada vez más resultan indispensables acciones de formación continuada, buscando contribuir para la formulación y la implementación de políticas públicas de inclusión social y cultural para y por el deporte y el ocio. Acciones que sean fomentadas con y por los *partenaires* del programa, actuantes tanto en la esfera pública federal como en la estadual y en la municipal.

* Maestre en educación física, desarrolla estudios sobre políticas participativas de deporte y ocio. Fue gestora municipal de Porto Alegre (1993-2004), secretaria de la SNDL (2006-2011), y a días de hoy es directora de Operaciones y Servicios de la Autoridad Pública Olímpica.

** Doctora en educación e investigadora en el área de deporte y ocio. Fue consultora del Ayuntamiento Municipal de Belo Horizonte en la elaboración e implementación de su política participativa de deporte y ocio (1994-2001); directora del Departamento de Ciencia y Tecnología del Ministerio del Deporte, coordinando la CEDES en el período de 2007 a 2011; y actualmente es supervisora en la Dirección de Operaciones y Servicios de la Autoridad Pública Olímpica.

Ese es un reto complejo, por la amplitud y alcance de tales acciones en las historias de vida de las comunidades y en el ámbito de las políticas sociales brasileñas. Reto que exige que el Estado estimule la sinergia de varias políticas públicas, generando espacios de colaboración entre ellas, buscando multiplicar sus efectos y movilizar personas y recursos materiales potencialmente existentes en la sociedad.

En Brasil, ese reto lo vivían algunas políticas públicas de deporte y ocio desde la década del 1990, a ejemplo de las ciudades de Porto Alegre y Caxias del Sul, en Río Grande del Sul; Belo Horizonte y Betim, en Minas Gerais; Belém, en Pará; y Campo Grande, en Mato Grosso do Sul¹. Las experiencias de esos municipios mostraron que era posible para los gobiernos, en convenio con la población, promover la participación en el deporte y el ocio, de modo que sus praxis se hicieran más justas, igualitarias y placenteras.

En diversas regiones brasileñas, experiencias de tal naturaleza surgieron como algo nuevo, y al ser discutidas en eventos de carácter nacional llevados a cabo en la década del 1990, como el Encuentro Nacional de Recreación y Ocio (ENAREL), el Congreso Brasileño de Ciencias del Deporte (CONBRACE) y otros, pasaron a obtener algún destaque, abriendo espacio para discusiones académicas sobre políticas públicas de deporte y ocio, aún muy recientes en el país en aquella época. En esos eventos, además, al darse visibilidad a esa pauta y criarse posibilidades de intercambio entre esas experiencias, su sistematización, divulgación y posteriores estudios académicos sobre ellas, los gestores pasaron a tener “un lugar” para socializar sus conocimientos y aprender de los estudiosos del área.

La ciudad de Porto Alegre, por ejemplo, que desde el 1926 ya poseía trayectoria histórica en lo referente al ocio en plazas y parques públicos, en los inicios de los años 1990 contaba con la participación de profesionales de educación física como protagonistas en las actividades demandadas por el presupuesto participativo, que requerían de gestión estratégica para asegurar el acceso de la población al ocio, partiendo no de los intereses del gestor, sino de las demandas de las comunidades².

1 Experiencias publicadas en Marcellino (1996) y Pinto (2005) y también relatadas en los anales del ENAREL (1997), del CONBRACE (1997) y del Congreso Mundial del Ocio (1998), in Pinto (1998) en la revista *Motrivivência*, en la revista *Licere* (1999) y en Rodrigues (2000), entre otras publicaciones.

2 Discusión ampliada en Rodrigues (2011).

Entender la totalidad de lo que representa el presupuesto participativo significa “conocer la primera acción concreta en el sentido de efectivamente democratizar las relaciones en la ciudad, instalando el control social sobre la esfera pública y consolidando la participación popular” (GUTTERRES; RODRIGUES, 1996, p. 73).

La importancia atribuida por las políticas públicas brasileñas al deporte de participación y al ocio se vio legitimada por el artículo 217 de la Constitución Federal del 1988, que los destaca sumados a otros derechos que miran a una vida digna y a la emancipación de los ciudadanos.

Con eso, por una parte, tal orientación legal dio pie a la ley n. 9.615, del 24 de marzo del 1998 (Ley Pelé), que instituyó normas generales sobre el deporte, siendo que en el capítulo III, artículo 3º, reconoce el “deporte de participación” como el practicado “de modo voluntario [en el ocio]”, comprendiendo las modalidades vivenciadas con la finalidad de “integración de los practicantes en la plenitud de la vida social, en la promoción de la salud y educación y en la preservación del medio ambiente” (BRASIL, 1998).

Por otra parte, la Constitución Federal del 1988 dio sostén también a la ley n. 10.257, de 10 de julio de 2001 –Estatuto de la Ciudad–, cuyo artículo 2º asegura que la política urbana mira, entre otros objetivos, a “ordenar el pleno desarrollo de las funciones sociales de la ciudad y de la propiedad urbana”, mediante pautas como la “garantía del derecho [de todos] a ciudades sustentables, entendido como el derecho a la tierra urbana, a vivienda, al saneamiento ambiental, a la infraestructura urbana, al transporte y a los servicios públicos, al trabajo y *al ocio*, para las presentes y futuras generaciones” (BRASIL, 2001, destaque nuestro).

Esa base legal se constituyó como premisa no apenas para la creación del Ministerio del Deporte en el año 2003, incluyendo en su organización la SNDEL, como también para la definición de los planes plurianuales de los mandatos siguientes del gobierno federal (2003-2006 y 2007-2010), que buscaron asegurar los preceptos constitucionales, tratando la política del deporte (2005), que también incluye el ocio, como cuestión de Estado fundamentada en la participación y en la acción descentrada con control social y orientada al ciudadano. En lo referente al desarrollo de los campos del deporte recreativo y del ocio por las políticas federales, esa necesidad creció también debido a la diversidad de programas sociales gubernamentales en los cuales esos campos son temas implicados, requiriendo de congruencia suficiente entre órganos y entidades de ellos responsables.

1. Trayectoria histórica de la formación continuada en el desarrollo del PELC

El problema generador de la creación del PELC el 2003, como programa estructurador de las acciones de la SNDEL, y que aún hoy justifica su existencia, fue la desigualdad de acceso al deporte y al ocio por parte significativa de la población brasileña. Por eso, los objetivos centrales del programa son ampliar, democratizar y universalizar el acceso a la práctica y al conocimiento del deporte recreativo y del ocio, integrando sus acciones a las demás políticas públicas, favoreciendo el desarrollo humano y la inclusión social. Las acciones educativas del programa se orientan por: valoración de la diversidad de los sujetos, grupos y culturas; intergeneracionalidad; auto-organización de los sujetos y grupos; trabajo colectivo; gestión participativa; intersectorialidad; cualidad lúdica; acción educativa crítica y creativa para formación de valores; promoción de la cultura de la paz (seguridad, superación de violencias, convivencia ética) y territorialidad³.

Con base en esas pautas, se organizó el PELC en tres ejes⁴, cuáles sean:

1. *Funcionamiento de núcleos de deporte recreativo y de ocio en las diversas regiones brasileñas, asegurando el derecho de acceso al deporte recreativo y al ocio, por medio de diversificadas actividades adecuadas a los intereses y a las demandas de las diversas franjas etarias, incluyendo personas con deficiencia y necesidades educativas especiales.*
2. *Funcionamiento de núcleos de la CEDES en las instituciones de enseñanza superior, por medio de la producción y difusión de conocimientos científico-tecnológicos dirigidos a la cualificación de las políticas públicas de deporte recreativo y ocio.*
3. *Implantación y modernización de infraestructura para deporte recreativo y ocio, promoviendo la construcción y la reforma de infraestructura adecuada a esas prácticas, acción ejecutada por la Secretaría Ejecutiva del Ministerio del Deporte.*

3 Ver Marcellino; Ferreira (2009).

4 Fuente: sitio web del Ministerio del Deporte (<http://www.esporte.gov.br>).

La ejecución del amplio abanico de acciones que viene desarrollando el PELC en estos diez años de existencia se estructura sobre la base del decisivo rol de la formación continuada para el desarrollo sustentable de las políticas públicas de deporte y ocio en Brasil, viviendo, en esa trayectoria, cinco momentos de cambios significativos.

El *primer momento* de la formación continuada del PELC ocurrió en el período desde el 2003 hasta inicios del 2006⁵, con su implantación entre agentes sociales de deporte y ocio indicados para actuar en la militancia cultural y en la movilización de las comunidades, con vistas a contribuir para la organización de su tiempo libre.

El agente social de deporte y ocio necesitaba aliar a la legitimidad alcanzada ante la comunidad que aglutinaba capacidad técnica-política para dar tratamiento a las especificidades de los Núcleos de Deporte y Ocio, espacios de convivencia de los municipios alrededor de los cuales se daba la objetivación de la política de ocio [CASTELLANI FILHO, 2007, p. 9].

Para tal, el secretario nacional de la SNDEL convocó a seis profesores universitarios de instituciones públicas para desarrollar la formación de esos agentes. “Nada de aleatorio hubo en la invitación formulada a ellos. Todos nosotros compartíamos una comprensión, si no igual, al menos semejante, de lo que tendríamos que hacer” (idem, p. 12).

En esa época de implantación del PELC, la formación continuada se llevaba a cabo por medio de encuentros de los agentes sociales con los formadores, considerando: el *módulo introductorio*, de 32 horas, llevado a cabo en el inicio del acuerdo de cooperación entre el Ministerio del Deporte y la entidad; el *módulo de ampliación*, que se celebraba luego de la realización del primero y se diluía a lo largo de diez meses, siendo conducido por la entidad; y el *módulo de profundización*, también con 32 horas, a la conclusión del convenio, momento en que se discutía, “de forma retrospectiva, el programa en su totalidad con una perspectiva más evaluativa” (SAMPAIO; LIÃO JUNIOR, 2007, p. 50).

El *segundo momento* de cambio significativo en la formación del PELC ocurrió a partir de mediados del 2006, cuando las formaciones continuadas pasaron a realizarse en conjunto por profesores universitarios de instituciones públicas y privadas sin fines lucrativos, bien como

5 Ver datos sobre los distintos momentos de cambio de la formación del PELC en el sitio web del Ministerio del Deporte (<http://www.esporte.gov.br>).

por gestores y animadores culturales con significativas experiencias en políticas participativas de deporte y ocio en el país⁶.

Desde ese momento también se amplió el público contemplado por la formación continuada del PELC, que pasó a atender no únicamente a agentes sociales, sino también a gestores, miembros de los grupos de control social de los núcleos y otros *partenaires*.

El *tercer momento* se vio marcado por el fomento a la creación y al funcionamiento de núcleos del programa, con selección por medio de notificaciones públicas, dándole mayor transparencia al proceso.

Para tal, el Ministerio del Deporte pasó a difundir en su sitio web sugerencias y orientaciones para la elaboración de las proposiciones inscritas en esa selección, que incluían, en forma obligada, la realización de como mínimo tres módulos, siendo:

1. Módulo introductorio, con 32 horas, cuyo objetivo era discutir el funcionamiento de núcleos PELC; a organizarse en el período de preparación que antecedió el inicio de las actividades del programa. Se sugería que ocurriera con los agentes y los coordinadores preseleccionados por el núcleo, antes de su contratación efectiva, constituyendo uno de los criterios para tal. En ese encuentro podían participar otros profesionales que de alguna manera tuvieran relación con la política local de deporte y ocio, desde que respetados los límites de participantes, según orientaciones del programa.
2. Módulo de profundización/formación en servicio, desarrollado a lo largo de todo el período de duración del convenio, por medio de reuniones al menos quincenales, con el objetivo de llevar a cabo estudios, intercambio de experiencias, planificaciones, charlas y talleres, con la participación de todos los involucrados en el programa, bajo responsabilidad de la entidad *partenaire* la organización, financiación y realización.
3. Módulo de evaluación, con 32 horas, llevado a cabo también a lo largo del proceso, siendo 16 horas en el sexto mes y las otras 16 en los dos últimos meses de ejecución del convenio.

6 Ver discusiones llevadas a cabo por el grupo de estudios coordinado por Marcellino (MARCELLINO et al., 2011).

En esa proposición, la formación continuada del PELC pasó a sufrir una organización más regional, buscando atender a las especificidades de cada núcleo. La SNDEL autorizaba la realización de los módulos introductorios y de evaluación mediante envío, con anterioridad mínima de 15 días (fecha de protocolo en el ministerio), de proposición de formación elaborada por la entidad *partenaire*, definiendo: fecha y lugar de realización; responsable; dirección donde ocurriría la formación; nombre del(de la) formador(ra) invitado(a); programación (elaborada con el formador); y tabla horaria.

La previsión de número de formadores involucrados en los proyectos de formación continuada del PELC, considerándose los módulos introductorios y de evaluación, era de: un formador para convenios con hasta treinta agentes; dos formadores para convenios con 31 a cien agentes; tres formadores para convenios con cien a 150 agentes, con aumento progresivo de formadores implicados a cada cincuenta nuevos agentes sociales.

Para asegurar la calidad del proceso de formación, los agentes necesitaban acceso a la copia del proyecto básico del núcleo a ser atendido, aprobado en el Sistema de Convenios (SICONV) del gobierno federal, y a las copias de los materiales didácticos solicitados por los consultores.

En el plazo de hasta treinta días tras la formación, la entidad y el(la) formador(ra) deberían enviar a la SNDEL un informe con lo máximo de información sobre la actividad, copia del control de presencia y evaluaciones llevadas a cabo (sobre el desarrollo de la formación y del formador).

El *cuarto momento* de cambios en la formación continuada del PELC se generó como resultado del desarrollo de políticas intersectoriales por el programa –que pasó a agregar nuevos públicos y demandas específicas, considerando las necesidades de cada público beneficiado, con los cuales el PELC pasó a actuar en forma integrada– y de sus agentes sociales.

Las formaciones de las distintas experiencias del PELC demandan la participación de profesionales con conocimientos específicos en la formación continuada de cada acción desarrollada, con vistas a atender a las necesidades, por ejemplo, de los mayores (PELC Vida Saudável), de los indios (PELC Indígena), de las escuelas de la red pública de educación básica y sus comunidades (Programa Mais Educação, del Ministerio de la Educación) y de los jóvenes de 15 a 24 años en contextos de violencia (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania, del Ministerio de la Justicia).

La formación específica para el PRONASCI, por ejemplo, enriqueció los contenidos de las demás formaciones del PELC, avanzando en la

multidisciplinaridad de temas requeridos para la mejor comprensión de los contextos de vulnerabilidad social en los cuales el PELC actúa, discutiendo, entre otros asuntos, violencia, juventud e inclusión social⁷.

Además, con la intersectorialidad, el PELC avanzó en el sentido de atender no únicamente a los núcleos urbanos, pasando también a la atención a núcleos, atentos a las necesidades de las comunidades tradicionales (grupos culturalmente diferenciados, como pueblos indígenas, quilombolas, poblaciones ribereñas, entre otros).

En ese momento histórico, se subrayó la estrategia de gestión del PELC, que pasó a articular cuatro acciones específicas integradas⁸, cuáles sean:

1. *Acción educativa*: formación continuada de gestores, agentes, líderes comunitarios, investigadores, legisladores y otros *partenaires* actuantes en las esferas públicas federal, estadual y municipal, con vistas a la formulación e implementación de políticas públicas de deporte y ocio de inclusión social y cultural básica, para el funcionamiento de núcleos del PELC.
2. *Investigación*: fundamentada en las ciencias sociales y humanas, sobre temas prioritarios para la cualificación de políticas públicas de deporte y ocio de inclusión social y cultural, concernientes a diversas áreas de conocimiento, como: educación física, deporte, ocio, antropología, psicología, comunicación social, ciencias políticas, economía, turismo, historia, entre otras, y desarrollados por instituciones de enseñanza superior de todas las regiones brasileñas.
3. *Gestión compartida*: política integrada de programas, proyectos y actividades de deporte y ocio, articulando redes de gestores, legisladores, agentes comunitarios, investigadores y otros *partenaires* del PELC, estableciendo intercambios de experiencias y prácticas de gestión, contribuyendo para la elaboración de mecanismos e indicadores de control y participación social, la cualificación de la política nacional de deporte y la construcción del Sistema Nacional de Deporte y Ocio.

7 Ver estudios en Noronha (2009).

8 Marcellino et al. (2011) discuten la gestión de la SNDEL relacionándola con la formación de gestores y líderes para el deporte y el ocio.

4. *Información*: política de documentación, información y difusión, articulada a la “gestión del conocimiento y de la información”, mediada por el uso de medios electrónicos –sitio web del Ministerio del Deporte y Repositorio Institucional de la red CEDES– y difundida también por eventos, libros, cartillas, revistas especializadas y otros impresos, que registran y socializan los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos de deporte y ocio desarrollados por el PELC, buscando subsidiar y cualificar políticas públicas de deporte y ocio de inclusión social y cultural.

Es indispensable el desarrollo articulado de esas acciones para asegurar la calidad política de la proposición del PELC, que desempeña *tres roles principales*: de *evaluación* (lecturas más concretas de las necesidades de los segmentos y contextos con los cuales trata, preocupándose con la comprensión y la realimentación de los procesos vividos, atenta a los límites a superar y a las potencialidades a redimensionar); de *acción educativa* (comprometida con el perfeccionamiento de la gestión de las políticas públicas de deporte y ocio, por la educación de sujetos críticos, creativos, capaces de actuar de modo consciente y con autonomía en su realidad); y de *comunicación* (estableciendo diálogo con la realidad por medio de procesos y actitudes que implican distintas formas de comunicación e interrelación de la teoría con la praxis).

El *quinto y presente momento* vivido por la formación continuada en el PELC tuvo sus inicios marcados por la creación e implantación del Sistema de Formación de los Agentes Sociales de Deporte y Ocio del PELC, por el Oricolé –Laboratorio sobre Formación y Actuación Profesional en Ocio, Grupo de Investigación de la Escuela de Educación Física, Fisioterapia y Terapia Ocupacional de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG).

Esa estrategia del PELC se fundamenta en el hecho de que los procesos de formación para actuación en los campos del deporte y el ocio ganan cada vez más espacio en los medios académicos y en el ámbito del programa, en particular, y en las políticas públicas participativas en modo general⁹. En ese contexto, la formación continuada pasó a constituirse un eje privilegiado de intervención, considerando las reflexiones llevadas a cabo tanto sobre las cuestiones sociales, políticas, históricas y culturales

9 Para datos sobre el sistema de evaluación del PELC, ver UFMG (2010).

implicadas en las prácticas de deporte y ocio, como en relación a sus vivencias en las distintas realidades en las que se implanta el PELC.

Y como dice un grupo de formadores del programa actuante en la región Norte de Brasil:

es importante afirmar que el proceso que se desencadenó por medio de las formaciones del PELC se concretó también como un proceso de autoformación y conocimiento del lugar donde estamos, desde donde y hacia donde hablamos. Para nosotros, formadores y formadoras, este fue un doble proceso educativo en el que al educar también nos educamos por el intercambio de saberes que nos brindó el pueblo de la floresta [FARO, 2008, p. 374].

El reconocimiento de tal naturaleza fue uno de los motivos que justificaron la implantación del Sistema de Formación de los Agentes Sociales de Deporte y Ocio del PELC, con el objetivo de cualificar cada vez más la formación de los formadores de agentes del programa. Al fin y al cabo, la estrategia de formación continuada del PELC venía causando impacto no únicamente en la vida del público beneficiado¹⁰ como también en la mejoría de la calidad del desarrollo del programa y en el avance de la formación profesional de sus formadores, que tienen vínculo con universidades, ya sea como docentes o como estudiantes de cursos de posgrado (ambos como becarios formadores).

Los agentes sociales de deporte y ocio, representados por los gestores, profesores de educación física, educadores populares y comunitarios y demás profesionales de áreas afines al deporte recreativo y al ocio, involucrados con recursos del convenio o de la contrapartida de la entidad, son los protagonistas de la elaboración y efectuación de las acciones educativas, pautadas en el principio de la gestión participativa. Por tal razón, todos los agentes sociales involucrados deben tener formación cualificada para la planificación y ejecución de las actividades programadas junto a la población atendida, en una relación crítica y creativa de construcción de autonomía de los sujetos.

Así, el sistema de formación continuada de formadores y de agentes del programa pasó a constituirse como parte integrante de las pautas centrales del PELC. Su objetivo general es, pues,

10 Los participantes deben ser inscriptos, cumpliendo los cuantitativos previstos en el convenio y las actividades de formación organizadas por el programa. Ver datos en el sitio web del Ministerio del Deporte (<http://www.esporte.gov.br>).

dar continuidad a ese proceso de formación anclando su desarrollo en la sistematización, planificación, ejecución, monitorización y evaluación de la formación de los agentes sociales de deporte y ocio del PELC, buscando contribuir con el desarrollo de distintas proposiciones didáctico-pedagógicas para el Programa [UFMG, 2010, p. 7].

Como consecuencia, tiene por objetivos específicos:

sistematizar la formación de agentes sociales del PELC; constituir un equipo de profesionales capacitados para llevar a cabo las formaciones en los núcleos del PELC; llevar a cabo evaluaciones sistematizadas de los procesos de formación; realizar encuentros periódicos de formación con el equipo de becarios formadores; acompañar y monitorizar las evaluaciones llevadas a cabo en los núcleos del PELC implantados en todo el País; producir informes y pareceres sistemáticos dirigidos al Ministerio del Deporte, más concretamente a la Secretaría Nacional [que lo coordina]; y evaluar junto a los agentes sociales del PELC el impacto y la importancia de la formación en el cotidiano de actuación de los mismos [idem, *ibidem*].

Los agentes sociales seleccionados necesitan poseer conocimiento y experiencia acerca de las actividades que van a desarrollar. Se sugiere que, en lo posible, aquellos que actuarán con actividades físicas y deportivas sean estudiantes y/o profesores de educación física, u orientados por uno de ellos. Es imprescindible el involucramiento de líderes comunitarios que ya desarrollen las actividades (*capoeiristas*, bailarines, artistas plásticos, músicos, actores etc.) en las comunidades que serán atendidas. Hay que dar atención a la importancia de la diversidad de contenidos de deporte y ocio a desarrollar en el momento de la selección de personal.

El trabajo que desarrolla el sistema se sintetiza en dos principales acciones: la de planificación, ejecución y evaluación de la proposición de formación de los agentes sociales de ocio en cada uno de los convenios firmados con el Ministerio del Deporte¹¹; y la realización de encuentros de formación para los formadores seleccionados. Estos deberán establecer

11 Hay previsión de recursos del Ministerio del Deporte para: contratación de agentes sociales que actúen específicamente en las actividades sistemáticas y en los eventos del programa, bien como de coordinadores, además de formación continuada de los agentes, adquisición de material de consumo y permanente y de items para los eventos. La entidad proponente presentar al ministerio proposición de contrapartida para efectuar el convenio, según reglas previstas en la Ley Presupuestaria Anual (LOA) del gobierno federal. La contrapartida sugerida como la que más puede contribuir

contacto directo con las entidades donde van a desarrollar la formación, realizando seguimiento pedagógico de todos sus módulos.

Algunos temas son propuestos para el módulo introductorio, como: 1) presentación del PELC: principios, pautas, características, actividades; 2) concepciones y significados de deporte, ocio, cultura, políticas públicas, animación cultural; 3) diversidad de contenidos culturales vivenciados en el ocio; 4) conocimiento sobre las etapas de la vida y las personas con deficiencia y con necesidades especiales; 5) espacios para el ocio: campo y ciudad; 6) planificación participativa de acciones de deporte y ocio; 7) subsidios para la construcción de metodologías e instrumentos de evaluación¹².

Los contenidos a tratar en el módulo de formación en servicio se organizan según la demanda y las necesidades de la entidad *partenaire*, siendo desarrollados con el auxilio de los equipos gestor y colaborador.

Y como contenidos del módulo de evaluación se proponen: 1) evaluación: conceptos, significados, seguimiento, monitorización, fiscalización; 2) conceptos de calidad social y política social; 3) evaluación del programa: límites y avances según los principios, pautas, características; 4) evaluación de los contenidos del programa; 5) evaluación de la atención a las distintas etapas de la vida y de personas con deficiencia y con necesidades especiales; 6) evaluación de la utilización de los espacios, teniendo en vista su re-significación; 7) evaluación de la política pública: planificación participativa, gestión, movilización de la comunidad; 8) elaboración del informe final del convenio¹³.

Las acciones de formación desarrolladas por ese sistema implican, sobre todo, que los formadores actuantes en el PELC no sean meros reproductores de técnicas y prácticas, sino agentes de cambio, capaces de promover acciones transformadoras en el cotidiano. Orientadas por las cuatro pautas orientadoras del programa (acción educativa, investigación, gestión compartida e información), se espera que sean estimuladas la convivencia social y la formación de gestores y líderes comunitarios, fomentando la realización de estudios y debates para la socialización de conocimientos sobre deporte y ocio, tratados como derechos de todos; y que se desarrollen actividades sistemáticas diversificadas para todas las

para la proposición pedagógica es en recursos humanos de la entidad *partenaire*, más concretamente profesores, que actuarán en el programa.

12 Cf. <http://www.esporte.gov.br/sndel/esporteLazer/Formadores.jsp>.

13 Cf. *idem*.

frangas etarias, incluyendo personas con deficiencias y otras necesidades especiales, estimulando prácticas de las culturas *corporal* y *lúdica* (de deportes, bailes, gimnasias, teatro, música, orientación a caminata y otras actividades en la naturaleza, juegos populares, *capoeira* y demás prácticas de la cultura local), bien como la organización popular en la realización de eventos de ocio, incluyendo el apoyo a las actividades de creación nacional y preservación de la identidad cultural. Resulta muy importante promover la interfaz de las variadas manifestaciones y el diálogo entre las generaciones. Con el desarrollo de esos contenidos básicos, se podrán abordar otras temáticas, según la especificidad de cada convenio (PELC Núcleos, Vida Saudável, PRONASCI y otros).

Esos contenidos se deben desarrollar por medio de: 1) visita monitoreada a los sitios de realización de las actividades; 2) construcción de talleres involucrando la comunidad participante; 3) exposiciones orales; 4) trabajos en grupo; 5) vivencia de los contenidos abordados; 6) presentación de películas y documentales relativos a temas problematizadores de la realidad local; 7) lectura y producción de textos (de modo individual y colectivo); 8) estudios de casos; 9) reuniones de planificación de talleres sistemáticos y asistemáticos; 10) reuniones para organización de informes; 11) videoconferencias¹⁴.

Al final de cada formación, el becario formador debe entregar un informe redactado con base en el formato básico propuesto por el equipo gestor del proyecto.

A lo largo del desarrollo del proyecto se realizan dos acciones de formación de formadores, con la participación de los equipos gestor y colaborador, durante la realización de los eventos. La formación de becarios tiene por objetivo cualificar el grupo que va a desarrollar las acciones, y su foco será la discusión de temáticas relativas al PELC trabajadas en los módulos, la planificación colectiva de acciones, la evaluación de las actividades de formación, bien como el desarrollo de temas que emerjan de la acción en campo.

La evaluación ocurre durante todo el proceso, por medio de: 1) aplicación de instrumentos de evaluación con gestores y agentes sociales durante la realización de las formaciones; 2) entrega de informes de formación por los becarios formadores; 3) aplicación de instrumentos de evaluación del proyecto con los becarios formadores; 4) reuniones de evaluación en las

14 Cf. idem.

formaciones de formadores; y 5) reuniones del equipo gestor del sistema de formación con el Ministerio del Deporte.

2. Retos afrontados por la formación en el PELC

El presente texto nos muestra que la implementación de programas de deporte y ocio en gobiernos populares generó la experiencia histórica del ejercicio, en esas áreas, de principios democráticos, destacándose, entre ellos, la inversión de prioridades, la participación popular y la transparencia.

En el trayecto de la formación continuada en el PELC, la cuestión de la transparencia es un aspecto fundamental. Tras el período de implantación de los proyectos pilotos del programa, segundo momento del movimiento histórico aquí relatado, se seleccionaron formadores por llamamiento público; los criterios clasificatorios fueron la experiencia con deporte y ocio comunitarios y estudios o investigaciones en el área. Siempre hubo también preocupación con la “formación” de los formadores, por medio de cursos y encuentros específicos para ese público, además de la distribución de libros para soporte teórico.

Como parte de ese movimiento sociopolítico, la acción del PELC no podría alejarse de los principios democráticos, sobre todo en el tema “formación” –uno de sus ejes estructuradores. Al fin y al cabo, educación y conocimiento son fundamentales para un programa verdaderamente ciudadano.

Así, la formación, más allá de la necesidad de desarrollo de los proyectos en convenio con el Ministerio del Deporte, contribuye para un objetivo mayor: la educación para la ciudadanía. Lo que queremos decir con eso es que cuando, en el inicio de este texto, citamos, como premisas legales del PELC, la Constitución Federal del 1988, la Ley Pelé (1998) y el Estatuto de la Ciudad (2001), quedó en claro que el programa se legitima como una de las acciones del gobierno federal para la garantía del deporte y el ocio como derechos de la población brasileña, con potencial para contribuir para la formación humana integral.

Con eso, se reafirmó históricamente el fuerte carácter educativo y de inclusión social de las acciones del PELC, bien como la importancia del proceso educativo concienciador *para y por* el deporte recreativo y el ocio para la garantía de esos y otros derechos sociales, como seguridad, salud, educación etc. Al fin y al cabo, resulta prioridad del PELC promover la mejoría de la calidad de vida de poblaciones que viven en situaciones de

más vulnerabilidad social y económica, reforzada por condiciones de injusticias, violencias y exclusión social. Eso representa un gran reto, pues el país cuenta, hoy, con más de 200 millones de habitantes, y la mayor parte de la población blanco del programa vive en municipios de pequeño porte y periferias metropolitanas de las cinco regiones brasileñas.

Tal situación conformó otro reto, que es aumentar el conocimiento sobre las demandas de los sujetos, grupos y contextos atendidos por el PELC –conocimiento que pueda contribuir para la ampliación de lecturas sobre las acciones de deporte y ocio llevadas a cabo por el programa en el país, con vistas a colaborar con la cualificación de los agentes actuantes en cada situación y la efectividad de las políticas sociales implicadas. Así, se fortalece la estrategia de investigación del PELC, articulando contenidos desarrollados tanto por los núcleos de deporte recreativo y de ocio como por los investigadores de la red CEDES –el otro eje del programa.

Con la ampliación del PELC, cada vez más abarcando todas las regiones brasileñas, y con las demandas específicas de núcleos, como los indígenas, la SNDEL entendió que debería buscar *partenaires* para seguir avanzando pedagógicamente. Por eso, estableció un convenio con la UFMG, elegida por la acumulación de experiencias académicas en el campo del ocio en la graduación, especialización *lato sensu*, maestría y doctorado interdisciplinar.

Reviendo el proceso de fomento de la formación en el PELC, una de sus formadoras destaca que es posible identificar en él posibilidades reales de cambios en la cultura de la gestión de programas de deporte y ocio vivenciados en su región (Norte). Destaca, aún, que la formación de los agentes se conforma, para ellos, como un momento de reflexión sobre la realidad local, en especial sobre las condiciones y las prácticas de ocio vividas en el municipio/estado, las cuales, en su mayoría de veces, son muy distintas de lo que difunden los medios de comunicación, que toman como referente únicamente las experiencias de las grandes ciudades. En ese sentido, si por una parte se desvelan incontables carencias de condiciones para vivencias diversificadas de deporte y ocio, por otra se revela la rica diversidad de culturas de ocio.

En los días actuales, el contexto de los Juegos Olímpicos y Paraolímpicos de Verano 2016 desafía la formación en el PELC, en especial considerando que la ampliación del programa es uno de los legados sociales previstos en las garantías pactadas por el dossier de candidatura de Río de Janeiro como sede de los juegos. Puede que esa sea, por lo tanto, una excelente oportunidad para que la formación continuada del PELC construya

nuevas interrelaciones entre deporte educativo, de rendimiento y de ocio, bien como contribuya para la concienciación de los *partenaires* del programa sobre la importancia de la inversión en las políticas públicas de deporte y ocio. Seguramente eso podrá influir para que estas avancen del actual estadio de políticas de gobierno hacia la dimensión más amplia de políticas de Estado.

Referencias

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Tecnoprint, 1988.

_____. Lei n. 9.615, de 24 de março de 1998. Revista e consolidada pelo decreto n. 3.659, de 14 de novembro de 2000, decreto n. 4.201, de 18 de abril de 2001, lei n. 10.672, de 15 de maio de 2003, e lei. n. 12.395, de 16 de março de 2011. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 mar. 1998.

_____. Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001. Estatuto da Cidade. Estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jul. 2001.

_____. *Política intersetorial PELC PRONASCI*. Brasília, DF: SNDEL, Ministério do Esporte, 2010. 6 v.

CASTELLANI FILHO, L. O projeto social Esporte e Lazer da Cidade: da elaboração conceitual à sua implementação. In: _____. (Org.). *Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1-15.

CONBRACE, 10., 1997, Goiânia. *Coletânea*, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 1.

CONGRESSO MUNDIAL DO LAZER, 5., 1998, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SESC, 1998.

ENAREL, 9., 1997, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: PBH, UFMG, SESI-DN, 1997.

FARO, C. L. C. et al. A formação dos agentes de esporte e lazer no norte da Amazônia brasileira: uma estratégia de intervenção pedagógica para e pelo lazer. In: PINTO, L. M. M.; RODRIGUES, R. P.; SILVA, D. A. M.; BONALUME, C. R.; ARAÚJO, L. R. M. (Org.). *Brincar, jogar, viver: lazer e intersectorialidade com o PELC*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2008. p. 366-377.

GUTTERRES, E. S.; RODRIGUES, R. P. Orçamento participativo e a questão do lazer: o caso de Porto Alegre/RS. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). *Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 71-84.

LICERE. Belo Horizonte: UFMG, v. 2, n. 1, 1999.

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

MARCELLINO, N. C.; FERREIRA, M. P. de A. (Org.). *Brincar, jogar, viver: o Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2009.

MARCELLINO, N. C.; SILVA, D. A. M.; STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F.; MELO, V. A. Gestão de políticas públicas de esporte e lazer: princípios e pressupostos teóricos. In: *CADERNOS INTERATIVOS: elementos para o desenvolvimento de políticas, programas e projetos intersetoriais, enfatizando a relação lazer, escola e processo educativo*. Brasília, DF: Ideal, 2011. Coletânea. Caderno 2, 63p.

NORONHA, V. (Org.). *Pensando sobre políticas públicas de lazer para juventudes em contextos de vulnerabilidade social: contribuições a partir de pesquisa em Ribeirão das Neves/Minas Gerais*. Belo Horizonte: Skholé, 2009.

PINTO, L. M. S M. Políticas públicas de esporte e lazer: caminhos participativos. *Motrivivência*, Florianópolis: UFSC, ano 10, n. 11, p. 47-68, 1998.

_____. *Políticas participativas de lazer*. Brasília, DF: SESI-DN, 2005.

PINTO, L. M. S. M. et al. (Org.). Desafios para a gestão das políticas de lazer no Brasil. In: ISAYAMA, H. et al. *Gestão de políticas de esporte e lazer/ Sport and leisure policy management*. Ed. português/inglês. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 27-49.

PINTO, L. M. S M.; GRANDO, B. S. (Org.). *Brincar, jogar, viver: IX Jogos dos Povos Indígenas*. Cuiabá: Central de Texto, 2010.

PINTO, L. M. M.; RODRIGUES, R. P.; SILVA, D. A. M.; BONALUME, C. R.; ARAÚJO, L. R. M. (Org.). *Brincar, jogar, viver: lazer e intersectorialidade com o PELC*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2008.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *O lúdico e as políticas públicas: realidade e perspectiva*. Belo Horizonte: Projeto Recrear, Secretaria Municipal de Esportes, Prefeitura Municipal, 1995.

RODRIGUES, R. P. (Org.). *Brincalhão: uma brinquedoteca itinerante*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *O lazer nas políticas públicas participativas de Porto Alegre: estudo das gestões municipais de 1994 a 2004*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

RODRIGUES, R. P.; TONDIN, G. 2º Seminário Nacional de Políticas Públicas em Esporte e Lazer em Porto Alegre/RS: formação e desenvolvimento de pessoal.

In: LIBERATO, A.; SOARES, A. (Org.). *Seminário Nacional de Políticas Públicas em Esporte e Lazer: retrospectiva histórica*. Manaus: EDUA, 2009. p. 23-36.

SAMPAIO, J. O.; LIÃO JUNIOR, R. O consórcio Brasília e a formação de agentes sociais no Distrito Federal e entorno. In: CASTELLANI FILHO, L. (Org.). *Gestão pública e política de lazer: a formação de agentes sociais*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 41-69.

UFMG. *Projeto de formação do Programa Esporte e Lazer da Cidade*. Belo Horizonte. UFMG/EEFFTO/Oricolé. 2010. Mimeografado.

SECCIÓN 2

**La formación en
el PELC: premisas
teórico-metodológicas**

La formación en el PELC y la relación entre teoría y praxis

Ana Elenara da Silva Pintos*
Claudia Regina Bonalume**

1. El rol de la formación en el Programa Esporte e Lazer da Cidade

Para una política pública en el área del deporte y ocio, resulta fundamental el proceso de formación y desarrollo de cuadros para

* Cursa maestría en educación física en la Universidad de Brasilia (UnB); experta en metodología de la enseñanza de educación física y deporte por la Universidad Portal, graduada en educación física plena por la Universidad de Região da Campanha (URCAMP). Profesora de la red estadual de enseñanza de Río Grande del Sul, posee experiencia con educación de niños, jóvenes, adultos y mayores, en el ámbito tanto de la alfabetización como de la educación física. Coordinó uno de los diez PELCS pilotos del Ministerio del Deporte en Bagé (RS), municipio en que actuó como secretaria municipal de deporte y ocio. Miembro de los grupos de investigación Oricolé - Laboratorio de Investigaciones sobre Formación y Actuación Profesional en Ocio (UFMG) y Avante (FEF-UnB). Titular en el Consejo Nacional de los Derechos de la Persona anciana (CNDPI) y en el Consejo Nacional de Políticas de Igualdad Racial (CNPPIR). Actualmente está cedida al gobierno federal, a la cabeza de la Coordinación General de Deporte y Ocio (SNEIS), del Ministerio del Deporte.

** Maestre en educación física por la UnB, posee graduación con licenciatura plena en educación física por la Universidad de Caxias del Sul (UCS) y especialización en educación del movimiento, por la misma universidad. Actualmente es directora de Cooperación Internacional de la Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República. Fue secretaria ejecutiva adjunta en el Ministerio del Desarrollo Agrario, donde actuó también como directora de Acciones de Desarrollo Territorial. Su actuación anterior fue en el Ministerio del Deporte, como coordinadora general, directora del Departamento de Políticas Sociales, miembro suplente del Consejo Nacional del Deporte y jefe de gabinete de la Secretaría Nacional de Desarrollo de Deporte y Ocio. Antes, fue profesora y secretaria municipal de deporte y ocio del ayuntamiento de Caxias del Sul (RS).

actuación, en la perspectiva de reversión de expectativas de la propia población, cualificando la demanda por servicios públicos –inexistente para determinadas partes de la población, o viciada por los valores de la industria cultural... [MARCELLINO, 2003, p. 10].

Es el reto de esta sección 2, “La formación en el PELC: premisas teórico-metodológicas”, tratar del proceso de formación en el PELC y de la relación entre teoría y praxis. Conscientemente bajo riesgo de repetir información ya presentada en otros capítulos, consideramos importante recordar que el principal objetivo de ese programa es desarrollar una proposición de política pública y social que atienda a las necesidades de la población de deporte recreativo y de ocio. Para alcanzar tal objetivo, en el sitio web del Ministerio del Deporte la formación aparece entre los tres ejes centrales del programa, que son:

- a) *Implantación y desarrollo de núcleos de deporte recreativo y ocio* en las diversas regiones de Brasil, con el objetivo de asegurar el derecho al acceso de calidad a políticas públicas de ocio y deporte, en su dimensión recreativa, para las diversas franjas etarias, asegurando la inclusión de personas con deficiencia.
- b) *Formación continuada* de gestores, agentes sociales, líderes comunitarios, investigadores, legisladores y demás *partenaires* actuantes en la esfera pública, con vistas a la formación e implementación de políticas de ocio y de inclusión social y cultural.
- c) *Implantación y modernización de infraestructura para deporte educativo, recreativo y de ocio*, que prevé la construcción y reforma de equipos, acción ejecutada por la Secretaría Ejecutiva del Ministerio del Deporte.

Son relativamente recientes los temas de la actuación, y, en consecuencia, de la formación en deporte y ocio como derechos sociales y políticas públicas, y se encuentran en proceso de construcción. Las políticas públicas, la educación y la formación se presentan, históricamente, como campos de disputa hegemónica, que se da en la perspectiva de la construcción, e la articulación de las concepciones, la organización de los procesos y de los contenidos, en las distintas esferas de la vida social. Frigotto (2003) refuerza la necesidad de definir y explicitar la concepción de educación y formación adoptada y la manera como se hará

la implementación de los espacios y equipos de deporte y ocio y de los procesos de animación. Atentos a eso, los gestores y los formadores del PELC buscan, a lo largo del proceso, definir los caminos y los rumbos del programa.

Considerando el histórico presentado en la sección anterior, podemos afirmar que las acciones que integran el PELC tienen como focos centrales la formación de agentes y gestores (municipales, estaduais y de instituciones de enseñanza superior públicas) y el intercambio de conocimientos. Eso porque se cree que la construcción de la proposición política y social de deporte y ocio, indicada en el objetivo del programa, pasa necesariamente por la formación de los agentes y gestores involucrados en el proceso, en el sentido de desarrollar en ellos más capacidades humanas y ampliar sus posibilidades de actuación, organizada en la gestión social de las acciones de deporte y ocio de sus territorios.

Mészáros (2007) alerta que la formación puede contribuir tanto para la superación de un sistema de enajenación y dominación como para su reproducción y adaptación a él, con dependencia del contenido y de la forma como se conduzca. En ese sentido, la formación en el PELC se debe siempre conducir de manera continua, reflexiva y crítica, buscando comprender la realidad y construir alternativas de superación. “Modificar esas condiciones demanda una intervención consciente en todos los dominios y en todos los niveles de nuestra existencia individual y social” (idem, p. 214).

2. El Sistema de Formación de los Agentes Sociales de Deporte y Ocio del PELC

El Sistema de Formación de los Agentes Sociales de Deporte y Ocio del PELC, resultado de diez años de experiencia de la SNELIS en el desarrollo de la acción de formación de agentes, fue elaborado buscando abordar los contenidos y las estrategias metodológicas necesarias para una formación cualificada y consecuente, y contemplar los aspectos que componen las especificidades de cada territorio.

Se hace viable el proceso de formación por medio de convenio entre el Ministerio del Deporte y la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), firmado en el 2010, con vistas a cualificar la formación por medio de la producción y gestión de conocimiento y viabilidad de recursos humanos capacitados para el desarrollo de las formaciones.

Como ya se mencionó con anterioridad, el PELC se instrumenta por medio de la implantación y desarrollo de núcleos de deporte recreativo y ocio, siendo esos de dos tipos: urbano, y para los pueblos y comunidades tradicionales. Son las pautas del programa: auto-organización comunitaria; trabajo colectivo; intergeneracionalidad; fomento y difusión de la cultura local; respeto a la diversidad; intersectorialidad; y municipalización. Para concretar pautas con tal amplitud, se considera herramienta esencial la formación de los involucrados en el proceso.

La gente que actúa desde la construcción de los proyectos hasta el desarrollo de las actividades de los núcleos son agentes sociales de deporte y ocio, protagonistas en la elaboración y efectucción de las acciones, pautadas por el principio de la gestión participativa. Se reconocen como agentes: gestores, profesores de educación física, educadores populares y comunitarios y demás profesionales de áreas afines al ocio involucrados directamente en la ejecución del programa. A ellos se destina la formación.

La proposición metodológica para capacitación de esos equipos está organizada en forma modular, abarcando: módulo introductorio I e II, módulo de evaluación I e II, además de una etapa de formación en servicio.

- Módulos introductorios I e II: llevados a cabo respectivamente durante el período de estructuración de los convenios (entre ministerio y ayuntamiento municipal, gobierno del estado o universidad federal) y en el segundo mes de desarrollo de las actividades, miran posibilitar a los agentes el acceso a la información sobre el programa (objetivos, pautas, metodología, datos sobre la realidad local y retos). Considerándose la historia de formación, tanto de educadores populares como de profesores de educación física, uno de los principales retos de ese módulo es contribuir para el avance de una concepción mecanicista del deporte para una proposición en la que prevalearan lo lúdico y el ocio, con sus variados contenidos.
- Formación en servicio: ocurre durante todo el período de duración del convenio, con reuniones semanales para estudio, intercambio de experiencias e ideas, planificación, charlas y talleres, en cada uno de los núcleos bajo responsabilidad de organización, financiación y realización de la entidad *partenaire*. Esa etapa, cuando planificada y desarrollada por la colectividad, enriquece mucho la ejecución del programa, por estimular el proceso de acción-reflexión-acción.

- Módulos de evaluación I e II: se realizan en el transcurso del proceso. La división del módulo de evaluación en dos etapas permite que en la primera los involucrados analicen la ejecución, se identifiquen los aspectos positivos y los se deban mejorar, y se establezca un plan de acción para potenciar las facilidades y afrontar las dificultades. En la segunda etapa se comprueba si todo eso se alcanzó y se discute el futuro de las actividades, con o sin convenio con el gobierno federal, momento en que se puede constatar la efectividad.

Los módulos introductorios y de evaluación los desarrollan los formadores específicos del programa, atendiendo a los principios de la educación popular; didácticamente, se dividen en: estudio de la realidad, que anime los agentes a conocer y comprender su realidad, a construir formas de superación y emancipación política y cultural y a buscar la construcción del conocimiento, con base en la identificación de los saberes existentes; organización del conocimiento, en el sentido de buscar los saberes históricamente contruidos para el diálogo con la realidad identificada; y aplicación del conocimiento, trayendo, a la luz de la realidad y de los conocimientos identificados, la forma de intervención de ese agente en la comunidad. La instrumentación ocurre en permanente diálogo e interrelación. La formación en servicio es de responsabilidad y gestión de las entidades *partenaires*.

La programación de las formaciones contempla actividades diversificadas que permitan al participante relacionar la teoría y la praxis, incluyendo, por ejemplo: visita a los lugares donde ocurren las actividades; momentos con la comunidad involucrada; construcción de talleres; exposiciones orales; trabajos en grupo; vivencia de los contenidos abordados; exhibición de películas y documentales relacionados a temas problematizadores de la realidad local; música y demás manifestaciones artísticas; lectura y producción de textos (individuales y colectivos); estudios de casos; reuniones de planificación de talleres sistemáticos y asistemáticos; reuniones para organización de informes; videoconferencia; entre otros.

El sistema aún indica los objetivos, los contenidos y los resúmenes que sirven de guía a cada formación, de los cuales optamos por especificar aquí únicamente los resúmenes, considerando los límites del texto. Aunque vale destacar que esos son producto de la acumulación y de la construcción colectiva de los variados actores que formaron y forman parte de la elaboración del programa desde el inicio.

2.1. Resúmenes del módulo introductorio

2.1.1. PELC Urbano

Sigue los principios y las pautas del PELC, bien como sus características y orientaciones operacionales. Los resúmenes son: cuadro rural y urbano actual –datos demográficos y el fenómeno migratorio y sus consecuencias para el campo y la ciudad. Los movimientos sociales organizados y la reforma urbana. La idea de ciudad educadora; los conceptos fundantes del programa; el principio del acceso a la manifestación cultural; el deporte en todas sus dimensiones y el ocio en sus dimensiones de tiempo/espacio/praxis social, cualificándose como instancia de emancipación humana; el ocio y los límites y las posibilidades de la auto-organización, del trabajo colectivo, de la intergeneracionalidad y del rescate y fortalecimiento de la cultura nacional en el desarrollo de acciones sistemáticas y asistemáticas de deporte y ocio; deporte y ocio para todos: la inclusión social y las cuestiones de género, edad, raza, etnia, religión, personas con deficiencia y/o con necesidades especiales y con altas habilidades; deporte y ocio a lo largo de la vida: aspectos biológicos, psicológicos y sociales del desarrollo de niños, jóvenes, adultos y mayores; elección, adecuación y seguridad en las instalaciones y las actividades de deporte y ocio; modalidades de actividades de deporte y ocio; el modelo conceptual de gestión democrática; los parámetros del modelo conceptual de gestión: análisis situacional, pautas y criterios para la elección de los municipios; el concepto de planificación participativa; la importancia de la interlocución con los datos de la realidad local; los roles de la comunidad y de los órganos gestores en la planificación participativa de proyectos de deporte y ocio; los pasos iniciales para implantación de proyectos de deporte y ocio; la preparación de informes.

2.1.2. PELC para Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs)

Sigue los mismos principios y pautas del programa, sumándose: profundización de conceptos básicos sobre los PCTs en lo referente a la cultura de las etnias atendidas, relaciones entre ocio, cultura, educación y trabajo como dimensiones fundamentales de la vida colectiva. Pueblos tradicionales, alteridad y diálogo cultural. Planificación participativa en los núcleos PCTs: dinámica cultural y demandas sociales como ejes para la elaboración de políticas públicas de ocio articulados con las demás garantías de derechos sociales. Reconocimiento de sistemas culturales

compartidos, de dinámicas de organización social y de procesos de circulación de conocimientos, consolidando articulaciones y relaciones culturales que promuevan el ocio y el deporte recreativo.

2.2. *Resúmenes del módulo de evaluación*

2.2.1. *PELC Todas as Idades*

Identificación de la atención a los principios, pautas, características y orientaciones operacionales del programa por la aplicación de instrumentos y mecanismos de evaluación, introduciendo algunos conceptos de evaluación, seguimiento, monitorización y fiscalización, calidad social y política social. Comprobación de la atención al reto de promover el deporte y el ocio como derechos sociales; identificación de cómo se dio la inclusión social y la relación con las cuestiones de género, edad, (des) igualdad racial, etnia, religión, el trato con personas con deficiencia, con necesidades especiales y de altas habilidades.

2.3. *Resumen del módulo de formación en servicio*

Ese módulo se aplica en servicio, o sea, se lleva a cabo en el transcurso del convenio, según la realidad de cada entidad y local. Puede ser semanal, quincenal o mensual, con carga horaria previamente establecida. Los contenidos abordados se encuentran directamente vinculados a las demandas y a las necesidades de profundización de determinados temas del programa, bien como deben dar cuenta de cualificar su ejecución, atendiendo a los principios, pautas, conceptos, concepción y características presentados en el módulo introductorio. Es su reto contemplar la formación de agentes de distintos niveles y en distintas funciones, mezclando los contenidos de gestión y los pedagógicos del programa.

3. Los formadores del PELC

Los formadores del PELC son profesionales con experiencia y conocimiento en el área de políticas públicas de deporte y ocio y, más concretamente, en el del programa, y actúan con los *partenaires*, desarrollando acciones de formación de agentes sociales y gestores. A días de hoy, el convenio entre Ministerio del Deporte y UFMG recluta los formadores; el grupo cuenta con 22 profesionales, distribuidos por todo el país. El Ministerio del Deporte y la UFMG realizan, sistemáticamente,

encuentros para discutir el trabajo llevado a cabo, planificar acciones, intercambiar experiencias y promover actividades de formación con los propios formadores. Además del desarrollo de los módulos introductorio y de evaluación, los profesionales acompañan las entidades a distancia, orientándolas y auxiliándolas en lo que sea necesario.

4. Los gestores y los agentes sociales del PELC

El programa ve los gestores y los agentes sociales como protagonistas en el desarrollo y la implantación de la política de deporte y ocio; por tal razón, la formación mira cualificar la ejecución de las acciones de deporte recreativo y de ocio, en el sentido de construir con la población atendida una relación autónoma, crítica y protagonista en el campo del deporte y el ocio.

El PELC cuenta con los agentes sociales de deporte y ocio como actores de intervención social y pedagógica. Ellos deben componer el cuadro interdisciplinar y multiprofesional con articulación colectiva, para la construcción e intervención de los saberes populares y académicos, con vistas a tratar el deporte y el ocio como derechos sociales. Son los mediadores para elaboración y efectuación de las acciones, pautadas en el principio de la gestión participativa. En ese sentido, se pueden considerar agentes: gestores, profesores de educación física, educadores populares y comunitarios, demás profesionales de áreas afines al ocio e involucrados directamente en la ejecución del programa.

Los agentes sociales seleccionados deben tener conocimiento y experiencia sobre las actividades que desarrollarán. Se sugiere que aquellos que actuarán con actividades físicas y deportivas sean estudiantes y/o profesores de educación física, u orientados por uno de ellos. Es imprescindible la participación de líderes comunitarios (*capoeiristas*, bailarines, artistas plásticos, músicos, actores etc.) que ya desarrollan actividades en las comunidades a atender.

Atribuciones de los agentes sociales:

- participar en las acciones de planificación, monitorización y evaluación de las actividades sistemáticas y de los eventos del núcleo;
- planificar y desarrollar sus talleres según la proposición pedagógica del programa;

- movilizar la comunidad para la efectiva participación en las actividades;
- inscribir los interesados y monitorizar la participación en las actividades bajo su responsabilidad;
- participar en las acciones de formación continuada.

Los gestores y los agentes sociales son centrales para el proceso de formación, por eso, conocerlos y trabajar con base en sus intereses y necesidades diagnosticadas resulta imprescindible para que la formación cumpla su rol en el programa.

5. Formación: el camino recorrido de la teoría a la praxis

Es muy frecuente en el área del deporte y ocio que encontremos dicotomía entre teoría y praxis, evidenciada en un hacer sin reflexión, con énfasis en la reproducción de actividades diversas, sobre todo centradas en los contenidos físico-deportivos, imperando la lógica de “recetas” de actividades y proposiciones, que dificultan el fomento de la sistematización de conocimientos teórico-prácticos [ISAYAMA, 2003, p. 64].

Pautados por esa preocupación, los gestores y los formadores del PELC afrontan permanentemente el reto de construir una praxis crítico-reflexiva que permita afrontar la dicotomía entre teoría y praxis, colectivamente, en el sentido de asegurar que el proceso de formación de hecho contribuya para que se alcancen los objetivos establecidos para el programa. Es importante tener ciencia de que la limitación de tiempo (carga horaria reducida de la formación) es, sin duda, un factor que interfiere en los resultados y difícil de afrontar, considerando tratarse de un convenio con plazos, metas y recursos definidos. Además, Libâneo (1985) recuerda que hay condicionantes en la praxis pedagógica que determinan la realización del trabajo docente: condiciones sociopolíticas, que inciden en la concepción de hombre y sociedad, premisas sobre educación y aprendizaje, relaciones profesor-estudiante, contenidos, técnicas pedagógicas, entre otros. Considerar esos condicionantes al planificar, implementar y analizar el proceso de formación en el PELC resulta imprescindible para comprenderlo.

Tratar del camino recorrido entre la teoría y la praxis implica, necesariamente, abordar la cuestión de la efectividad de las políticas públicas. Se hace necesario reconocer que la etapa de evaluación de los resultados obtenidos es la que menos avanza demostró en el proceso de desarrollo de políticas públicas en Brasil. El caso del PELC no es distinto. Pocos son los elementos que nos permiten establecer una relación segura entre la implementación del programa, más concretamente la formación llevada a cabo, y los resultados alcanzados, lo que no significa falta de preocupación con la temática. Uno de los pasos que ya se dieron hacia la superación de esa dificultad fue la realización de un consistente trabajo entre el Ministerio del Deporte y la Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), que resultó en el libro *Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte* (SOUSA et al., 2010). El reto ahora está en la implementación de la proposición construida.

Más concretamente en relación a la formación, se comprueba un significativo interés académico por la temática. En una investigación rápida, identificamos tres disertaciones de maestría directamente relacionadas al asunto, que mucho contribuyen para el análisis de la relación entre teoría y praxis: Ewerton (2010), Tondin (2011) y Figueiredo (2009).

Con base en un breve análisis de las disertaciones citadas y de la observación sistemática de la propia formación, podemos asegurar que el proceso viene evolucionando a lo largo de los diez años de existencia del programa. Al principio, la formación se ministraba únicamente como módulo introductorio, por expertos en deporte y ocio, que tenían libertad para definir el contenido y la forma de trabajo. Con el paso del tiempo se fue notando, en especial por el seguimiento del Ministerio del Deporte y por el regreso de las entidades *partenaires*, la baja efectividad de ese tipo de formación, considerándose sobre todo que: la mayor parte de los contenidos no atendía a las expectativas de los agentes sociales; muchas formaciones acababan ocurriendo casi al final de la ejecución de los convenios; la formación no dialogaba con los intereses, las necesidades y la realidad de las comunidades; el proceso de formación acababa por no contribuir para la consecución de los objetivos del programa. A partir de ahí, se constituyó un grupo de profesionales, identificados con el PELC, que pasó a construir colectivamente el proceso, llegando al modo actual, que seguramente no es el definitivo, una vez que la política pública es dinámica, y por eso, necesita actualizaciones continuas para construir las respuestas que demanda la realidad.

Ewerton (2010) analizó manifestaciones de agentes sociales para conocer su mirada sobre el programa y recolectó hablas acerca de la formación:

A mí todo me pareció importante, porque lo que se abordó en la teoría nosotros logramos hacer en la práctica, o sea, la relación agente y comunidad. Todos los problemas sociales que existían y nosotros no los veíamos, y fue dicho en el aula también en nuestros cursos anteriores a nuestras prácticas (Sujeto B de la Institución 1). Seguramente, porque algunos de nuestros agentes son de la comunidad en que trabajan, y juntando con la formadora de esos agentes sociales proponiendo acciones metodológicas y teóricas, juntando con la práctica de aquellos que viven en la comunidad, nosotros fundimos esos dos puntos y fue muy importante para el debate, los comentarios, nuestras actividades dentro del aula, resultando en actividades prácticas en la comunidad; entonces me parece que eso fue muy importante (Sujeto A de la Institución 1).

La formación parte de la praxis, fue bárbaro el movimiento de romper con la tradición de una formación centrada en recetas de actividades, y de la práctica por la práctica (Sujeto B de la Institución 3) [idem, p. 81].

La autora afirma que el desarrollo de las actividades de formación,

orientada por las pautas del programa, organizada en actividades de talleres de los variados contenidos del ocio (artísticos, manuales, sociales, turísticos, físico-deportivos), la atención a todas las franjas etarias y la aproximación deportiva de la dimensión del deporte recreativo y de ocio [idem, p. 82].

permitieron la comprensión del programa y correcciones en los proyectos iniciales. Resalta, sin embargo, la necesidad de ampliar la inversión en la cualificación de la actuación de los agentes, con base en los conocimientos sistematizados por el área, ya que notó debilidades en la apropiación de esos conocimientos, considerando que la mayor parte de los agentes que actúan en los casos estudiados trae muy arraigada la visión “de carácter salvador” del deporte y el ocio, lo que implica praxis sin reflexión crítica.

Tondin (2011) analizó la manera como los conceptos, las discusiones, las reflexiones y las prácticas desarrolladas en las formaciones interfieren en el modo de actuar del agente social, por él denominado

educador social de deporte y ocio, en su práctica pedagógica. Entre los hallazgos del autor, varios contribuyen para nuestra reflexión, tales como:

1. La constatación de que, en el trabajo llevado a cabo por el PELC, la relación entre el formador y el educador social no se construye con base en el currículo programado, y sí en los vínculos afectivos entre sujetos. Eso no significa que se debe despreciar el contenido, pues, como alerta Freire, “No hay praxis educativa sin contenido” (Freire, 1994 apud TONDIN, 2011).
2. La prueba de que la formación inicial de los agentes y gestores interfiere en el proceso de formación en el PELC y necesita ser considerada caso a caso.
3. La identificación de una dicotomía entre el formador, al que le gustaría provocar una reflexión sobre la praxis, y el educador social, que desea sugerencias para afrontar los problemas de todo día, con contenidos y sugerencias de actividades.
4. La percepción de que a la formación en servicio los agentes sociales no la ven como espacio de reflexión y cualificación de la praxis, una vez que se utiliza el tiempo más para tratar de cuestiones administrativas y organizativas. El autor notó cierto prejuicio de los agentes relativo a sus propios conocimientos, como si fueran menos válidos que los de un formador externo.
5. La posibilidad de comprobar la aprehensión de parte de los conceptos tratados en la formación.
6. La necesidad de incluir en las formaciones más contenidos que aborden la temática de la actuación como articulador social.
7. La necesidad de nuevos estudios que permitan discutir mejor la distancia entre lo que se aborda en las formaciones y lo que ocurre en los gimnasios deportivos de la periferia.

Como vimos, los trabajos de Ewerthon (2010) y Tondin (2011) arrojan algunas luces sobre el análisis de la relación entre la teoría y la praxis en la formación; sin embargo, creemos que en ese campo hay muchos elementos aún no explorados y que pueden contribuir para el proceso de acción-reflexión-acción acerca de la formación en el PELC. Queda el reto a los investigadores.

6. El rol de la formación en la relación del PELC con las gestiones locales de deporte y ocio

Con ánimo de atender al objetivo central de la política pública de deporte y ocio, el PELC busca potenciar acciones estructuradoras que cualifiquen su ejecución, del punto de vista tanto técnico-administrativo como de la acción misma, a fin de construir con la población beneficiada una relación autónoma, crítica y protagonista en el campo del deporte y el ocio. En ese sentido, la formación de gestores y agentes sociales representa un importante pilar en la estructuración de la política local a consolidarse.

Isayama et al. (2009) recuerdan que tal reto implica el compromiso con la construcción permanente de fundamentos que den subsidios a la formación de trabajadores en el ámbito del deporte y el ocio, sin concebirllos como meros reproductores de técnicas y prácticas, pues necesitan ser agentes de cambio, capaces de transformar y promover reflexiones sobre varios aspectos de la vida cotidiana.

Con el objetivo de democratizar el deporte y el ocio, para que los participantes asuman como propia su condición de ciudadanos, integrándose a la sociedad, transformando la realidad local acerca de las políticas públicas, consolidando el PELC como un programa de Estado, y no solamente de gobierno, es necesario que los ayuntamientos *partenaires* den continuidad a las actividades tras la conclusión del convenio con el Ministerio del Deporte. Se debe asegurar la continuidad por medio de la municipalización de la acción, proceso que tiene inicio en la planificación pedagógica del PELC (estudio de la realidad y proyección de objetivos) y se alimentado del sistema de formación modular (a cargo del Ministerio del Deporte y la UFMG) y por la efectuación de la formación en servicio (a cargo de la entidad *partenaire*). En ese sentido, se considera el PELC un instrumento, y el sistema de formación, un importante medio para que los gestores locales puedan, tras el período de vigencia de los convenios, conducir sus propias políticas públicas de deporte y ocio.

Resulta importante la municipalización del deporte y el ocio, y significa, en la práctica, la estructuración administrativa y la preparación técnica y legal del municipio.

Es fundamental la existencia de un órgano específico, con legislación y dotación presupuestaria, recursos humanos y capacitación propios, que ejerza y desarrolle las funciones relativas al deporte y al ocio.

Un tal órgano puede surgir de la readecuación de otros ya existentes, o se puede crear un nuevo órgano municipal. El tamaño de las estructuras debe ser proporcional al de sus necesidades, y la adecuación de la estructura administrativa no debe desanimar a los municipios más pequeños.

De esa forma, se espera que los gestores aprovechen al máximo los momentos de formación, reflexionando sobre la realidad local y buscando construir estrategias, en especial con base en los módulos de evaluación, que busquen dar continuidad y amplitud a las acciones de deporte y ocio.

Referencias

BRASIL. Ministerio del Deporte. *O lazer vai tomar conta da cidade e a cidade vai tomar conta do lazer*. Disponible en: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/esporte-e-lazer-da-cidade>>. Acceso en: 18 dic. 2015.

EWERTON, A. N. *Análise da formação profissional no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): o olhar dos agentes sociais*. Disertación (Maestría em Lazer) – Escuela de Educación Física, Fisioterapia y Terapia Ocupacional, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FIGUEIREDO, P. O. F. N. *Política e formação: o Programa Esporte e Lazer da Cidade no Distrito Federal e entorno*. Disertación (Maestría en Educación Física) – Facultad de Educación Física, Universidad de Brasilia, Brasilia, DF, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Río de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise no capitalismo real*. 5. ed. San Pablo: Cortez, 2003.

ISAYAMA, H. F. O profissional da educação física como intelectual: atuação no ambiente de lazer. En: MARCELLINO, N. C. *Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte para atuação em políticas públicas*. Campinas: Papyrus, 2003. p. 59-80.

ISAYAMA, H. F.; OLIVEIRA, R. M.; SILVEIRA, A. C. C.; COSTA, L. C. L. R.; LOPES, T. B.; PERES, F. A. S.; KUNSTETTER, A. C.; SANTANA, G. H. M.; FREITAS, P. T. M. Secretarias de Esporte e Lazer da região metropolitana de Belo Horizonte (MG): uma análise da política de formação de seus profissionais. En: SEMINÁRIO O LAZER EM DEBATE, 10., 2009, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, DEF, CELAR, 2009. v. 1. p. 289-296.

LIBÂNEO, J. C. *A democracia da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 2. ed. San Pablo: Loyola, 1985.

MARCELLINO, N. C. *Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte para atuação em políticas públicas*. Campinas: Papirus, 2003.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. San Pablo: Boitempo, 2007.

SOUSA, E. S.; ALVES, V. F. N.; RIBEIRO, C. A.; TEIXEIRA, D. M. D.; FERNANDES, D. M.; VENÂNCIO, M. A. D. *Sistema de monitoramento e avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministerio del Deporte*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010. Disponible en: <<http://www.cedes.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/318>>. Acceso en: 22 nov. 2015.

TONDIN, G. *A formação dos educadores sociais de esporte e lazer no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) em Porto Alegre*. Disertación (Maestría en Ciencias del Movimiento Humano) – Escuela de Educación Física, Universidad Federal de Rio Grande del Sul, Porto Alegre, 2011.

Formación de agentes sociales de los programas Esporte e Lazer da Cidade y Vida Saudável: un diálogo conceptual sobre ocio, deporte y cultura

*Christianne Luce Gomes**

*Hélder Ferreira Isayama***

*José Alfredo Oliveira Debortoli****

Silvio Ricardo da Silva♦

-
- * Doctora en educación por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), con posdoctorado en ciencias políticas y sociales por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Es profesora en la UFMG, actuando en la graduación y en el Programa de Posgrado Interdisciplinar en Estudios del Ocio. Investigadora del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) (2015-2018) y del Programa Investigador Mineiro (PPM) de la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), desde el 2008. Líder de los Grupos de Investigación Otium y Luce – Ludicidad, Cultura y Educación. Editora de la *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*.
- ** Doctor en educación física por la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), realizó pasantía posdoctoral en educación por la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), docente del Programa de Posgrado en Estudios del Ocio de la UFMG, líder del Grupo de Investigación Oricolé – Laboratorio de Investigación sobre Formación y Actuación Profesional en Ocio de la UFMG, miembro del Laboratorio de Investigaciones en Educación del Cuerpo (LABEC) de la UFRJ, editor de la revista *Licere*, investigador del PPM de la FAPEMIG (2014-2016).
- *** Doctor en educación por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-Río), con posdoctorado en antropología por la Universidad de Brasilia (UnB). Es profesor de los cursos de graduación en educación física, de maestría y de doctorado en estudios del ocio en la Escuela de Educación Física, Fisioterapia y Terapia Ocupacional de la UFMG. Participa en la coordinación del Núcleo de Estudios sobre Aprendizaje en la Praxis Social (NAPrática), de la UFMG, donde desarrolla estudios relacionados a los temas infancia, aprendizaje de la cultura y educación.
- ♦ Doctor en educación física por la UNICAMP, realizó pasantía posdoctoral en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia, España. Es profesor asociado de la Escuela de Educación Física, Fisioterapia y Terapia Ocupacional de la UFMG, profesor del Programa de Posgrado Interdisciplinar en Estudios del Ocio de la misma universidad y coordinador del Grupo de Estudios sobre Fútbol e Hinchas (GEFuT), también en la UFMG. Doctor en educación física por la UNICAMP, realizó pasantía posdoctoral en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia, España, becario CAPES 99999.006530/2014-01.

1. Políticas públicas de deporte y ocio y currículo: consideraciones iniciales

La Constitución Federal del 1988 fue un marco que hizo efectivo el *derecho social al deporte y al ocio en Brasil*, ya que hasta ese momento no había un registro en la ley que los asegurara como derechos sociales para todos los brasileños y brasileñas. Además, no se habían introducido principios de organización política que posibilitaran avances hacia un modelo más universalista e igualitario, fortaleciendo el carácter redistributivo de las políticas públicas sociales. Las innovaciones contenidas en esa Constitución se procesaron en tres vertientes principales: la descentralización político-administrativa, la participación de la sociedad y una nueva relación entre Estado, sector privado y privado no lucrativo.

La Constitución Federal del 1988 también apuntó hacia una mayor responsabilidad de los municipios en cuanto a la formulación y la ejecución de las políticas públicas sociales, a pesar de no anunciar en forma clara cuales serían los mecanismos para la efectuación de esa proposición.

En ese sentido, Menicucci (2006) destaca:

Al dejar abierta la cuestión de la reglamentación del derecho al ocio por medio de una no decisión, [la Constitución del 1988] presenta fortalezas y debilidades, pues a la vez que genera ambigüedades y diferenciaciones en las acciones gubernamentales centradas en el ocio que se vienen desarrollando, propicia, por otra parte, un amplio espacio para la creatividad e innovación. Entender la lógica y los procesos que llevan a la estructuración de una política puede, así, contribuir para el formateo de pautas y principios para una política nacional de ocio innovadora [idem, p. 160].

Diferente de otros derechos previstos en la actual Constitución, no se definieron principios, pautas, objetivos y reglas institucionales que deberían orientar la concreción del derecho al ocio. Sin embargo, aunque no existe definición de los roles de los estados y de la Unión en ese proceso, existe el reconocimiento del deporte y el ocio como manifestaciones históricamente construidas y elementos que componen los derechos sociales. Y así siendo, corresponde entonces al Estado la responsabilidad de desarrollar políticas públicas sociales que garanticen su concreción.

Gomes y Pinto (2009) destacan que el crecimiento del ocio como campo de intervención gubernamental propició la emergencia tanto de políticas que reconocen el ocio como derecho social como de políticas de

control social. Por lo tanto, los artificios que nos hacen pensar y actuar en forma diferenciada y que determinan cambios relativos a un tema pueden devenir de la vinculación con los más variados saberes y pensamientos.

Marcellino (2003) complementa esa discusión cuando apunta las posibles contribuciones de las varias ciencias sociales para una comprensión abarcadora de cuestiones relativas a las políticas públicas de deporte y ocio. El autor resalta la necesidad de comprender sus significados en la sociedad, lo que también encuentra relación con el envío de proposiciones de intervención y sistematización de experiencias multidisciplinares en los estudios de ese campo.

Esas consideraciones ponen de relieve la importancia de sistematizar conocimientos sobre ocio, deporte y cultura que dialoguen con las peculiaridades de los contextos locales, contribuyendo para las políticas públicas y sociales concretadas en ese ámbito. Paraíso (2010) destaca la relevancia de esa interlocución cuando explana sobre la aproximación entre el ocio y las teorías del currículo. La autora esclarece que el currículo no dice respecto únicamente a políticas curriculares de escuelas y universidades, ya que recorre y atraviesa varios espacios: aulas, bibliotecas, museos, proposiciones político-pedagógicas, internet, juegos, medios, cine, música, prácticas de ocio etc. Por lo tanto, el currículo está presente en el contexto de las políticas sociales de deporte y ocio, lo que abre un campo de posibles intersecciones entre ambos.

En esa dirección, como pone de relieve Silva (2005), el currículo es una construcción social, fruto de un proceso histórico, y no se puede comprenderlo sin un análisis de las relaciones de poder en las que se encuentra involucrado. Está presente en distintas esferas, que van más allá de los muros de las escuelas y de las políticas educativas, y desempeña un importante rol formativo en la construcción de los sujetos.

De ese modo, al implementar cualquier política, el poder público acaba utilizando un currículo encargado de formar determinado tipo de sujeto y de asegurar principios, valores, pautas, saberes, significados y concepciones. Una de las posibilidades de plasmar la actividad política son, por ejemplo, algunos programas de deporte y ocio.

Entre ellos, se pueden citar los programas Esporte e Lazer da Cidade (PELC), PELC para Povos e Comunidades Tradicionais (PCT) y Vida Saudável (VS), llevados a cabo por la Secretaría Nacional de Deporte, Educación, Ocio e Inclusión Social del Ministerio del Deporte¹. Esos

1 En el caso del PELC Urbano, se busca involucrar todas las franjas etarias (niños, jóvenes, adultos y mayores), bien como portadores de necesidades especiales. El PELC

programas sociales tienen como objetivo democratizar el acceso a políticas públicas de deporte y ocio, bien como reconocer y tratar esos temas como derechos sociales.

Esos programas se celebran con la implantación de núcleos de deporte y ocio en municipios brasileños, donde se realizan talleres (actividades sistemáticas) y eventos (actividades asistemáticas), con vistas a ampliar los lenguajes de deporte y ocio en el contexto de las comunidades. *Desarrollan las acciones coordinadores y agentes sociales de deporte y ocio contratados por los partenaires*, y pueden ser profesionales o pasantes de distintas áreas –con destaque para la educación física– y/o líderes y personas comprometidas en cada comunidad que, por lo general, tengan conocimiento y experiencia con alguna manifestación cultural y pretendan desarrollar acciones en la perspectiva del deporte y el ocio.

Una de las acciones que fundamentan esos tres programas es la formación de agentes sociales. Se comprende que esos agentes son esenciales para el desarrollo y la implantación de la política, y, por tal razón, la formación mira cualificar la ejecución de los programas sociales desarrollados en contextos locales, en el sentido de construir con la población atendida una relación autónoma, crítica y protagonista en el campo del deporte y el ocio. De esa manera, la formación es uno de los pilares de esos programas sociales y se conforma como una herramienta pedagógica imprescindible para su desarrollo.

Por medio de un convenio institucional, desde el 2010 la formación de agentes sociales del PELC, el VS y el PCT la coordina la UFMG, debido a la tradición de esa institución en el campo de la producción del conocimiento, de la extensión universitaria y de la formación de profesionales para actuar en las áreas del deporte y el ocio en nuestro país. Participan en las formaciones gestores de políticas públicas, coordinadores y agentes sociales de los convenios firmados, que pueden ser graduados o pasantes de distintas áreas del conocimiento, bien como agentes oriundos de las propias comunidades en que se desarrolle el proyecto. Cada formación la imparte un profesional con conocimiento de los programas y de sus especificidades².

PCT, a su vez, se dirige concretamente a pueblos y comunidades tradicionales. Y en el VS, las acciones focalizan personas mayores, con edad superior a 60 años.

2 La formación la vienen realizando formadores seleccionados por la UFMG, en convenio con el Ministerio del Deporte, en forma modular, abarcando: módulo introductorio I y módulo introductorio II, formación en servicio, módulo de evaluación I y mó-

Los contenidos desarrollados en cada etapa de la formación se relacionan con las cuestiones referentes a los principios y pautas de los programas sociales PELC, VS y PCT, además de la discusión de temas variados (deporte, ocio, cultura, políticas públicas y sociales, animación cultural, entre otros) y de metodologías de trabajo (educación popular, planificación de las actividades etc.). En términos generales, esas temáticas representan algunos de los contenidos que componen los currículos de esos programas sociales.

Partiendo del entendimiento de currículo como un texto cultural de ordenación simbólica del mundo, un artefacto siempre involucrado con relaciones de poder, es fundamental comprender las relaciones entre currículo y políticas sociales, con la intención de entender qué tipo de conocimientos se enseña y qué sujetos se pretende formar. Además, como se destacó con anterioridad, el currículo es un conjunto de prácticas sociales que participan en las disputas culturales contemporáneas para la producción de determinados discursos. Al concebir un currículo como texto o discurso, es posible identificar, por ejemplo, enunciaciones, posiciones de sujeto, relaciones de poder, significados y conceptos.

Concepto aquí no se considera sinónimo de definición. La sistematización y la asimilación de conceptos se vinculan a valores, historias de vida, visiones de mundo e inserciones socioculturales. Como destacan Gomes y Elizalde (2012), concepto equivale, en esa lógica, a comprensión, concepción, entendimiento y/o interpretación, siendo fundamental reconocer que:

1. los conceptos necesitan ser contextualizados, porque no son universales;
2. los conceptos son dinámicos;
3. todo concepto se encuentra en un estado inacabado;
4. los conceptos no son neutros, ni tampoco totalmente objetivos;
5. los conceptos son representaciones de la realidad material/inmaterial;
6. los conceptos son como un mapa, por eso no se pueden asimilar como si fueran el territorio representado;
7. un mismo concepto puede generar diversas interpretaciones.

De tal forma, este texto pretende contribuir con el diálogo conceptual sobre ocio, deporte y cultura, en el contexto de la formación de los agentes sociales de los tres programas llevados a cabo por el Ministerio del Deporte y aquí destacados.

2. Ocio

Como punto de partida para discutir conceptualmente el ocio, Gomes y Silva (2015) resaltan que ese tema se puede abordar en al menos tres ámbitos. En primer lugar, *el ocio es una vivencia cotidiana*. Bajo tal perspectiva, todas las personas, en todos los contextos, épocas y lugares, experimentan incontables posibilidades de disfrutar la vida social y cultural: celebrando, jugando, bailando, cantando, paseando, sociabilizando, o simplemente contemplando objetos, personas, sus prácticas y el mundo alrededor. Así, al ocio se atribuyen sentidos y significados que dialogan con los valores y los intereses de los sujetos, grupos e instituciones en cada contexto concreto.

Como el ocio constituye un fenómeno social, político, cultural y históricamente ubicado, muchos estudios e investigaciones se pueden llevar a cabo sobre el tema. Ello evidencia que *el ocio es un objeto de estudios*. La temática se viene problematizando de modo más sistemático desde inicios del siglo XX, en especial en los Estados Unidos y algunos países europeos (DUMAZEDIER, 1973). En aquella época, las discusiones sobre el ocio eran impulsadas por las transformaciones comprobadas en el mundo del trabajo, pues la reducción de la jornada laboral en contextos industriales puso en relieve la preocupación con los usos del “tiempo libre”. Desde entonces, los abordajes sobre el ocio se vienen diversificando y abriendo nuevas perspectivas de análisis en distintas áreas.

La formación/actuación profesional en ocio integra esos procesos, y es, por lo tanto, más un ámbito a considerar. En Estados Unidos, las intervenciones que respectan a la formación/actuación profesional en recreación y ocio empezaron a finales del siglo XIX, alcanzando posteriormente Brasil, con destaque para las experiencias pioneras concretadas entre 1920 y 1940 en Porto Alegre, San Pablo y Río de Janeiro (GOMES, 2003). Esas nuevas posibilidades demandaron la formación de profesionales que prestaran servicios especializados de recreación y ocio. A principio, las proposiciones de recreación y ocio instituidas en ese campo fueron asumidas por el poder público, pero, en forma gradual, la iniciativa privada vislumbró la formación y, sobre todo, la actuación profesional

como un prometedor campo de negocios, además de los emprendimientos concretados por organizaciones no gubernamentales, lo que significó nuevos retos relevantes para comprender y debatir en la actualidad.

Obviamente, esos tres ámbitos del ocio se entrecruzan, posibilitando la formación de conceptos y también de prejuicios.

Distintos conceptos de ocio permean los tres ámbitos destacados con anterioridad, así como las proposiciones de formación del PELC, el VS y el PCT, estando también presentes en el cotidiano de las actividades desarrolladas en los núcleos de esos programas. Entre esos conceptos se pueden citar:

- a) ocio como contrapunto del trabajo;
- b) ocio como tiempo libre/liberado del trabajo y de otras obligaciones;
- c) ocio como ocupación del tiempo libre;
- d) ocio como actitud/experiencia subjetiva;
- e) ocio como dimensión de la cultura y praxis social compleja.

Los tres primeros conceptos, a pesar de distintos, pueden agruparse, ya que conciben el ocio como contrapunto del trabajo. Esa interpretación es muy difundida en nuestro contexto –ya sea tomando el ocio como una vivencia cotidiana, ya sea como objeto de estudios, o como campo de formación/actuación profesional. Además, esos conceptos fueron influidos por la llamada “sociología del ocio” (DUMAZEDIER, 1973), que considera el ocio un producto de la sociedad moderna urbano-industrial, generado en consecuencia del desarrollo tecnológico. Cuando se trata de los estudios sobre el ocio, la corriente francesa todavía es la más fuerte en Brasil, gracias a la amplia propagación de conceptos y teorías formulados por Dumazedier. Aunque los tres conceptos arriba nombrados sean los más conocidos en el contexto brasileño, cada vez más vienen siendo recapitados y criticados por estudiosos del asunto –sobre todo por no dar buena cuenta de problematizar las complejidades y las nuevas dinámicas que marcan el ocio y la vida en su totalidad en este siglo XXI.

Vale recordar que, en el escenario internacional, en los últimos años se destaca la comprensión de ocio como una experiencia subjetiva. Sin desconsiderar algunas contribuciones más específicas, ese abordaje todavía no encontró mucho eco en los estudios sobre el ocio en Brasil, quizá porque sean escasas las publicaciones en portugués que siguen esa perspectiva, o por la resistencia a conceptualizar el ocio únicamente por el

aspecto de la “actitud”. Aunque haya sido ese el punto de vista adoptado por autores tales como el estadounidense Max Kaplan y el alemán Josef Pieper en mediados del siglo XX, una de las advertencias de Dumazedier (1979) –cuya influencia se hizo y se hace mucho más notoria en Brasil– se refería a caracterizar el ocio por los aspectos “tiempo” y “actitud”. En caso contrario, según la visión del sociólogo francés, el ocio sería un concepto incompleto.

El concepto de ocio como experiencia subjetiva se apoya, sobre todo, en la psicología, con destaque al concepto de flujo (*flow*), elaborado por el húngaro-americano Mihaly Csikszentmihalyi (1999)³. Otro concepto que prioriza la experiencia subjetiva es el de “ocio serio” (*serious leisure*), elaborado en la década del 1970 por el canadiense Robert Stebbins (2008) y que todavía detiene significativa visibilidad internacional⁴. Se pueden mencionar, todavía, los conceptos de *ocio humanista* (CUENCA, 2000) y, más recientemente, de *ocio valioso*, propuestos por el español Manuel Cuenca (2014)⁵, los cuales, salvo excepciones, no obtuvieron mucha difusión en el campo de estudios del ocio en Brasil. Pero el concepto de ocio humanista es bastante conocido en México y en algunos países latinoamericanos.

Salvadas las particularidades de los mencionados conceptos de ocio, de una forma u otra ellos son hegemónicos en el sentido de que son los

- 3 Para Csikszentmihalyi (1999), flujo es un estado subjetivo de total absorción en una actividad que ofrece satisfacción profunda. El autor también trabaja con el concepto de “personalidad autotélica” en cuanto movilizadora de actividades por el valor que contienen en sí, no por recompensas exteriores. Personas autotélicas desarrollan gran motivación intrínseca, porque encuentran gratificación en las tareas por sí mismas. De ahí la palabra *autotélico*, que significa un fin (*télos*) que el propio sujeto se impone.
- 4 Stebbins (2008) denomina de *serious leisure* la práctica sistemática de determinada actividad por aficionados, practicantes de *hobbies* o voluntarios. Esa actividad se considera significativa, interesante y placentera y posibilita, en situaciones típicas, adquirir, expresar y combinar habilidades especiales, conocimientos y experiencias que generan una profunda autorrealización.
- 5 Cuenca (2000) se basa en algunos autores de la Escuela de Chicago, como John Dewey y Mihaly Csikszentmihalyi, para fundamentar lo que entiende por experiencia de ocio. Para el autor, el ocio humanista es una experiencia integral de la persona y un derecho humano fundamental. Es una experiencia humana integral, centrada en actuaciones queridas (libres, satisfactorias), autotélicas (con un fin en sí mismas) y personales (con implicaciones individuales y sociales). El *ocio valioso*, a su vez, es definido por el autor como la “declaración de un ocio con valores positivos para la gente y las comunidades, un ocio basado en el reconocimiento de la importancia de las experiencias satisfactorias y de su potencial de desarrollo social” (CUENCA, 2014, p. 26).

más difundidos, asimilados y aceptados en determinados *locus* de discusión. Siendo el ocio una praxis social compleja y una dimensión de la cultura históricamente ubicada, una pregunta que permanece es si nuestras comprensiones sobre esa temática dialogan con las contradicciones sociales que marcan a Brasil y a los demás países que integran Latinoamérica, Asia y África, por ejemplo.

Tales cuestiones no aparecen o se abordan únicamente en forma superficial en muchas producciones teórico-conceptuales sobre el ocio. Probablemente eso ocurre porque, siendo elaboradas en contextos muy distintos de la realidad brasileña (como en Norteamérica y Europa), propenden a reforzar la visión de mundo, los valores, los principios y los proyectos políticos de sociedad, entre otros elementos, de quienes proponen un diálogo conceptual sobre el ocio. Al fin y al cabo, como ya se indicó antes, un concepto expresa la forma como cada persona ve y nombra los distintos fenómenos –constituyendo, por lo tanto, una representación de la realidad–.

El concepto de ocio como una dimensión de la cultura es incipiente en la producción sistematizada sobre el tema. Algunos autores reconocen que el ocio es una praxis social compleja, y bajo esa perspectiva, lo conciben como un campo de prácticas culturales lúdicas contextualizadas e históricamente ubicadas. Tal comprensión posibilita distintas miradas, enfoques y áreas del conocimiento, aunque parte de la premisa de que el debate conceptual sobre el ocio necesita ser, antes que todo, político y social, evitando caer en abstracciones y naturalizaciones (GOMES, 2014).

Además del hecho de que tal interpretación se queda restringida al campo de estudios del ocio en Brasil, todavía no tiene reconocimiento ni visibilidad fuera del país, no siendo considerada por estudiosos e investigadores extranjeros. ¿Cuál sería la pertinencia de esa comprensión para el ocio vivido, pensado, estudiado, problematizado y trabajado en distintas realidades y perspectivas en el contexto brasileño?

Se sabe que mundialmente se difunde cada vez más un modelo hegemónico de sociedad –occidental, urbano, industrializado y capitalista. Con ese modelo se propagan y asimilan determinadas comprensiones y vivencias de ocio, notoriamente en los grandes centros. Sin embargo, la preeminencia de ese modelo de sociedad no es universal ni tan totalizante como se supone, ya sea en Brasil o en otras partes del mundo.

Hay que reconocer que, a pesar de poco conocidos, distintos modos de vida siguen existiendo en los días actuales. Como ejemplo, se pueden citar las colectividades indígenas, quilombolas, ribereñas y gitanas, entre

varias otras. El reconocimiento de esa diversidad presenta substanciales retos para quienes buscan problematizar el ocio en distintas realidades y perspectivas, buscando asegurar ese derecho social a amplios estratos de la población brasileña –y tales retos vienen movilizando programas sociales como el PELC, el VS y el PCT.

En los contextos minoritarios, en particular, no siempre hay una palabra similar a *ocio* encargada de nombrar las prácticas sociales vividas, localmente, como posibilidades de disfrute sociocultural cotidiano. De esta manera, aunque no siempre existe una palabra específica, las fiestas y celebraciones, las prácticas corporales, los juegos, las canciones, las conversaciones y otras experiencias de sociabilidad tienen significados y sentidos singulares para los sujetos que los vivencian en forma lúdica, lo que desvela la existencia del ocio en cuanto praxis social cotidiana, compleja y contradictoria (*idem*).

Bajo tal perspectiva, se puede comprender el ocio como una dimensión de la cultura que constituye un campo de prácticas sociales vivenciadas en forma lúdica por los sujetos, estando presente en la vida cotidiana en distintos tiempos, lugares y contextos (GOMES, 2011). Reconocer la existencia del ocio únicamente por medio de una palabra o de un concepto sería una remisión restricta e insuficiente al considerarse el reto de problematizarlo y comprenderlo de modo ubicado, es decir, llevándose en cuenta algunas de las peculiaridades históricas, culturales, sociales, políticas, éticas y estéticas, entre otras, que expresan diversidades y singularidades locales.

Esa comprensión, al instigar y proponer nuevas miradas sobre el ocio, acaba generando controversias. Al fin y al cabo, como se ve, lo más común es caracterizar el ocio como un fenómeno moderno, urbano-industrial, que se contrapone al trabajo y a las obligaciones rutinarias. Sin embargo, la relación de oposición entre trabajo y ocio permanece en el siglo XXI y es paradójica, pues la flexibilización laboral (y, con ella, la precarización del trabajo), sumada a la gradual división internacional del trabajo (que acabó concentrando la producción industrial en algunos países y regiones del mundo) y al avance tecnológico (que expandió las fronteras espaciales/temporales), ya dejó claro que los presuntos límites entre ambos son cada vez más tenues y difusos en la vida social cotidiana. Esos son algunos de los ejemplos que, en forma inevitable, hacen que algunas de las categorías tan subrayadas en los conceptos hegemónicos de ocio necesiten ser recapacitadas y problematizadas (GOMES, 2011, 2014).

En suma, muchos conceptos de ocio acaban descuidándole las complejidades, contradicciones y ambigüedades, culminando en lo que Santos (2002) denomina producción de la “no existencia”. O sea, aunque tengan relevancia en los contextos locales, muchas experiencias de ocio no necesariamente occidentalizadas, industrializadas, urbanizadas, comercializadas y fragmentadas pueden convertirse en invisibles y producidas como “no existentes” en el contexto más amplio. Como observa el autor, eso ocurre con variados tipos de prácticas sociales no hegemónicas.

Ello explica, al menos en forma parcial, la extrañeza y el incómodo que afligen muchos estudiosos y profesionales que no reconocen la existencia del ocio en contextos minoritarios, como de los indígenas y quilombolas. Es como si el ocio no pudiera existir allí, pues aquellos *locus* no corresponden necesariamente al modelo hegemónico de sociedad. De hecho, atados a tal lógica seguiremos haciendo invisible, silenciando y marginando el ocio en determinados contextos, algo que necesita ser problematizado en la formación de agentes sociales del PELC, el VS y el PCT.

Esas y otras cuestiones relacionadas al ocio instigan reflexiones sobre las comprensiones de deporte que permean los currículos de esos tres programas sociales, según se discutirá en el próximo tópico.

3. Deporte

En lo referente al deporte, el objetivo es hacer una reflexión sobre la manera como lo comprendemos y lo tratamos en el interior del PELC, el VS y el PCT. Para tanto, proponemos un paseo al lado de los autores que pensaron el deporte bajo una perspectiva histórica y sociológica y que nos instigan a relacionarlo con el ocio, para que, por fin, seamos objetivos en la tarea de pensar como se viene comprendiendo y tratando el deporte en los documentos, en las formaciones de agentes sociales y en las acciones cotidianas de los programas.

Melo (2004) nos habla de cierta dificultad de precisar la aparición del deporte, algo en la misma línea de la polémica aparición del ocio⁶. ¿Serían los dos fenómenos propios de la modernidad, o ya existían en tiempos anteriores, identificados por prácticas culturales? Stigger (2005) corrobora la visión de Melo al también recordar el debate de esas dos tesis contrarias. Pese a que ambos los autores nombrados reconocen las dificultades históricas, tratan el deporte como un fenómeno moderno.

6 Ver Gomes (2004), al presentar el término “Lazer –ocorrência histórica”.

Al reflexionar sobre una posible definición de deporte, Stigger (idem) relata la dificultad de la tarea. Evoca autores que son unánimes en asegurar que, ante los variados contextos y usos del deporte, una única opción definidora conlleva el gran riesgo de simplificaciones. Lo importante, según Stigger, es salir en búsqueda de la comprensión del deporte, reconociendo los elementos teóricos puestos por varios estudios, pero comparándolos con la diversidad cultural que ese fenómeno nos proporciona a lo largo del tiempo. A título de ejemplo, Melo (2004) nos recuerda algunos de los varios sentidos prestados al deporte en el transcurso de la historia. En el siglo XVIII, varió desde control de las diversiones de los estratos populares hasta estrategia “educativo” de control corporal y de preparación de líderes; ya en el siglo XIX, en la transición hacia el XX, desempeñó el rol de embajador de la cultura inglesa, difundándose por varios países, ora dialogando con las culturas locales, ora imponiéndose a ellas (idem).

En lo referente a Brasil, la inserción del deporte ocurrió a finales del siglo XIX y comienzos del XX, conllevando inicialmente un sentido de *status* y distinción, para más tarde, según Melo (idem), servir de estrategia de control sanitario de las ciudades y de la salud de la población. Al ser incorporado a la cultura de muchas ciudades brasileñas, el deporte pasó a ser visto por la élite que lo controlaba (y siempre lo controló) como una posibilidad de generar ganancias. Así, Melo (idem) relata que, además de vender sus mercancías, el mercado alrededor del campo deportivo ayudó a reforzar los sentidos y los significados originariamente contruidos, transformando el deporte, sin duda, en uno de los negocios más grandes del planeta.

Ese mismo deporte que hoy se ve como una industria del capital, capaz de generar ganancias significativas, tuvo en sus orígenes otras intencionalidades, como la disciplina de cuerpos y modos, además de ser más un elemento en la recuperación de la fuerza de trabajo.

Entendido entonces como fenómeno social, presente en el cotidiano de la sociedad brasileña, el deporte pasa a ser, desde los años 1930, una preocupación de las instituciones formadoras (de inicio, exclusivamente militares, más tarde de facultades y universidades) de profesores de educación física. Varios estudios, entre ellos Marinho (1983), Medina (1983) y Castellani Filho (1988), nos muestran, en la formación de profesores de educación física, la presencia de las concepciones científicas fundamentadas en las ciencias biológicas, y también la existencia de métodos militares, teniendo el deporte como contenido principal. Influenciada, en un contexto de democratización de la sociedad brasileña, por estudios

provenientes de otras áreas del conocimiento, como el de Freire (1983), le sobró a la educación física el clamor por un proceso de democratización y de humanización, que acabó generando un movimiento intitulado “crisis de los años 1980”, en el que se cuestionó y se intentó romper con la formación hasta entonces hegemónica de profesores de ese campo, como también con los procedimientos relativos a la producción de conocimientos en el área.

Stramann (2012) nos relata el punto de vista de quien fue protagonista en ese proceso, él, responsable de traer a Brasil, más concretamente a la Universidad Federal de Santa María (UFSM), la posibilidad de otra concepción de formación de profesores y de clases de educación física, teniendo por base una pedagogía de la enseñanza de educación física que proponía una concepción abierta a la experiencia en la enseñanza de esa disciplina. El autor nos muestra, en ese artículo, las motivaciones que lo llevaron a la elaboración de su proposición pedagógica para educación física y su respectiva fundamentación para tal, dejando implícita la tensión que tal proposición causó y todavía causa, a medida que sus desdoblamientos reverberan en los cursos de formación de profesores de educación física hasta hoy.

Asegurando no ser ese el único espacio de formación, Silva y Campos (2010) ven una gran interfaz de la educación física con el campo de formación y actuación en el ocio. A título de ejemplo, los autores remiten a Melo y Alves Junior (2003), que declaran que en el 1945 se creó, en la Escuela Nacional de Educación Física y Deportes, la cátedra “recreación y juegos” y, en el 1959, el Departamento de Gimnasia/Recreación, en esa misma institución. Otro dado que presentan Silva y Campos (2010) es que desde el 1970, los órganos públicos subrayaron el pensamiento de que la educación física podría contribuir para la “buena ocupación del tiempo libre” de la población. De esa forma, el Ministerio de la Educación definió los objetivos de la Política Nacional de Educación Física y Deportes por medio de la ley n. 6.251, de 8 de octubre del 1975. En el análisis de Isayama (2003), el ocio estaba presente en esa ley en al menos dos de sus objetivos: a) en la implantación y la intensificación de la praxis de los deportes de masa; y b) en la difusión de los deportes como forma de utilización del tiempo de ocio.

Los hechos aquí expuestos, sin duda, se acercan a lo que pensamos, escribimos y hacemos relativo a los programas. No podemos olvidar que el PELC y el VS, desde su concepción, en el 2003, hasta los días de hoy, gozan de un gran contingente de profesores de educación física, que no

se mantuvieron incólumes –incluso porque algunos fueron protagonistas de ese proceso– a todo ese contexto de disputas del campo, que necesariamente involucra el deporte.

Al definir como objetivo central de los programas la democratización del ocio y del deporte recreativo⁷, declaramos que el ocio que ocurre en los rincones de este país no es democratizado⁸, no sólo inter, sino también intraclases sociales. Y ¿por qué necesitamos reafirmar el adjetivo *recreativo* en ese objetivo general y también en su mayoría de objetivos específicos⁹? ¿Acaso el deporte de alto nivel es el que prepondera en los municipios donde actúan el PELC y el VS? ¿No nos parece! ¿Acaso nosotros, actores de esos programas (gestores, formadores, agentes y público en general), no somos capaces de avanzar más allá de la crítica, denunciadora y alarmante, concerniente al deporte en modo general, proponiendo y vivenciando prácticas deportivas acordes con la realidad de cada uno de esos municipios, donde, en vez de exclusión, pueda predominar la participación? Al mantener el adjetivo *recreativo*, ¿acaso no negamos la capacidad de vivencia del deporte en su diversidad¹⁰? Uno de los argumentos para la manutención del adjetivo es la declaración de que hay un modelo hegemónico y mediático que invade el imaginario social sobre el deporte. Además, entendemos que esos mismos medios pueden, por veces, ser agentes estimuladores de prácticas deportivas y que nos corresponde hacer el contrapunto a lo que se vehicula.

¿Acaso no estamos, nosotros, actores responsables de la formación para actuación en el PELC, excesivamente influidos por la disputa instituida en el campo de la educación física, que a veces operamos la “curvatura de la vara” (SAVIANI, 1981) y pasamos a hacer de manera extrema una negación del deporte? Al acompañar la formación de agentes sociales del PELC y el VS, llevada a cabo por los formadores responsables de tal tarea

7 Cf. <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/esporte-e-lazer-da-cidade/programa-esporte-e-lazer-da-cidade-pelc>>

8 Ver Marcellino (1996) sobre las barreras del ocio.

9 Son ellos: nortear acciones centradas para públicos diferenciados en los núcleos de ocio y deporte recreativo; orientar entidades *partenaires* para estructurar y conducir políticas públicas de ocio y deporte recreativo; promover la formación continuada de agentes sociales de ocio y deporte recreativo; incentivar la organización colectiva de eventos de ocio y deporte recreativo para involucrar la población local más allá de los núcleos; y reconocer las cualidades de la cultura local en la apropiación del derecho al ocio y al deporte recreativo.

10 Ver Stigger (2005).

en el programa, vemos incontables veces en la programación el tópico “desconstrucción del modelo deportivo hegemónico”. Curiosamente, esa planificación se da *a priori*, como si los formadores de los referidos programas ya supieran que encontrarían ese modelo en el interior del grupo a ser formado.

¿Por qué no tenemos la necesidad de des-construir el modelo hegemónico de ocio? ¿Por qué no necesitamos adjetivar el ocio, se en el imaginario social, también somos influidos por los medios y por el mercado en lo referente a un modelo de ocio lejano de aquello que pensamos en el PELC y en el VS?

Al pensar el deporte en esos programas, necesitamos ampliar los conceptos que nos fundamentan. Más allá del binomio alto nivel *versus* recreativo, debemos buscar otras bases teóricas para la relación sujeto-ocio-deporte en las diversas realidades vividas. Traemos para la discusión el concepto ya mencionado de ocio serio, acuñado por Robert Stebbins, que se puede definir como la

práctica sistemática de una actividad por aficionados, practicantes de *hobbies* o voluntarios, en la que encuentran solidez, interés y realización, que en casos típicos puede lanzarlos a una carrera [de ocio] centrada en el logro desde la expresión de una combinación de habilidades especiales, conocimiento y experiencia [STEBBINS, 2008, p. 5].

En tal perspectiva, deberían ser blancos de nuestra atención los deportes individuales y colectivos (fútbol, voleibol, natación, atletismo, carrera de calle, entre otros), practicados por los sujetos en nuestros municipios durante su tiempo-espacio de ocio y que poseen entre los practicantes cierto grado de competitividad, compromiso y complicidad.

4. Cultura

De cierto, no es pretensión de este texto llevar a cabo un análisis y una proposición conceptual acerca de la noción de cultura. Ello exigirá tomar un lugar en el debate sobre el campo de producción del conocimiento antropológico, asumiendo posicionamientos, cosa que entendemos no ser el sentido de este escrito¹¹. Además, a lo largo de este texto,

11 Para la profundización sobre la noción de cultura, sugerimos la lectura de Gomes (2007).

buscamos destacar una perspectiva de comprensión del ocio tomando como principio definiciones que adquieren sentido desde su entendimiento como experiencia cultural. En esa dirección, nos acercamos de abordajes del ocio que lo conceptúan como *dimensión de la cultura* y como *praxis social compleja*¹².

Si así lo hicimos, es porque esas nociones nos vienen posibilitando una mirada atenta a diferentes modos de expresión de las experiencias culturales, entretejidas a sentidos tanto históricos cuanto ubicados en la vida cotidiana. Pues es justamente esa mirada que nos viene permitiendo subrayar y asegurar el ocio como derecho de todos y pautar diferentes retos, constituidos tanto en los procesos de formación como en la dirección del debate sobre las políticas públicas.

Las nociones de ocio como *dimensión de la cultura* y como *praxis social compleja*, aunque repletas de ambigüedades, expresan la posibilidad de circunscribir el ocio a un campo de prácticas sociales, en el cual distintas personas y grupos sociales producen, comparten y articulan una diversidad de experiencias estéticas y éticas en su vida cotidiana, relacionando temporalidades, territorialidades y modos de vivir.

Buscamos, en esa dirección, sobrepassar cualesquiera posibilidades de encarcelamiento del entendimiento del ocio a nociones y abordajes que restrinjan los modos históricos de vivir a modelos únicamente significados en sentidos modernos, urbanos, industriales, capitalistas e instrumentales. Proponemos una comprensión de ocio capaz de abrirse y acoger la diversidad histórica y cotidiana de los modos de vivir, que son, siempre, posibilidades de producción de la vida social.

Entendemos, así, ser necesaria una comprensión del ocio como experiencia cultural, que se exprese más allá de posicionamientos de contraste u oposición –ya sea en los sentidos históricos del trabajo, del tiempo o de las obligaciones. Buscamos, de otro modo, extender posibilidades de comprender procesos de producción de la vida, asociada a un rico y amplio sentido ético y estético, que emerge de la diversidad de experiencias culturales. Ello requiere comprender que la noción de ocio también se inserta en un denso campo de complejidades, contradicciones, ambigüedades y, por eso, de relaciones de poder.

El debate contemporáneo acerca de la noción de cultura vine pautando diversos retos para la comprensión de ese concepto: sabemos que

12 Sugerimos retomar el ítem “Ocio” que integra este capítulo, en el cual destacamos esas nociones en la historia de los debates y de la constitución de ese campo.

cultura no es algo estático que se puede objetivar, fijar, normalizar; cultura no es un arma contra la expresión biológica de la vida; cultura no se restringe a representación; cultura no es únicamente información a transmitirse de una mente a otra. Conlleva, por lo tanto, el reto de que recapacitemos dicotomías históricas –como naturaleza y cultura, cuerpo y mente, saber y hacer, entre tantas otras que de esas se despliegan–, provocándonos nuevas formas de atención a la gente y/en sus contextos.

Bajo esa perspectiva, tomando el ocio en su potencia ética y estética de expresión en la vida social, indagamos como abordar una idea de cultura que nos posibilite ir más allá de nociones instrumentales que relacionan cultura a concepciones que se desvelan en procesos de dominación de la naturaleza y objetivación de nuestras experiencias históricas, ordenándola en signos culturales estáticos, instrumentales, clasificadores y normalizadores de la vida social.

Tim Ingold (1994), reuniendo varios antropólogos para debatir temas centrales de la antropología, propone un rico diálogo sobre la noción de cultura. De hecho, el autor (*idem*, p. 329) destaca que una de las características que más llaman la atención en la vida humana es la extraordinaria diversidad de caminos/maneras de vivirla. En la antropología, es a esa diversidad que pasamos a nombrar por el concepto de cultura, generando la necesidad de indagar *cómo y por qué* somos distintos en nuestras necesidades y formas de vivir.

Ingold nos invita a notar que la fuerza generadora de la cultura está en las prácticas humanas, ubicada en contextos relacionales de personas mutuamente involucradas en el mundo social. Para el autor (*idem*, p. 330), lo que encontramos son personas y grupos sociales cuya vida vive una jornada por medio del espacio y tiempo, en ambientes rellenos por una riqueza de relaciones –con seres humanos y no humanos, personas y cosas– plenas de sentido, que se expresan tanto en palabras como en artefactos, para hacer cosas y para comunicarse con los demás, de modo interminable, siempre expandiendo redes de equivalencia simbólica.

Pero también nos llama la atención para que nos demos cuenta de que no encontramos límites puros de pensamiento, conducta y costumbres divididos por todos a perfección, como si se pudiera repartir la idea de humanidad en múltiples cápsulas culturales, igualmente repartida y reproducida por todos que participan en los contextos de vida. Destaca, además, que la literatura antropológica del siglo XX viene dando poca atención a los ricos aspectos de una “cultura material”,

que se puede denominar “arte”, cuya centralidad está en la corporalidad, siendo, por eso, sistemáticamente relegada a la periferia de los intereses antropológicos.

Ingold apunta tres razones para tal negligencia: 1) la tendencia de una antropología retratada como el estudio de “otras” culturas, y de convertir en exóticos los objetos de su atención, caracterizando sus principales rasgos en oposición a la cultura occidental; 2) las ideas de oposición: tecnología *versus* magia, conocimiento *versus* creencia, diseño *versus* estructura, desempeño *versus* ritual, literatura *versus* mito y así en adelante, reivindicadas por otras disciplinas, como la arquitectura, la literatura, el arte, la etnomusicología, entre otras; y sobre todo 3) el *status* del lenguaje como único repositorio del significado cultural.

El argumento de Ingold es que mucho del conocimiento que usamos en la vida cotidiana se resiste a tales articulaciones, y cualquier intento de traducirlo en palabras transformaría su naturaleza; tómense como ejemplo las habilidades prácticas del artesano, la música y el baile. ¿Sería ese también el caso del ocio? De toda forma, para esos temas, él observa que la antropología, tradicionalmente, fue propensa a permanecer silenciosa.

Desplazando la posibilidad de comprensión de la noción de cultura vinculada a esquemas conceptuales, el autor nos propone observar que la permanencia de la cultura se encuentra relacionada al proceso de compartición de las experiencias prácticas ubicadas en la vida cotidiana, capaces de generar habilidades y sentidos incorporados, bien como sensibilidades que orientan las relaciones con el ambiente y nos ponen atentos a las rasgos de los distintos caminos de vida. Ingold (*idem*, p. 332) nos invita, así, a comprender que la noción de cultura necesita superar la premisa de que el sujeto observador aprehende el mundo de una posición exterior a él, de que el mundo necesita primero ser conformado en la mente, como un ejercicio de clasificación de categorías conceptuales estables.

De manera distinta, nos invita a mirar la cultura de un modo que nos posibilite relacionarla, con base en un involucramiento activo en el mundo, con todos y con todo alrededor, generando una realización de personas encarnadas, relacionando involucramiento y consciencia; acción, praxis y reflexión. Cultura, con ese sentido, se refiere a la diversidad de modos compartidos de habitar el mundo. El autor nos propone, en ese sentido, asumir una mirada más fenomenológica de la cultura, en oposición a concepciones cognitivas fundamentadas en divisiones y clasificaciones de aportes teóricos que buscan ordenar la diferencia cultural.

Bajo esa perspectiva, el cuerpo no se toma como un instrumento pasivo a servicio de la razón cultural. Es la propia presencia de la persona, activa e intencional, no únicamente instrumental. Esa relación entre cultura y corporalidad se expresa en los procesos de ser en el mundo, revelándose en saberes/habilidades, disposiciones incorporadas y procesos identitarios.

Ingold (idem, p. 335), en diálogo con el antropólogo François Sigaut, propone, entonces, retratar la cultura como acción técnica, y esta como un conjunto intencional de movimientos dirigidos a una distinción social, cuya materialidad posibilita una diversidad de intercambios cotidianos y simbólicos. El conocimiento se convierte en habilidad porque resulta profundamente incorporado, se hace posibilidad de acción en el mundo. Cultura es, por lo tanto, más que aplicación práctica de modelos, es la propia condición relacional, constituidora de la gente.

Sólo en el involucramiento con varios tipos de grupos sociales es que la gente adquiere sus habilidades particulares. No existe cultura aislada. Sólo existe cultura en relación. Por eso, el énfasis en la acción técnica nos incita a relacionar la experiencia cultural con el proceso de estar inmerso en un contexto de relaciones sociales, constituyendo dominios de la actividad humana en los cuales la gente se encuentra mutuamente involucrada y relacionada.

En diálogo con Richard Schechner, Ingold (idem, p. 342) busca relacionar la noción de cultura a las de “drama social” y “drama estético”, subrayando las nociones de cultura como procesos en simultáneo “interactivos” y “miméticos”. Bajo tal perspectiva, propone una comprensión de cultura como un proceso político, cuyas acciones tienen consecuencias reales, realimentando permanentemente los contextos. Así, niega distinciones entre aspectos sociales y estéticos.

Para tal, el autor tematiza la relación entre *desempeño* ritual y teatral, subrayando y entretejiendo experiencias de entretenimiento (“drama estético”/teatral-temporal) a la experiencia política, cuyas acciones afectan directamente los sujetos (“drama social”/ritual-espacial) en sus relaciones cotidianas. Supone, así, una relación entre la noción de cultura y la noción de juego, abriendo un espacio potencial en las fronteras de las posibilidades de ser. En distintos caminos y diferentes circunstancias culturales, esas posibilidades se abren por medio de los niños, o de unas “técnicas sagradas”, como el chamanismo, o por los artistas y deportistas. Bajo tal perspectiva, vemos tensada la dicotomía arte y trabajo. Así, al pensar el ocio como *dimensión de la cultura* y como *praxis social*

compleja, no correspondería enmarcarlo en nuevas dicotomías, como si hubiera “objetos del trabajo” y “objetos del arte”.

En diálogo con Anthony Seeger, Ingold (*idem*, p. 345) más una vez busca relacionar la noción de cultura al lugar central del cuerpo y de la praxis en la constitución de la experiencia cultural y social, reorientando prácticas como la música, el baile y las artes, de la periferia hacia el corazón del concepto antropológico. Observa que los indios Suyá, de Brasil, no hacen ninguna separación de ese tipo; que no hay distinción entre música (canción) y discurso (lenguaje), entretejiendo las nociones de palabra y gesto como posibilidades semánticas. Presenta, así, la perspectiva de comprensión de la cultura como un contexto de posibilidades expresivas que no separan los aspectos instrumentales y utilitarios de la vida de los aspectos éticos, estéticos y políticos. Son todos aspectos productivos de la vida.

La cultura conlleva una naturaleza “lúdica”, antiestructural, a menudo percibida como una potente amenaza a la autoridad. Por eso, el derecho al ocio se desvela como experiencia de sentido en un campo de posibilidades de relación y elaboración de los procesos de formación identitaria, constituyéndose en los modos de vivir y constituyéndolos, generando una diversidad de experiencias culturales, asociándose directa y poderosamente al proceso político.

Bajo tal perspectiva, Ingold (*idem*) señala que no fue la antropología que inventó el concepto de cultura. El concepto aparece en el contexto del mismo movimiento europeo que hizo nacer la disciplina antropología, que dio a luz tanto un tipo de nacionalismo cívico territorial como la búsqueda por comprender las variaciones étnicas genealógicas. Si, de una parte (en el sentido de civilización), se convirtió en una coraza para una antropología racionalista y un modelo avanzado de humanidad global, de otra (en el sentido de la tradición) fue una coraza para una postura relativista, enfocada en la diversidad local de formas de vida.

Bajo ese punto de vista, vale remitir a la problematización que Sahlins (1997) presenta sobre la noción de cultura, para que esta no se limite a una política interpretativa, que muchas veces se impone al otro como una ambigua y permanente condición de desigualdad. El autor nos propone, en ese sentido, no reducir el debate sobre las relaciones interculturales a una presunta acción colonizadora que no logra dar cuenta de los varios tipos de “resistencia cultural”. Esa comprensión es lo que nos posibilita indagar: ¿cómo pensar una política de ocio que no se imponga ni como esperanza de redención, ni como perspectiva etnocéntrica de aculturación? Pero que se desvele como apertura para el entendimiento

de conocimientos, prácticas y relaciones cotidianas, con sus efectos de transformación de nuestras acciones relacionales, bien como de nuestros conceptos y prácticas; es decir, que sea capaz de tocar y desestabilizar, como observa Roy Wagner (2010), nuestro propio universo simbólico.

La noción de cultura, así concebida, asume como principio una sintonía y una simetría entre la experiencia de diferenciación local y el proceso de interacción global, y el hecho de que la dinámica de la vida es capaz de asumir, en forma recíproca, nuevas conformaciones. No existen pasividades, por eso es imperativo concebir políticas de derechos, que, si en cierto sentido deben asumir una postura de denuncia de las desigualdades, de otro nos imponen la responsabilidad de dar testimonio de la fuerza cultural de las distintas experiencias sociales. Así, si, por una parte, no dilucidar la integridad cultural de los pueblos puede constituirse como forma de dominación, imponiéndose como instrumento de discriminación, por otra, no considerar la importancia del diálogo con saberes y prácticas universales puede también ser una manera de encarcelamiento de los pueblos en su propia alteridad.

Por eso señalamos la importancia de la comprensión de un sentido relacional de cultura, en simultáneo práctica y simbólica, constituyendo un rico contexto de respuestas a los retos de la vida. Nos corresponde indagar, como propone Roy Wagner (idem), si estamos suficientemente abiertos para aprender esa cultura que desafía nuestros propios sistemas simbólicos y prácticos: más que aprender sobre la gente, necesitamos aprender *con* la gente. En ese sentido, problematizar el ocio como *dimensión de la cultura* y como *praxis social compleja* nos invita a una ampliación de las posibilidades de ser en el mundo.

En los procesos de formación, nos venimos confrontando con cotidianos, situaciones y prácticas que nos incitan a recapacitar conceptos, vocabularios y contenidos de los cuales nos valemos. Acogiendo el reto propuesto por Tim Ingold (2000, 2011), la ampliación del debate acerca de la noción de cultura nos llama a entender que la experiencia cultural se desvela en un nexo de relaciones humanas y ambientales, que involucra todo y todos al nuestro rededor, reclamando atención, cuidado y responsabilidad. Eso nos lleva a indagar las posibilidades que la vida cotidiana, como praxis social, nos abre para la comprensión de nuestras relaciones y saberes, prácticas y sentidos.

Concientes de las ambigüedades, contradicciones y relaciones de poder que constituyen la vida social, problematizar el ocio como *dimensión de la cultura* y como *praxis social compleja* nos viene incitando a ir más

allá de una noción de conocimiento sobre el mundo, hacia a el énfasis en los procesos de habitar el mundo; de cultura como dominación instrumental hacia una noción de experiencias de involucramiento, percepción y cuidado. Eso nos desafía a dilucidar un sentido tan político como ético de nos reconocernos *corresponsables* de la vida, del otro y de las cosas del mundo, generando conocimientos vivos y dinámicos. De ahí la importancia de las políticas de ocio como políticas culturales.

Tales reflexiones se vienen problematizando hace algún tiempo en el ámbito de la producción de la educación física brasileña, de la investigación y de las acciones políticas. Podemos encontrar, en estudios como el de Beleni Grando y Luiz Pasos (2010), en contextos indígenas, o el de Larissa Lara (2012) y el de José Luiz Falcão y Ana Márcia Silva (2012), en contextos quilombolas, entre otros, el reconocimiento y la problematización de las prácticas corporales en el sentido tanto de registrar una memoria lúdica como de identificar anhelos y reivindicaciones, en especial en lo referente a las prácticas de ocio.

En esos estudios, se busca comprender las prácticas corporales con base en sentidos y significados colectivos, históricamente construidos, generadores de unidad e identidad. Al mapear una riqueza de prácticas culturales de movimiento, buscan destacar que estas no se desarrollan aisladas del contexto contemporáneo y que el poder público no viene siendo capaz de atender mínimamente a las reivindicaciones y a los derechos de esas poblaciones en cuanto a experiencias de ocio.

En esa dirección, el debate sobre la noción de cultura intensifica la percepción de las prácticas sociales como formas de relación y producción cotidiana de la vida social, y en ese sentido, de las políticas de derecho y las experiencias de ocio como posibilidad de promover una reflexión antropológica capaz de recapacitar la relación entre cuerpo, prácticas sociales y ambiente, problematizando la percepción de que la constitución social de la gente se desvela en habilidades prácticas que se constituyen como procesos identitarios y propósitos sociales.

Consideraciones finales

Nosotros nos propusimos a abordar una comprensión del ocio, sobre todo destacando la Constitución Federal del 1988 como marco social, en la cual el ocio pasó a constituirse y a conformarse con base en su percepción y comprensión como derecho de todos. Esa comprensión pasó a relacionar nuevas responsabilidades del Estado brasileño, bien como

de los municipios y de los estados, para asegurar recursos y condiciones para su efectucción.

Esas nuevas conformaciones remitieron a la necesidad de efectucción de políticas generativas y consolidativas de esa nueva perspectiva de sensibilidad, concepción y materialidad de experiencias sociales. El ocio, bajo esa perspectiva, se abre a la posibilidad de efectivarse como rica expresión de un conjunto de prácticas culturales, atravesadas por los más distintos sentidos, representaciones, discursos, relaciones de poder y posibilidades de dignidad y ciudadanía.

En cierta forma, es como si el ocio hubiera pasado a formar parte de un nuevo "currículo" de ciudadanía, fruto de procesos históricos generadores de políticas fundamentales, con un importante rol formativo en la constitución de los sujetos. Bajo esa perspectiva, subrayamos en el texto los programas Esporte e Lazer da Cidade y Vida Saudável, reflexionando sobre sus posibilidades de producir nuevas formas de acceso a políticas de derecho, sobre todo públicas, de deporte y ocio.

Se observa, en esa política, la centralidad de procesos de formación de los agentes sociales, que en sus contextos son impulsados a asumir lugares de protagonismo en las interacciones, en la producción y en la sistematización de experiencias y conocimientos. Esa formación se viene dando sobre todo por medio de convenio entre el Ministerio del Deporte y la UFMG, implicando ambos en un diálogo tanto académico-teórico como relacionado a las necesidades y demandas de los distintos contextos de realización en este país, involucrando distintos grupos etarios, contextos urbanos y la rica alteridad de los pueblos indígenas y de las comunidades tradicionales.

En el PELC y en el VS, buscamos subrayar la reflexión de contenidos, metodologías y principios que generen procesos de formación en profunda relación con las singularidades de los contextos, de la gente y de sus experiencias culturales. Buscamos indagar posibilidades de ampliación de los sentidos de las políticas de derechos, en especial con la implantación de núcleos de ocio.

La perspectiva del desarrollo de políticas de ocio nos desafía a contribuir para la ampliación de la ciudadanía, fortaleciendo relaciones, prácticas y posibilidades de expresión de los modos de vivir y de la organización social. Nuestras miradas y comprensiones van al encuentro de la urgencia de concebir políticas intersectoriales que converjan para la efectucción de derechos y la mejoría de la calidad de la vida colectiva. La elaboración de un proceso de formación de agentes, con ese sentido, requiere del

reconocimiento y la constitución de una rica dinámica de experiencias cotidianas que impliquen nuevas relaciones identitarias y territoriales.

La perspectiva del desarrollo de una política de ocio, sobre todo con pueblos indígenas y tradicionales, nos desafía a ampliar la comprensión de otras maneras de organización de la vida social, y en esa dirección, indagar cómo las políticas de derecho pueden contribuir para la ampliación de la ciudadanía de esos pueblos, fortaleciendo sus relaciones, sus prácticas y las posibilidades de apropiación de su territorio y de expresión de sus formas de socialidad.

Como se discutió en este texto, la producción de conocimientos sobre currículo puede contribuir para las políticas de deporte y ocio, ya que auxilia a comprender distintos aspectos que integran la formación de agentes sociales del PELC, el VS y el PCT. A pesar de tangencial, ya existe una discusión sobre el deporte y el ocio en el campo curricular, porque hay una serie de investigaciones sobre currículo que vienen investigando algunos artefactos culturales usualmente considerados objetos o prácticas de deporte y ocio.

En lo referente al ocio, las discusiones emprendidas en este texto evidenciaron la necesidad y la importancia de recapacitar y superar las comprensiones que lo conciben como encontrándose en oposición al trabajo productivo. Además de que esa interpretación no da cuenta de problematizar las complejidades y las dinámicas que marcan el ocio y la vida en su totalidad a días de hoy, restringe las posibilidades para el ocio en los múltiples contextos locales –en los cuales algunos programas sociales, como el PELC, el VS y PCT, ocurren y buscan potenciar las peculiaridades de cada cultura.

Sobre el deporte, resulta fundamental reconocer su protagonismo social y su potencial educativo. Ante las experiencias posibilitadas por el deporte, que pasan por la organización de un equipo, por la alegría o frustración con determinado resultado y por la necesidad de interacción colectiva, hay la posibilidad de romper con la idea de que el deporte es antagónico a los principios de un programa social que pretenda democratizar el acceso a políticas públicas de deporte y ocio. El convencimiento de que el deporte se puede vivir de manera contra-hegemónica ocurrirá por medio de su declaración y de la búsqueda de estrategias pedagógicas que caminen en esa dirección.

Así, al reflexionar sobre los principios teóricos y metodológicos de los procesos de formación llevados a cabo por el PELC y el VS, subrayamos, sobre todo, la importancia de que el debate sobre la noción de

cultura venga a posibilitarnos una toma de posición y permitirnos avanzar en la dirección del debate de una “política cultural”, esté relacionada a *contextos urbanos* o a *pueblos indígenas y comunidades tradicionales*. Nos corresponde indagar, por eso, sentidos sociales y culturales para la efectucción de derechos, movilizandoo posibilidades de efectucción de una vida ciudadana.

Comprendemos, así, que este análisis retrata posibilidades de interacción entre lo que se piensa y lo que se hace, porque las múltiples relaciones que existen en un currículo, en su organización, en su escopo y en lo que en él debe constar difieren, pues proceden del encuentro entre fuerzas en conflicto. Comprobar que ocurren las interpretaciones de ocio, deporte y cultura en un currículo equivale a comprobar que existen diferentes estados de relaciones de poder y de diversas estrategias de gobierno.

Queda aquí una invitación a la reflexión colectiva sobre esos puntos y cuestiones, lanzados con el intuito de contribuir para los cambios o permanencias que juzguemos necesarios, entendiendo que programas del porte del PELC y el VS estarán siempre bajo evaluación, pudiendo conferir otros significados a aquello que un día vimos como certeza.

Referencias

CASTELANNI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CUENCA, M. *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2000.

———. Aproximación al ocio valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, Belo Horizonte: ANPEL, v. 1, n. 1, p. 21-41, jan.-abr. 2014. Disponível em: <<https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/rbel/article/download/330/228>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

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

———. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FALCÃO, J. L.; SILVA, A. M. Práticas corporais na experiência quilombola: um estudo com comunidades do estado de Goiás/Brasil. *Pensar a Prática*, Goiânia: UFG, v. 15, n. 1, p. 52-71, jan.-mar. 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMES, A. M. R. Escolarização, estranhamento e cultura. In: CONBRACE, 15., 2007, Recife. *Anais...* Recife: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. p. 1-21.

GOMES, C. L. *Significados de recreação e lazer no Brasil: reflexões a partir da análise de experiências institucionais*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

_____. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 80-84.

_____. Estudos do lazer e geopolítica do conhecimento. *Licere*, Belo Horizonte: UFMG, v. 14, n. 3, p. 1-25, set. 2011. Disponível em: <http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV14N03_ar1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, Belo Horizonte: ANPEL, v. 1, n. 1, p. 3-20, jan.-abr. 2014. Disponível em: <<https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/327>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

GOMES, C. L.; ELIZALDE, R. *Horizontes latino-americanos do lazer/Horizontes latinoamericanos del ocio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Disponível em: <http://grupootium.files.wordpress.com/2012/06/horizontes_latino_americanos_lazer_junho_20123.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

GOMES, C. L.; PINTO, L. O lazer no Brasil: analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, C.; OSORIO, E.; PINTO, L.; ELIZALDE, R. (Org.). *Lazer na América Latina/Tiempo libre, ocio y recreación em Latinoamérica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 67-122.

GOMES, C. L.; SILVA, J. L. F. *Princípios teóricos e metodológicos do PELC*. Belo Horizonte: ME, UFMG, 2015. No prelo.

GRANDO, B.; PASSOS, L. (Org.). *O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

INGOLD, T. (Org.). *Companion encyclopedia of anthropology: humanity, culture and social life*. Londres: Routledge, 1994.

_____. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. Londres: Routledge, 2000.

_____. *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. Londres: Routledge, 2011.

ISAYAMA, H. F. Recreação e lazer na formação profissional em educação física: reflexões sobre o currículo. In: WERNECK, C. L. (Org.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 173-214.

LARA, L. Esporte e lazer em comunidades quilombolas no Paraná: identificando realidades e apontando desafios para implementação e/ou aprimoramento de políticas públicas. *Pensar a Prática*, Goiânia: UFG, v. 15, n. 1, p. 37-52, jan.-mar. 2012.

LAVE, J. The practice of learning. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Org.). *Understanding practice: perspectives on activity and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

MARCELLINO, N. C. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. A formação e o desenvolvimento de pessoal em políticas públicas de lazer e esporte. In: _____. (Org.). *Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte*. Campinas: Papirus, 2003. p. 9-17.

MARINHO, V. *O que é educação física?* São Paulo: Brasiliense, 1983. (coleção Primeiros Passos).

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo... e "mente"*. Campinas: Papirus, 1983.

MELO, V. A. Esporte. In: GOMES, C. L. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 80-84.

MELO, V. A.; ALVES JUNIOR, E. D. *Introdução ao lazer*. São Paulo: Manole, 2003.

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

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

SAHLINS, M. O pessimismo sentimental. *Mana*, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 3, n. 1, p. 41-73, 1997.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra: Universidade de Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <<http://www>

boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SAUTCHUK, C. *O arpão e o anzol: técnica e pessoa no estuário do Amazonas* (Vila Sucuriju, Amapá). Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

SAVIANI, D. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paulo: ANDE, ano 1, n. 1, p. 23-33, 1981.

SILVA, S. R.; CAMPOS, P. A. F. Formação profissional e educação física e suas interfaces com o lazer. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. Campinas: Papirus, 2010. p. 143-162.

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

STEBBINS, R. A. *Serious leisure: a perspective for our time*. New Jersey: Transaction, 2008.

STIGGER, M. P. *Educação física, esporte e diversidade*. Campinas: Autores Associados, 2005. (coleção Educação Física e Esportes).

STRAMANN, R. H. A formação de professores de educação física escolar e as aulas de educação física no Brasil – sob o ponto de vista alemão. *Kinesis*, Santa Maria: UFSM, v. 30, n. 1, p. 123-144, jan.-jul. 2012.

WAGNER, R. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Educación a distancia en el PELC: primeras aproximaciones

Maria Tereza Marques Amaral*

1. Ubicando los retos y las alternativas

El Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) tiene como meta atender a las necesidades de los agentes sociales repartidos por los diversos núcleos *partenaires* con el Ministerio del Deporte, profesionales que son los protagonistas para elaboración y efectuación de las acciones pautadas en el principio de la gestión participativa.

En esas primeras aproximaciones, nuestra proposición tiene como foco re-significar el trabajo de capacitación de los agentes sociales de deporte y ocio por medio de la educación a distancia. Por la extensión y dispersión geográfica del PELC, la modalidad de educación a distancia se caracteriza por hacer viable procesos de larga escala, utilizando metodologías apropiadas a esas metas. Así, es objetivo general de la proposición concebir y desarrollar una herramienta efectiva para la educación permanente, en términos de extensión, para formación en larga escala de los agentes sociales vinculados al programa.

Concretamente, buscamos una nueva caja de herramientas que nos ayude a modificar procesos educativos, romper paradigmas y mover cristalizaciones monológicas; que nos auxilie a construir un perfil de agentes sociales de deporte y ocio que actúen como *arquitectos cognitivos* del área; que sean capaces de re-significar el proceso educativo y *dinamizar*

* Profesora de la Facultad de Educación (FAE) de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), doctora en educación por el Programa de Posgrado de la misma facultad, coordinadora pedagógica de educación a distancia en el Programa Esporte e Lazer da Cidade del Ministerio del Deporte.

la inteligencia colectiva, consolidando un protagonismo que pueda ayudar a responder al reto de las redes relativo a los procesos cooperativos creados entre agentes sociales, grupos, equipos multiprofesionales y sistemas de capacitación en el área del deporte y el ocio en la ciudad.

Según Pierre Lévy (1998), ese reto será capaz de establecer un “nuevo estilo de humanidad”, conformando la formación de nuevos sujetos, más complejos, aunque más dinámicos y más integrados a las llamadas “pedagogía de la autonomía” y “pedagogía de la autoría”. Ese ejercicio de autonomía, aliado al protagonismo (autoría), permitirá la escucha de voces divergentes, percibiéndose la multiplicidad de miradas y haciendo emerger las subjetividades creadoras capaces de generar cambios.

El PELC posee dos acciones regulares en funcionamiento en sus núcleos. La primera involucra todos sus segmentos (niño, adolescente, joven, adulto, anciano, bien como personas con deficiencia); la segunda acción es específica, denominada Vida Saudável, que atiende a la franja etaria a partir de los 45 años. Todas las acciones se centran en la consolidación del deporte y el ocio como derechos sociales, y, por lo tanto, como políticas públicas de Estado, que hagan viable y garanticen el acceso de la población brasileña a acciones continuas de deporte y ocio, que den respuesta a las necesidades ubicadas en ese campo de la vida social. Tales acciones se dirigen tanto a habitantes de las zonas urbanas como a pueblos y comunidades tradicionales.

Son amplios los principios orientadores de las políticas de deporte y ocio, y definen necesariamente la universalización y la inclusión social, teniendo como foco minimizar la vulnerabilidad social por medio de procesos de democratización de la gestión y de la participación. O sea, hacer viable esos principios será posible desde que las acciones estén pautadas en la auto-organización comunitaria, en el trabajo colectivo, en la intergeneracionalidad, en el fomento y en la difusión de la cultura local, en el respeto a la diversidad y, sobre todo, en la intersectorialidad.

Se hace evidente que ese nuevo universo de retos necesita buscar herramientas y fórmulas de viabilidad. Esas herramientas se figuran en la necesidad de capacitación de los agentes sociales que presenten un perfil común de dispersión geográfica, sin grandes posibilidades de desplazamiento para otras regiones, imposibilitados de ausentarse de su local de actuación profesional, exigiendo, por eso, la formación en servicio, y que muchas veces trabajan en forma aislada, tomando algunas decisiones que serían más bien cualificadas si fueran compartidas en redes de colaboración.

El PELC posee un catálogo de objetivos de largo alcance, social y político. En ese conjunto de acciones están presentes tanto la democratización del acceso a políticas públicas de deporte y ocio, reconociendo y tratando el deporte y el ocio como derechos sociales, como el fomento y la implementación de instrumentos y mecanismos de control social, orientando a estructuración y la conducción de políticas públicas de deporte y ocio en los poderes públicos municipales y estatales. En contrapartida, el programa pretende articular acciones centradas para públicos diferenciados en los núcleos de deporte y ocio, a fin de privilegiar la unidad conceptual del programa –consolidación del deporte y el ocio como derechos sociales y, por lo tanto, como políticas públicas de Estado–, difundiendo la cultura del ocio por medio del fomento a eventos construidos y realizados en forma participativa con la comunidad, re-significando espacios deportivos y de ocio que respeten la identidad deportiva y cultural local y regional. Además, no se desconoce la necesidad de aplicar metodología de evaluación institucional de los procesos de implementación de las políticas públicas de deporte y ocio.

Sin embargo, la gran necesidad es contar con recursos humanos que hagan viable la ejecución de todas esas políticas. En ese sentido, se presenta la necesidad ineludible de formación permanente de agentes sociales de deporte y ocio. El PELC define que esos agentes sean profesores, estudiantes, educadores sociales y comunitarios, gestores y profesionales de áreas afines involucrados en el programa.

La formación debe contemplar esa diversidad de actores en sus características locales y regionales, en un proceso participativo, atendiendo al principio de la gestión participativa. Se trata de un programa de gran alcance, y cada una de sus proposiciones conlleva una constelación de acciones y decisiones, que se despliegan en diálogos intersectoriales. Ese no es un universo banal para los gestores, pues involucra más que el equipo de agentes sociales –involucra planificación participativa, identificación de nuestros críticos, priorización y análisis de las posibilidades de afrontamiento y elaboración de proposiciones de solución y de actuación.

2. Reto metodológico

Siendo la formación de agentes sociales un elemento central de la proposición del PELC que mira construir, con la población atendida por el programa, una relación autónoma, crítica y protagonista en el campo de deporte y ocio, hay que considerar alternativas que puedan dar soporte

a un programa de calidad. Esas alternativas deben necesariamente volver el foco hacia la formación en el principio profesado por Pierre Lévy (idem): los “arquitectos cognitivos”. Es decir, en palabras más sencillas y más complejas: asumir la exigencia de acción-reflexión-acción, buscando en la dinámica del proceso de trabajo de esos agentes elementos necesarios para la construcción de un proyecto político-pedagógico para el PELC.

El programa ya tiene una proposición metodológica de formación, organizada en forma modular, con contenidos específicos, estructurados en tres acciones: un primer módulo, introductorio, que ubica los participantes en el contexto y en las metas del Ministerio del Deporte; un segundo, de profundización, que tiene el foco en la formación en servicio y en el fortalecimiento de los equipos; y un tercer, de evaluación, que pretende brindar herramientas de monitorización de las acciones a implementarse.

Para la ampliación de esa formación, se propone ahora adoptar la modalidad de educación a distancia, a fin de promover la adopción de referentes pedagógicos compatibles con la extensión del programa y que se puedan aplicar en larga escala.

Sin embargo, tal ampliación exige una postura más madura, para que uno no se caiga en el sentido común y en el modismo de adoptar, sin mayores reflexiones, la educación a distancia únicamente por su alta capacidad de capilaridad. Por tal razón, hay que ampliar la mirada en el sentido de comprender un poco más qué se encuentra involucrado en la decisión de adoptar la estructura de educación a distancia para disminuir las distancias. ¿Cómo es posible esa presunta contradicción? ¿Qué está en juego cuando optamos por construir ambientes *on line* para el aprendizaje?

El PELC ya desarrolla, en los equipos, unos principios y prácticas que son constituyentes importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre esas prácticas están principios del aprendizaje activo, auténtico y autodirigido, basado en problematizaciones sobre lo vivido (que registran o representan las experiencias reales de los sujetos). Sin embargo, hay que avanzar en alternativas disponibles y facilitadoras de un aprendizaje colaborativo, basado en redes de intereses y en otras formas de conexión. Esas alternativas, básicamente *on line*, permiten el acceso ampliado a la relación enseñanza-aprendizaje en los lugares de inserción de los sujetos y soportan con maestría la reflexión y el aprendizaje reflexivo. Para que se realice ese objetivo hay que fortalecer el concepto de

red de aprendizaje, de redes de aprendizaje colaborativo, de comunidad colaborativa de aprendizaje. Es lo que pretendemos hacer a seguir.

Ese proceso de intercambios en redes de intereses produce la toma de consciencia de la experiencia profesional y nos obliga a retomar la reflexión acerca del pensar sobre el hacer. Tras cierta vivencia profesional, hay que re-significar nuestros saberes conceptuales (saber), prácticos (saber hacer) e identitarios (saber ser). Seguramente por medio de ese espacio de reparto de saberes que se nos permitirá respetar nuestras convicciones y trayectorias de formadores, y quizá legará el tiempo en que no más será necesario “adjetivar la educación” como presencial o a distancia, sino que simplemente decir *educación*. Nuestra búsqueda es por la participación activa del estudiante, ayudándolo a ubicarse como protagonista de su recorrido de aprendizaje.

3. Construyendo una red de aprendizaje colaborativo

Sin embargo, esa alternativa no depende del simple hecho de dominar recursos tecnológicos o tener a disposición ambientes de aprendizaje sofisticados. No necesariamente esas tecnologías garantizan los requisitos básicos para el éxito de prácticas pedagógicas transformadoras. Deben ser acompañadas de apoyo pedagógico afinado con un perfil que facilite la actuación del monitor como *arquitecto cognitivo*, es decir, como alguien que tenga la sensibilidad para re-significar el proceso educativo y *dinamizar la inteligencia colectiva* presente en esos intercambios de saberes. Ese dinamizador será capaz de dar soporte a las redes de colaboración en los equipos multiprofesionales del área del deporte y el ocio.

Esa red colaborativa, en el caso de los agentes sociales de deporte y ocio, se sedimenta en el principio de la educación popular. Según el documento *Sistema de formação dos agentes sociais de esporte e lazer do Programa Esporte e Lazer da Cidade* (BRASIL, s/f.), la formación prevé la organización y el desarrollo de tres etapas, atendiendo a los principios de la educación popular, divididas didácticamente en proposición bien concreta. Un primer principio ineludible está en la idea de contemplar el estudio de la realidad, que estimule los agentes a conocer y comprender su realidad y a construir formas de superación y emancipación política y cultural, bien como a construir conocimiento con base en la identificación de los saberes existentes, valorando el diálogo con los usuarios y sus expectativas. Como segundo principio, hay que organizar el conocimiento, en el sentido de buscar los saberes históricamente construidos

para el diálogo con la realidad identificada. ¿Cuáles son sus límites y sus potencialidades? Por fin, hay que aplicar, a la luz de la realidad y del conocimiento acumulado, la forma de intervención de la actuación de esos agentes sociales entre la comunidad.

Con base en esos principios y enfocando las competencias generales de los agentes sociales del PELC, se espera que sean capaces de adquirir un perfil capacitado para la toma de decisiones participativas; que puedan trabajar con la intersectorialidad, con vistas al uso apropiado, eficaz y económicamente efectivo de recursos humanos, equipos, procedimientos y prácticas presentes en el PELC. Para ese fin, los agentes deben poseer habilidades para evaluar, sistematizar y decidir la conducta participativa más apropiada.

Por otro ángulo, es necesario el desarrollo de la comunicación y de la cooperación en el trabajo colectivo, estableciendo y fortaleciendo redes de aprendizaje colaborativo. Igualmente imprescindible es el compromiso con el liderazgo dialogado, que sea capaz de incentivar y desarrollar la auto-organización comunitaria. La meta es conducir el trabajo en equipo siempre teniendo en vista el bienestar de la comunidad. El liderazgo dialogado implica compromiso, responsabilidad, empatía, habilidad para toma de decisiones, comunicación y gestión efectiva y eficaz.

De la misma manera, los agentes sociales del PELC deben estar habilitados a hacer la gestión y la administración resolutive tanto de los recursos humanos como de los recursos físicos, materiales y de información disponibles en la comunidad. Bien como deben estar aptos a ser gestores capacitados en el fomento a la cultura local.

Los agentes sociales del PELC deben ser capaces de aprender continuamente, tanto en la formación como en la praxis, estableciendo compromiso continuo con la educación permanente. De ese modo, deben ser responsables de la capacitación permanente de los equipos bajo su responsabilidad.

En fin, el abanico de habilidades y competencias previstas para esos agentes es complejo y exigente, siendo necesario un referencial pedagógico consistente y alineado con esas demandas.

4. Pensando la pedagogía del PELC

El referencial pedagógico para la formación de los agentes sociales del PELC tiene como principio adoptar metodologías activas que sean adecuadas al trabajo a llevar a cabo. La metodología aquí propuesta pretende

contemplar algunos retos presentes en la mayoría de cursos existentes y, en ese sentido, incorpora unos conceptos históricamente presentes.

El primer reto es buscar alternativas de formación que sean capaces de vencer la dificultad de retirar los profesionales de sus actividades habituales de atención a los ciudadanos bajo su responsabilidad. Es ese uno de los grandes problemas para los gestores, que en general no tienen como reemplazarlos en los períodos de formación. La tecnología de educación a distancia, en procesos *on line* por medio de plataformas, se presenta como una solución posible para la cuestión de la formación en servicio, y se puede minimizar el problema del desplazamiento, favoreciendo el buen uso del tiempo y del espacio.

Además, la enseñanza de adultos y adecuada a las necesidades individuales encuentra en la alternativa *on line* un respaldo consistente. La proposición es posibilitar el ejercicio de la flexibilidad, de manera que atienda a las necesidades del cotidiano de esos agentes sociales. Aunque sea un reto construir la flexibilización, se abre la posibilidad de que los agentes sociales del PELC puedan definir cuáles contenidos necesitan, en qué orden y cómo pueden componer sus recorridos y procesos de aprendizaje. La propuesta sería ofrecer un conjunto de conocimientos, vía ambiente de aprendizaje, que sean adecuados a las necesidades y contemplen las experiencias previas de esos agentes, en los intercambios de saberes entre la praxis y la reflexión.

Dadas la extensión y la dispersión geográfica del PELC, que se realiza en ámbito nacional, abarcando todas las regiones del país, hay que adoptar metodologías que puedan capacitar en larga escala y en simultáneo un número significativo de agentes sociales. Por tal lógica, las grandes diferencias regionales se hacen evidentes, y es poco probable que contenidos y métodos desarrollados para grandes municipios sirvan indistintamente para aquellos de menor porte.

Si, por una parte, esos contenidos pueden variar según el lugar, por otra son previsibles, en su mayoría basados en acciones ya llevadas a cabo por el propio PELC. Esa información re-trabajada posibilita la constitución y el preformateo de un abanico amplio de contenidos didácticos y de alternativas de contenido. La proposición es que se elaboren los módulos según un parámetro que resulte de la escucha realizada entre los propios profesionales, traducida en contenidos significativos, asegurando la educación permanente. Aunque no se pueda asegurar que se contemple el universo de las necesidades de cada local, se puede asegurar que el intercambio de experiencias propiciado por la interacción *on line*

que se pretende brindar sume y apoye iniciativas que contemplen las peculiaridades locales.

Por lo tanto, la construcción de un ambiente de aprendizaje *on line* es adecuada para romper con esas trabas de espacio, tiempo y atención en larga escala, permitiendo una enseñanza adaptable a diferentes contextos.

El que está en foco es la concepción de la educación como un proceso continuo e interactivo. Es hecho que los conocimientos se encuentran en continuo cambio, lo que hace necesario, pues, por parte de los agentes sociales de deporte y ocio, un proceso de permanente aprendizaje y actualización. La intención es que ese ambiente esté a disposición de municipios y estados, que se pueda ejecutar de manera que dé respuesta a sus demandas. Así siendo, se podrán ofrecer programas de capacitación a distancia, por medio de la aplicación aislada o combinada de los módulos producidos, según las demandas identificadas por los diferentes municipios y estados. A la vez, se prevé que se puedan readecuar los módulos cada vez más a las distintas realidades brasileñas, según el resultado de las evaluaciones y de la continua revisión, ya sea de los contenidos o de la metodología de enseñanza. Es un proceso complejo, y demandará monitorización y continuo ajustes de recurrido.

5. Premisa de un ambiente de aprendizaje

Aunque complejo en su construcción, un ambiente colaborativo de aprendizaje posee las condiciones de implementación del concepto de “inteligencia colectiva” en el proceso de trabajo del PELC. Pensar el concepto de aprendizaje en la era computacional propone necesariamente pensar ambientes virtuales de aprendizaje. Aunque estamos conviviendo con la banalización de comunidades de aprendizaje, redes de conocimiento, cibercultura, comunidades colaborativas de aprendizaje, hay que afrontar la dimensión de escucha de esa concepción de aprendizaje, visto que, como concepción pedagógica, se aleja de la tendencia instruccionalista asociada a la *eficiencia y a la autosuficiencia de las nuevas tecnologías de información y comunicación* para actuar en la enseñanza. Lo esencial es pensar los fundamentos de cada modelo y llamar para sí la coherencia entre objetivos y proposición pedagógica, asegurando la coherencia lógica y epistemológica de las decisiones.

En ese tema muchas son las preocupaciones que merecen atención; entre las incontables, podemos apuntar algunas. La primera es una

pregunta impertinente sobre cuál y cómo debe ser el proyecto pedagógico de un ambiente virtual de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Se cuestionan también las características comunicativas que deben estar presentes en una proposición pedagógica en el ambiente virtual de aprendizaje. ¿Cuál es el concepto de praxis educativa presente en las estrategias síncronas y asíncronas en el contexto del ambiente virtual de aprendizaje? ¿Cómo afrontar el “silencio virtual”, aquel silencio que provoca un malestar en la relación pedagógica? ¿Cuál es el rol del orientador de aprendizaje y del discente en el ambiente virtual de aprendizaje colaborativo y cooperativo? La inversión de roles está servida. ¿Quién aprende de quién? ¿Cuáles son los dilemas y/o problemas de las interfaces en el ambiente virtual de aprendizaje?

Lo que se nota son los distintos significados de ambiente virtual de aprendizaje. La simple virtualización de la educación induce a la pérdida de elementos específicos fundamentales de la presencialidad, además del riesgo de no incorporar las características de los recursos del ambiente virtual por desconocer las contribuciones que esos ambientes pueden brindar a la enseñanza y al aprendizaje. Esa proposición permite la interrogativa hecha por Moraes (1997, p. 16), en forma también impertinente:

¿Es esa la educación que intenta acompañar la revolución de las tecnologías de la información? ¿Es de esa forma que estaremos preparando las futuras generaciones para que tengan acceso a las redes de comunicación, al conocimiento disponible? ¿Cómo desarrollar autonomía, cooperación y capacidad crítica desde esos nuevos instrumentos? ¿Y por qué las cosas no cambian en el área educativa?

Eso se debe al hecho de que, históricamente, la educación –y más concretamente la enseñanza– siempre estuvo relacionada a la transmisión oral y presencial. La relación pedagógica siempre se plasmó en el aula presencial, asegurando los roles funcionales marcados por el profesor que enseña y el alumno que aprende. Al momento que se amplía el concepto de enseñanza, el foco de la cuestión deja de ser el modelo formal y pasa a ser “qué es educar” y “qué es educación”. Una nueva cultura del aprendizaje se impone, y hay que considerar la conjunción de diversos cambios sociales, tecnológicos y culturales (POZO, 1989). Lo que está servido no es sólo la sociedad de la información, sino, sobre todo, la sociedad del aprendizaje. Vivimos una época en que la preocupación con la democratización de la información hace diferencia, y encontramos

mucha gente dedicada a hacer que otras tantas personas aprendan y sean incluidas.

Sin embargo, no se puede confundir, en este momento, el volumen de datos disponibles, la información producida en larga escala, con el proceso del conocimiento. Morin (2002, p. 78) declara:

el conocimiento no se reduce a información; el conocimiento necesita estructuras teóricas para poder dar sentido a la información; [...] si tenemos demasiada información y estructuras mentales insuficientes, el exceso de información nos sumerge en una “nube de desconocimiento”.

El acceso a los recursos tecnológicos y a los ambientes de aprendizaje interactivos no garantiza a los agentes sociales del PELC los requisitos básicos para que se conviertan en activadores de cambios.

Podemos aprehender que

a pesar de las grandes afinidades semánticas que existen entre los términos información y conocimiento y de la estrecha dependencia entre ellos, no son dos términos sinónimos. Si el acceso a la información es condición de la adquisición de conocimiento y se constituye ya en una primera forma de conocimiento, es, sin embargo, insuficiente para convertir alguien en un ser pensante. La información, para convertirse en conocimiento, debe ser previamente procesada por el individuo, o sea, interpretada para averiguar su significación; así, saber que existen agujeros negros en el universo no es suficiente para saber qué son [PINO, s/f, p. 1].

¿Cómo, entonces, aprovechar los recursos tecnológicos de carácter plástico, fluido, abierto, hipertextual, interactivo (LÉVY, 1998), con vistas al diálogo, a la criticidad, y de esa manera, propiciar aprendizajes significativos para los sujetos que aprenden?

Del punto de vista pedagógico, la estructura de ambientes preparados para facilitar el aprendizaje colaborativo se encuentra anclada en ideas complejas, convergentes y a la vez fascinantes, entre ellas, cómo favorecer el conocimiento y la autoridad compartidos, cómo asegurar el aprendizaje mediado, cómo valorar la polifonía de la diversidad y de la diferencia, cómo construir significados en la información que se vehicula. Ese proceso tiene sus propias exigencias, como la flexibilización de los roles, la valoración de las distintas autorías, la democratización de la participación en los distintos espacios del ambiente, la socialización de

las metas y de los procesos evaluativos, el debate y el diálogo reflexivo interpersonal, y la ética de la nueva sociabilidad. El ancla pedagógica pasa por rutas ya bastante conocidas de los educadores, aunque no siempre tan evidentes y de fácil acceso. Según Freire (2000, p. 42),

no hay ningún fatalismo en lo que ocurre, y sí historia como posibilidad. Yo constato para cambiar, y no para acomodarme... El uso de computadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de reducir, puede expandir la capacidad crítica y creativa... Depende de quien la usa, a favor de qué, de quién y para qué.

Los ambientes de aprendizaje se organizan marcados por distintas concepciones pedagógicas. Mason (1998) presenta tres categorías de aprendizaje *on line*, con base en contenidos, aprendizajes interactivos y aprendizajes que integran cooperación y colaboración. El primero se da en el llamado *ambiente instruccionalista*, que es aquel centrado en el contenido –que puede ser impreso– y en el soporte, que son tutoriales o formularios enviados por *mail*, normalmente contestados por otras personas (monitores), y no exactamente por el autor. La interacción es mínima, y la participación *on line* del estudiante es prácticamente individual. Ese tipo de ambiente es lo más común y representa el tradicional curso instruccionalista, en que se transmite la información como en la clase expositiva presencial.

Ya en la segunda categoría, el llamado *ambiente interactivo* tiene su centralidad en la comunicación *on line*, en la que la participación es esencial. El objetivo es atender también a las expectativas de los participantes. En ese ambiente ocurre mucha discusión y reflexión, los materiales tienen el objetivo de involucrar y se desarrollan durante del curso, con base en las opiniones y análisis de los participantes y en las ideas formuladas en las áreas de discusión. Existe el incentivo a la libertad y a la responsabilidad de cada uno en la elección del material deseado y en hacer sus propias interpretaciones. Las actividades se pueden organizar por temas de interés, y se pueden invitar profesionales externos para conferencias. En tal caso, el rol del monitor es más intenso, pues se crean las actividades en el transcurso de las clases. Ocurren también eventos síncronos.

Con otra característica, los ambientes cooperativos, que corresponden a la tercera categoría de aprendizaje *on line*, son aquellos que tienen por objetivo el trabajo colaborativo y la participación *on line*. Ese proceso se pauta en la interacción entre los participantes, por medio de comunicación *on line*, construcción de investigaciones, descubrimiento de nuevos

retos y resoluciones. El contenido del curso es fluido y dinámico, determinado por los individuos del grupo. Existen soporte y orientación, aunque en ese caso son menores, miran únicamente a facilitar la cooperación. Es un curso también distinto del presencial por posibilitar la construcción de comunidades de aprendices. Es importante que todos tengan una buena relación y proximidad con los objetivos explicitados, pues eso necesariamente conduce a la definición y a la redefinición del concepto de comunidad. En el caso del PELC, eso queda claro si pensamos en la comunidad de agentes sociales. La alineación conceptual de esa comunidad es por el deporte y por el ocio como derechos y políticas de Estado.

Jugamos por la tendencia de crear ambientes de aprendizaje colaborativo, reuniendo un conjunto de métodos y técnicas de aprendizaje para utilización en grupos estructurados, así como de estrategias de desarrollo de competencias mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), en las que cada miembro del grupo sea responsable, ya sea de su aprendizaje, o del aprendizaje de los demás elementos (GUNAWARDENA, 1998; HARASIM et al., 1996; PALLOFF; PRATT, 2002).

Las cuestiones problematizadoras se caracterizan por promover la formación de redes colaborativas de aprendizaje, mediadas por el uso de la internet, que desarrollen competencias que no se restrinjan al ámbito personal y abarquen el ámbito institucional. O sea, el resultado final de trabajos como ese necesitaría, de hecho, cualificar el grupo involucrado para renovar sus estrategias de aprendizaje, su praxis profesional y, así, la dinámica institucional. Y, para tanto, tendríamos que invertir en el desarrollo de procesos significativos de aprendizaje y de competencias colaborativas, procesos esos mediados por tecnologías de información y comunicación que permitan dialogar con los contextos reales de inserción profesional.

Una proposición colaborativa para el PELC tendrá siempre características de comunicación, interactividad y colaboración entre agentes sociales y sus vivencias. O sea, la idea-fuerza contenida en “ambiente de aprendizaje” debe permitir que el proyecto sea motivador, instigador, facilitador del ejercicio de construcción de saberes, además de proporcionar un proceso cognitivo socialmente compartido entre sus agentes sociales. La educación ocupará rol central, y, en ese proceso, Moraes (1997, p. 67) destaca la importancia de una

nueva ecología cognitiva, traducida en la creación de nuevos ambientes de aprendizaje que privilegien la circulación de información,

la construcción del conocimiento por el aprendiz, el desarrollo de la comprensión, y, de ser posible, la consecución de la sabiduría objetivada por la evolución de la consciencia individual y colectiva.

6. Formas, espacios y tiempos diferenciados

En esa secuencia de principios, podemos estructurar una proposición posible de comunidad de aprendizaje para los agentes sociales del PELC, dibujando espacios y tiempos para nuestros objetivos, identidad y valores comunes. Siempre será necesario estructurar espacios diferenciados para atender a objetivos diferenciados con estrategias diferenciadas.

En la amplitud nacional del PELC, las grandes diferencias regionales se hacen evidentes. Las necesidades y los problemas del deporte y el ocio como derechos de cada uno y deberes del Estado no deberían sufrir variaciones e interpretaciones distintas de un lugar a otro, pero es forzoso constatar que existen, de hecho. Si, por una parte, esos contenidos pueden variar según el lugar, por otra, la alineación conceptual es ineludible.

Según Brennan (2002), lo virtual nos proporciona un viaje a través de un espejo que abre ventanas para otros mundos, simulados, ocasionando una sensación casi real de las realidades artificiales. En cada uno de ellos se construirán competencias propias, que atiendan al catálogo de habilidades previstas para la comunidad de aprendizaje. Eso no significa que esos espacios y tiempos son cerrados, sin comunicación; por el contrario, al dividir los espacios, es posible asegurar la unicidad en la diversidad –a eso decimos comunidad de aprendizaje. ¿Cómo conectar lo que uno sabe o puede hacer y lo que nosotros sabemos o podemos hacer juntos?

En términos más precisos, Palloff y Pratt (2002) declaran que las especificidades de las comunidades virtuales de aprendizaje derivan de la necesidad de satisfacer algunas condiciones. La primera sería demarcar objetivos comunes a todos sus miembros. En el caso del PELC, es evidente el referencial, siempre presente, de construir deporte y ocio como derecho de todos y permitir el acceso necesario para consolidarlo. Una segunda condición sería la centralización de los resultados a alcanzar. Es compromiso del PELC apoyar, monitorizar y evaluar los resultados, implementando instrumentos y mecanismos de control social. La igualdad de derechos y de participación como condición para todos los miembros

permite identificar en el programa el concepto ampliado de lo que sea agente social, y, no importa en qué escala se encuentre cada uno de los participantes, el acceso es igualitario. Otra condición es la definición en común de normas, valores y conductas en la comunidad. En esa condición, es posible declarar que el PELC explicita su unidad conceptual de programa –consolidación del deporte y el ocio como derechos sociales, y, por lo tanto, como políticas públicas de Estado– y fomenta la re-significación de espacios deportivos y de ocio que atiendan a las características de las políticas sociales de deporte y ocio implementadas, y respeten la identidad deportiva y cultural local y regional. El trabajo en equipo se realiza en el PELC por medio de la difusión de la cultura del ocio, del fomento a eventos contruidos y realizados en forma participativa con la comunidad.

Del punto de vista pedagógico, los monitores deben asumir el rol de orientadores y animadores de la comunidad, facilitando el aprendizaje colaborativo, la creación activa de conocimientos y significados acordes con el tema de interés de la comunidad, en interacción permanente. En fin, la construcción de una comunidad de aprendizaje colaborativo es procesual e histórica. Deben existir objetivos comunes y construcciones participativas negociadas.

Por tales razones, el rol del orientador de aprendizaje (monitor) en el trabajo en equipo es negociar mutuamente las pautas en la construcción de los objetivos comunes, asegurando los resultados planificados con base en la confianza de todos los participantes. Esas competencias y habilidades en el trabajo del monitor no se desarrollan sin que se capacite para el ejercicio de ese rol. Esas son las acciones facilitadoras de la creación de una comunidad de aprendizaje, en una red colaborativa y cooperativa entre agentes sociales del PELC. ¿Sería idealización, o podemos apostar en la concreción de esos escenarios educativos?

Según Lévy (1999, p. 126), la cultura de las redes, o cibercultura, ocurre exactamente en la articulación entre los “principios de interconexión, las comunidades virtuales y la inteligencia colectiva”. Los intereses comunes a esas personas, “desterritorializadas”, aunque conectadas, crean nuevas formas de comunicación permanente y universal y transforman todo el espacio virtual en un infinito canal interactivo de múltiples aprendizajes.

La red es “sólo un instrumento que permite la libre expresión de los saberes a cualquier comunidad humana” (idem, p. 130). Eso significa que nada está listo y que el conocimiento no es algo acabado. El que aprende

es agente activo de su conocimiento. Construye significados y define sentidos acordes con la representación que tiene de la realidad, con base en sus experiencias y vivencias. Las representaciones son re-significadas y se construyen nuevos conocimientos. La posibilidad de trabajar en red, en ambientes virtuales de aprendizaje, nos sirve para la legitimación de los saberes de experiencia, constituyendo una apertura al reconocimiento y a la validación de todas las competencias disponibles en determinado grupo, en una “comunidad de destino”. En el caso del PELC, son la comunidad de destino el deporte y el ocio como derechos.

Por consiguiente –con ánimo de hacer una pausa en la radicalidad–, podemos entender que la inteligencia colectiva se construye y reconstruye por medio del diálogo de saberes. El diálogo entre los variados saberes puede permitir que se establezcan consensos que se apoyan sobre los elementos del mundo de la vida, permitiendo a los individuos compartir sus planes de acción y fomentar la acción comunicativa responsable de la coordinación del acto social. La acción dirigida al entendimiento presupone la existencia de un espacio democrático de construcción, potenciado por la acción crítica, que va a desencadenar la capacidad de construcción crítica del pensamiento y de la acción (HABERMAS, 1984), bien como posibilitar que esos ambientes virtuales contribuyan para la construcción del conocimiento y para la concienciación ético-crítica, para una concepción pedagógica transformadora en que se reconozca el otro como sujeto, en que se permita la reconexión de los saberes, en que sea posible volver a encantar las prácticas educativas, ya sean ellas para agentes sociales de deporte y ocio o para los aprendices del mundo de la vida.

Referencias

BRASIL. Ministério do Esporte. *Sistema de formação dos agentes sociais de esporte e lazer do Programa Esporte e Lazer da Cidade*. S/d. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/sndel/esporteLazer/sistemaFormacaoAgentesSociais.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

BRENNAND, E. G. G. A reinvenção do aprender: criação e cognição na cultura informática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., 2002, Salvador. *Anais...* Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/congresso2002_anais/2002_NP11BRENNAND.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GUNAWARDENA, C. N. Designing collaborative learning environments mediated by computer conferencing: issues and challenges in the Asian socio-cultural context. *Indian Journal of Open Learning*, Nova Délhi: GNOU, v. 7, n. 1, p. 101-120, 1998.

HABERMAS, J. *The theory of communicative action*. Vol. I: Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press, 1984.

HARASIM, L.; HILTZ, S.R.; TELES, L.; TUROFF, M. et al. *Learning networks: a field guide to teaching and learning online*. Cambridge: MIT Press, 1996.

LÉVY, P. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Loyola, 1999.

MASON, R. Models of online courses. *ALN Magazine*, v. 2, n. 2, out. 1998. Disponível em: <<http://tecfaetu.unige.ch/staf/staf-e/paraskev/staf14/ex8/article1.html>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1997.

MORIN, E. Noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-58.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (Org.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 19-42.

_____. *Ciência com consciência*. Trad. de Maria D. Alexandre. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Trad. de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINO, A. *Ensinar-aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural*. Campinas: Projeto Sapiens, Departamento de Engenharia de Computação e Automação Industrial, Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, UNICAMP, s/d. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/sapiens/ensinar.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

POZO, J. I. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SECCIÓN 3

**Las experiencias de
formación en el PELC**

Formación de agentes de deporte y ocio en el PELC: un análisis de experiencias

Aniele Assis*
Coriolano Pereira da Rocha Junior**
José Nildo Caú***

Introducción

El Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) tiene en el proceso de preparación de los agentes sociales una de sus más importantes acciones. Esas formaciones son parte de la propia dinámica de construcción y efectución del programa y miran cualificar su ejecución y evaluación. Las formaciones se elaboran y se viven en función de las realidades y peculiaridades de cada entidad *partenaire*, abordando los principios, pautas y fundamentos político-pedagógicos del programa. Con eso, cada convenio las recibe y analiza en forma distinta, en función de sus especificidades, sus demandas, sus realidades y el perfil de los agentes participantes.

Por lo tanto, este texto objetiva analizar las percepciones de los *partenaires* sobre las formaciones, llevando en cuenta sus experiencias, los resultados identificados en la vivencia del conjunto de tres etapas formativas¹ y sus impactos sobre la organización y la ejecución del trabajo de los agentes sociales y del propio convenio, en sus actividades gerenciales.

* Docente de la red estadual de Pernambuco y de la red municipal de Limoeiro (PE), estudiante de doctorado en estudios del ocio en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG).

** Docente de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), doctor en historia comparada.

*** Docente del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pernambuco (IFPE), estudiante de doctorado en educación en la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE).

1 En este texto, tratamos de convenios que ejecutaron tres formaciones: módulo introductorio (32 horas), módulo de evaluación I (16 horas) y módulo de evaluación II (16 horas).

Llevando en cuenta que el PELC posee intenciones específicas para las formaciones, ya que su “concepción metodológica aplicada debe tener como inspiración las premisas de la educación popular: estudio de la realidad, organización del conocimiento y aplicación del conocimiento” (BRASIL, 2012, p. 18), *entender las formas cómo los convenios ven ese trabajo surge como importante*, pudiendo ser una de sus maneras de evaluación, justamente por tratar de aspectos de una realidad experimentada, en distintos contextos.

Para el desarrollo de este texto, usamos la revisión de literatura y el análisis de contenidos como medios de producción, entendiendo que esas posibilidades metodológicas nos permiten discutir el programa, las formaciones y sus intenciones. Además, trabajamos con datos obtenidos de las entidades *partenaires*, con base en cuestionarios mistos aplicados por medio electrónico (*mail*).

El cuestionario presenta cuestiones cerradas, con *sí* y *no* como opciones de respuesta, y espacio para manifestación libre del respondedor en cada una. Su estructura está organizada en puntos que tratan de los elementos centrales del proceso formativo del PELC: módulos de formaciones (introductorio, de evaluación I y de evaluación II); tiempo de duración de las formaciones (32, 16 y 16 horas, respectivamente); duración de un día de trabajo en la formación (ocho horas); proposición temática de la formación; vínculos temáticos en la formación y entre las formaciones; organización del trabajo de la formación; participación de los agentes en la formación; impactos de la formación en la cualificación para el trabajo de los agentes en el PELC; impactos de la formación en la cualificación social y continuada de los agentes.

Para la aplicación de los cuestionarios, optamos por tratar con los coordinadores generales, por notar que ellos podrían mostrar una visión más amplia de las formaciones y sus resultados, ya que

el coordinador general es aquel que tiene la visión global, permanentemente circula por los núcleos, observa, brinda sugerencias y actúa en forma a cualificar cada vez más el trabajo. Necesita conocer profundamente el programa, sus pautas, objetivos, orientaciones y socializar ese conocimiento [idem, p. 13-14].

En el análisis de los datos, no informaremos los nombres de los convenios, de los coordinadores ni de los formadores. Los convenios estudiados fueron los que realizaron las tres formaciones, acompañados por los autores del texto, con independencia de la región y/o ciudad.

Este artículo está estructurado en etapas, que buscan presentar un abordaje teórico del ocio y de la preparación profesional, además de analizar el PELC y sus formaciones como un espacio específico de capacitación para la actuación en programas de ocio, y aún, tratar los datos obtenidos con los convenios, para por fin establecer una comprensión final, correlacionando las perspectivas del programa con lo que identifican los convenios.

Más adelante, buscaremos discutir el proceso de formación de agentes de ocio en el país, analizando sus elementos teóricos y su inserción en las realidades.

1. Formación profesional en ocio: apuntes teóricos

En Brasil, en gran medida, la formación de los profesionales de ocio se encuentra vinculada a los cursos de educación física y turismo, lo que constituye pocos espacios para formación inicial específica (EWERTON, 2010).

Mediante tal declaración, buscaremos aquí realizar una discusión acerca de las posibilidades de actuación de los profesionales de ocio, con formación específica o no, tomando como referencia la discusión del doble proceso educativo del ocio. O sea, la educación *por* el ocio y la educación *para* el ocio, como visto en Marcellino (2006).

Según el autor citado, notamos que el ocio posee una vertiente relacionada al vehículo de la educación y otra como objeto de la educación. Es en ese sentido que creemos que los profesionales de ocio deben actuar, o sea, considerándolo un conocimiento importante a tratar en sus intervenciones, teniendo el cuidado de no perder la esencia del ocio, que es la espontaneidad, la heterodeterminación, su carácter lúdico, la desobligación, entre otras características.

Reflexionar sobre la preparación profesional en ocio nos remite a pensar sobre la comprensión de la formación inicial y continuada. Tomando Assis (2011) como referente, afirmamos que la formación inicial puede verse como una “habilitación para el ejercicio de la profesión, estructurada por una sólida formación teórico-práctica, que se complementa con las reflexiones del cotidiano, o sea, con la formación continuada” (idem, p. 79). Es decir, es una formación que permite el primer contacto con la profesión elegida, que habilita uno a trabajar en un área determinada –en nuestro caso, el ocio.

Según Imbernón (2001), la formación asume un rol que va más allá de la enseñanza. Necesita actualización científica, pedagógica y didáctica, y también debe ser un espacio de reflexión sobre las situaciones de cambios e incertidumbres. Sin embargo, la formación continuada muchas veces acaba por servir para sanar deficiencias de la inicial, por medio de políticas compensatorias, como cursos de perfeccionamiento y actualizaciones (Assis, 2011). Para nosotros, la formación continuada se debe ver como una búsqueda de los profesionales por la superación de los problemas y dificultades afrontados en su praxis profesional, objetivando y focalizando el acto educativo.

En una perspectiva mercadológica, la formación continuada mira a la preparación y a la actualización de los profesionales para que atiendan a las nuevas tecnologías del mercado, no siendo comprendida como una continuidad de los estudios técnico-pedagógicos, relacionados a las permanentes demandas del cotidiano. En ese sentido, Assis (idem) identifica que *formación continuada* es una expresión bastante utilizada, que trae en su seno cuestiones pertinentes a la educación, en lo concerniente a la búsqueda de los profesionales por la superación de los problemas y las dificultades afrontadas durante su intervención.

Pensar la formación continuada de manera reflexiva objetiva superar la formación funcionalista. De ese modo, es necesario que se piensen proyectos debidamente articulados con la formación inicial, lo que debería ser compromiso prioritario de las instituciones públicas.

En ese contexto, podemos citar el PELC como una de las posibilidades de realización de la formación de profesionales de ocio, al tratar de cuestiones pertinentes a su área, mediante reflexiones oriundas de su praxis cotidiana. A días de hoy, el PELC se encuentra vinculado a la Secretaría Nacional de Deporte, Educación, Ocio e Inclusión Social (SNELIS), y su estructura regimental se encuentra aprobada por el decreto n. 7.529, de 21 de julio del 2011, en el Departamento de Desarrollo y Seguimiento de Políticas y Programas Intersectoriales de Deporte, Educación, Ocio e Inclusión Social (DEDAP), concretamente en la Coordinación General de Deporte y Ocio (CGEL)².

Entre las atribuciones y las responsabilidades de la CGEL, destacamos aquellas directamente relativas a la formación de los profesionales de ocio, que son:

2 Datos encontrados en el sitio web: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/departamentos>>.

IV. Promover eventos y estructurar proceso de formación y capacitación de recursos humanos destinados a los programas deportivos-sociales y de ocio; V. Efectuar el seguimiento pedagógico, el control y la fiscalización de los programas, proyectos y acciones referentes a su área de actuación, para orientación de los procesos educativos implantados; VI. Monitorizar y evaluar los programas, proyectos y acciones, construyendo indicadores e instrumentos de registro para el perfeccionamiento administrativo, pedagógico y de fiscalización [BRASIL, 2013].

Según esos objetivos, notamos que existe, en la política nacional de deporte y ocio, una preocupación con el proceso de monitorización, fiscalización y control del seguimiento pedagógico, como también con la formación de los recursos humanos vinculados al PELC, los agentes sociales, que el edicto de 2012 los considera actores de una intervención social y pedagógica (BRASIL, 2012).

Esos mismos agentes deberán componer un cuadro multiprofesional e interdisciplinar, con articulación colectiva para la construcción y la intervención en el trato con el deporte y el ocio como derechos sociales, en una relación entre los saberes populares y los saberes académicos. Se pueden considerar agentes sociales: “gestores, profesores de educación física, educadores populares y comunitarios, demás profesionales de áreas afines al ocio e involucrados directamente en la ejecución del Programa” (idem, p. 10). O sea, son los agentes sociales que hacen que se celebre el PELC en los núcleos esparcidos por el país, y uno de los roles de los agentes es incentivar las acciones comunitarias por medio de movilización, organización y educación popular.

La formación de esos agentes sociales es elemento central del PELC, teniendo en vista que el programa es una herramienta pedagógica en el trato del deporte y el ocio como derechos sociales. En ese sentido, deben impartir los módulos de formación (introdutorio, de evaluación I y de evaluación II) los profesionales con amplio conocimiento del programa en sus distintas especificidades (PELC Todas as Idades, PELC Vida Saudável y PELC Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais). Esos formadores son profesionales del área de educación física que participaron en un proceso público de selección en ámbito nacional, organizado por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) y por el Ministerio del Deporte, que, a su vez, al formular ese convenio con la academia desde el 2010, le atribuyó la responsabilidad de proporcionar recursos humanos capacitados para desarrollar tales formaciones.

Según el edicto del 2012, las formaciones, como dicho con anterioridad, son modulares y repartidas en tres momentos:

1. Módulo introductorio: con carga horaria de 32 horas, que debe ocurrir durante los cuatro primeros meses de convenio, contando con la participación de una cantidad de agentes que supere la necesidad, pues se entiende que ese proceso de formación se puede llegar a considerar como una de las etapas para la selección final. Como objetivos de ese módulo de formación, tenemos:

1. Conocer y reflexionar sobre la realidad local (comunidad, ciudad y región); 2. Presentar los principios, pautas, objetivos e instrumentación del PELC a los agentes involucrados; 3. Socializar la Planificación Pedagógica del Convenio, bien como el Proyecto Técnico aprobado por el Ministerio del Deporte; 4. Brindar a los agentes los conocimientos básicos sobre concepción, pautas y objetivos del Programa, bien como instrumentos y posibilidades didáctico-metodológicas; 5. Destacar los principios para la planificación participativa con vistas a subsidiar la construcción del proyecto político pedagógico del PELC local; 6. Planificar las acciones sistemáticas y asistemáticas del convenio [idem, p. 18].

En ese módulo, la finalidad principal es presentar el PELC, sus principios, pautas, objetivos y posibilidades de organización pedagógica, y, aún, tratar de algunos conceptos primordiales del programa (ocio, deporte, animación cultural, cultura y otros), además de organizar una planificación para las acciones sistemáticas³ y asistemáticas⁴ de los primeros meses de ejecución. Para tanto, se utilizan materiales enviados por el Ministerio del Deporte, que buscan orientar y organizar el trabajo pedagógico y también brindar sugerencias de temáticas y estrategias metodológicas a trabajar, con vistas siempre al tratamiento acorde con las premisas de la educación popular (estudio de la realidad, organización y aplicación del conocimiento).

3 Acciones que ocurren periódicamente/semanalmente, con oferta de distintos lenguajes de deporte y ocio.

4 Acciones esporádicas que ocurren como forma de catarsis/producción de los talleres ejecutados durante el convenio, como eventos, paseos etc.

2. Módulos de evaluación I e II: cada uno tiene carga horaria de 16 horas. Se deben desarrollar, de ser posible, en el séptimo y el decimotercero meses de plena ejecución de las actividades del convenio. Tienen por objetivos:

- presentación, por parte de los agentes, de la síntesis de las actividades llevadas a cabo: relatos de experiencias organizados por los coordinadores y agentes;
- presentación de la síntesis de la actuación de la instancia de control social y grupo gestor;
- definición de acciones que objetiven potenciar los puntos fuertes y minimizar los débiles;
- revisión de los contenidos abordados en el Proyecto desde la necesidad de los agentes;
- planificación de acción de impacto para cierre del convenio;
- aplicación de instrumento de evaluación: de resultado, proceso e impacto;
- construcción colectiva de la proposición de continuación de la política pública [idem, p. 21].

Pese a que son los mismos objetivos trabajados en los dos módulos, identificamos en los documentos del ministerio que en el primer módulo de evaluación se busca analizar el progreso del PELC en lo relativo a sus objetivos, sus principios y sus pautas, en la efectución práctica de los talleres y en las actividades asistemáticas, además de profundizar, cuando sea el caso, algunos conceptos y cuestiones de orden teórica y metodológica que no hayan quedado tan claros en el módulo anterior. Y, por fin, se pretende, cuando sea el caso, (re)organizar las futuras acciones de planificación hasta la finalización del convenio, bien como dar inicio al proceso de debate sobre la posibilidad y las estrategias de organización y movilización de los agentes para la continuidad del programa por parte de la entidad *partenaire*.

En ese momento resulta que la capacidad de los agentes de reflexión en la acción es imprescindible, ya que se trata de un proceso mediante el cual los profesionales prácticos deben aprender con base en los análisis y en la interpretación de sus propias actividades. Sin embargo, esas reflexiones no se basan en un único conocimiento, sino en un “proceso de diálogo con la situación problemática y una intervención particular que exige una intervención concreta” (MORENO; MARCELLINO, 2006, p. 116).

Ya el módulo de evaluación II pretende arrojar una mirada sobre la ejecución del convenio en su totalidad, pensando en las acciones desarrolladas, en los procedimientos utilizados, en la aproximación de las acciones con la proposición del PELC, en las condiciones de auto-organización y movilización comunitaria, en la búsqueda de la continuidad de garantía

de acceso al deporte y al ocio en cuanto políticas y derechos sociales. En términos de metodología, para los módulos de evaluación se solicitan: organización de talleres con los participantes del PELC, de ser posible en los núcleos; conversaciones con la comunidad involucrada; exhibición de cortometrajes con temáticas relativas a la evaluación; y seguimiento del evento de clausura que ocurre en el módulo de evaluación II, a fin de notarse el grado de involucramiento agente-comunidad-poder público local y la materialización del programa por la gente en él involucrada. Vale destacar, aún, que en todos los módulos de formación existe un instrumento evaluativo, un cuestionario, que objetiva brindar datos, tanto cualitativos como cuantitativos, que permitan saber cómo se dio el proceso de formación, las perspectivas, sugerencias metodológicas y temáticas, y aún la capacidad de acción del(la) formador(ra) durante los módulos ya ejecutados.

En ese sentido, consideramos que el PELC puede llegar a contribuir para la formación continuada de los trabajadores del ocio, ya que tiene de concreto, en su proposición de formación, una acción continuada, dirigida a la perspectiva de praxis social, en la que se parte del concreto (praxis social), y tras pasar por diversas reflexiones (problematización, instrumentalización y catarsis), se regresa a la praxis social, para buscar su modificación.

2. El PELC como espacio de formación de agentes sociales

El proceso de edificación del PELC como política pública se vio alimentado por un acumulación de experiencias vividas a lo largo de las décadas iniciales de los años 2000, en localidades administradas, en su mayoría, por gobiernos populares, como Porto Alegre (RS), Belém (PA), São Bernardo do Campo (SP), Campo Grande (MS) y Recife (PE). En esos lugares las políticas públicas de deporte y ocio tenían el compromiso de ampliar la participación popular, bien como los derechos sociales, y aún buscar la universalización del acceso a las prácticas culturales. Al abordar la experiencia de Belém, Araujo (2012) declara que las actividades tenían por principios la democratización del acceso a los bienes culturales, la inclusión social, la valoración profesional, la participación social y el respeto a la diversidad.

Sobre Recife, es importante resaltar que, en su experiencia, los fundamentos, objetivos y principios de sus programas estaban bien cerca de los incluidos por el PELC, y aún hoy se desarrolla el programa en la capital de Pernambuco.

En Ewerton, Mattos y Ferreira (2007) queda evidente la afirmativa que apunta una fuerte relación de los principios/pautas formativos del PELC, como un programa alternativo al histórico de políticas asistencia-listas de deporte y ocio. Para los autores,

El PELC busca traer referentes y experiencias con vistas a la supe-ración de la relación asistencialista y compensatoria, propias de la historia de las políticas públicas de deporte y ocio en Brasil. En ese sentido, principios como auto-organización, trabajo colectivo e inter-generacionalidad ganan conformaciones diferenciadas [idem, p. 17].

De manera general, el modelo formativo del PELC se encuentra sin-tonizado con una perspectiva de organización del ocio y del deporte con vistas a la emancipación humana, incluso si se considera que son varias las restricciones impuestas en esos sectores, sobre todo por la industria del entretenimiento, fundada en la lógica del capital, que a todo lo trans-forma en mercancía.

Para tal finalidad, hay que comprender el ocio “como un espacio/tiempo sistemático y planificado, en el cual la gente pueda, en forma lú-dica, desarrollar aprendizajes sociales que contribuyan para su *autode-terminación* en el campo de la cultura, de la política y de la economía” (SILVA; SILVA, 2004, p. 11). Por lo tanto, se trata de un trabajo educativo con vistas a la emancipación humana como posibilidad de transforma-ción de la realidad. El ocio y el deporte son fenómenos aliados a un tra-bajo educativo, que puede contribuir para la efectucción de una nueva praxis social, sobre todo por la posibilidad de construcción de nuevos mecanismos de asociación y construcción colectivas.

Para tanto, el proceso formativo de agentes sociales del PELC vie-ne buscando perfeccionar sus instrumentos, en una dirección que po-sibilite la construcción de estrategias pedagógicas que materialicen su contenido programático, sintonizado con sus premisas y sus finalidades⁵. Resaltamos que el PELC viene pasando por varios cambios, como el tiem-po de vigencia del convenio y la estructuración de los módulos a impar-tirse en el proceso formativo. Tales alteraciones ocurrieron debido a los

5 Programa es un conjunto de actividades organizadas para realizarse según un crono-grama y un presupuesto específicos disponibles, para la implementación de políticas o la creación de condiciones que permitan la consecución de metas políticas deseables (CUNHA, 2006, p. 7).

momentos de evaluación del programa, como los que son propiciados por el diálogo entre formadores y gestores.

La producción de conocimientos técnicos busca conferir mayor efectividad⁶ a las políticas públicas y mejoría de estándares de gestión del sector, pero, en su mayoría, esos saberes siempre estuvieron más dirigidos a los procesos de formulación de programas que a aquellos relacionados a su implementación y evaluación. Así, en los últimos años, Brasil viene expresando efectiva preocupación con la evaluación de programas públicos, notoriamente los sociales.

A lo largo de la última década, fue posible acompañar la materialización del PELC, siempre con una preocupación clara con el proceso de formación de los agentes sociales. Para tanto, se buscó el perfeccionamiento de todos los instrumentos formativos orientadores de sus acciones, utilizando una estructura teórica construida en identificación con sus bases conceptuales y valiéndose de la acumulación de un conjunto de distintas experiencias de democratización del deporte y el ocio. Tales acciones constituyen una verdadera espiral formativa de retroalimentación de conocimientos.

La praxis social, como escenario inicial de una realidad, y el regreso a ella con pretensiones de cambio, son referentes importantes en el proceso de formulación de las bases conceptuales que vienen orientado la formación de los agentes. A la vez, distintos espacios⁷ para la instrumentalización de agentes, formadores y gestores vienen siendo fomentados como posibilidades de socialización de vivencias y experimentaciones, para la creación y la re-creación de los modelos formativos orientadores de las acciones. Ese proceso de estructuración y maduración del programa viene consolidando un nuevo diseño de una política pública de deporte y ocio con vistas a la universalización de derechos sociales. Podemos ver con más detalle, en los estudios de Ewerthon (2010), Tondin (2011) y Araujo (2012), ese recorrido de materialización del PELC como política pública en proceso de efectuación.

Destacamos que uno de los elementos centrales de una política de deporte y ocio es la formación de cuadros para actuación en el sector, y

6 Efectividad es la relación entre los resultados y el objetivo, “es la medida del impacto o del grado de consecución de los objetivos” (Cohen; Franco *apud* CUNHA, 2006, p. 9).

7 Se han realizado reuniones de gestores y agentes en cuanto espacios de socialización de las experiencias que se desarrollaban en ámbito nacional (2006 y 2007) y regional (2008 y 2009). Todavía en el 2008, se llevó a cabo una investigación en conjunto sobre el Programa Segundo Tempo (PST) y el PELC por la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais (PUC Minas), evaluando sus avances y límites.

esa formación se da desde la creación y la consolidación de cargos hasta la formación continuada de todos los involucrados (SILVA, 2013). En una perspectiva democrática y popular, el trabajo con deporte y ocio debe darse en la perspectiva educativa, con proyecto histórico definido y énfasis en la construcción de una nueva realidad social.

Por esa razón, reconocemos que la democratización de la cultura es imprescindible para la elevación cultural de las masas y la construcción de nuevos valores, que, a su vez, son fundamentales para el proyecto de emancipación humana, que presupone la creación de una nueva cultura. Por lo tanto, debemos pensar como Gramsci (2000, p. 95-96), cuando asegura que “crear una nueva cultura no significa únicamente hacer individualmente descubrimientos originales; significa también, y sobre todo, difundir críticamente verdades ya descubiertas”.

En otras palabras, debemos priorizar el proceso de democratización de la cultura, considerando, con ello, que los agentes sociales puedan establecer, en sus acciones en el PELC, las debidas relaciones con sus condiciones de clase y su vida política, en sintonía con los intereses y las necesidades de una colectividad. Así, en conformidad con esa concepción filosófica (filosofía de la praxis), crear una forma superior de ocio presupone tomar como punto de partida lo existente, llevar a cabo una actividad crítica y con autodeterminación colectiva⁸ (SILVA, 2013).

Por esa razón, creemos que el sistema de formación del PELC debe tener sus espacios cada vez más cualificados, para posibilitar la preparación de agentes sociales por medio de los ya vistos módulos de formación, y así, asegurar el desarrollo de capacidades necesarias para la implementación de acciones deportivas y culturales.

Una de las grandes dificultades encontradas en el PELC, un reto para su consolidación como política pública, es la composición del cuadro de agentes. Sobre ese aspecto, Marcellino (2001, p. 22) afirma:

Hay una gran traba para la consolidación de una política pública de deporte y ocio [...] la inexistencia de cargos definidos, con clara definición de funciones, y de personal preparado para asumirlos,

8 En la democratización de la cultura, Gramsci apunta las siguientes lecciones: 1) jamás cansarse de repetir los propios argumentos (variando la forma): la repetición es el medio más eficaz de actuar sobre la mentalidad popular; 2) trabajar de modo incesante para elevar intelectualmente estratos populares cada vez más vastos, es decir, para dar personalidad al amorfo elemento de masa, lo que significa trabajar en la creación de intelectuales de nuevo tipo, que surjan directamente de la masa y permanezcan en contacto con ella para convertirse en sus “sustentaciones” (GRAMSCI, 2000, p. 110).

en los cuadros regulares, es un obstáculo serio para la implantación de políticas, luego en sus inicios, cuando el grado de adhesión a la filosofía de trabajo debería ser bastante elevado.

Se muestra recurrente, en las experiencias de formación, la alta alternancia de los agentes, lo que puede ser un obstáculo concreto a la efectucción del programa y de sus posibles resultados. Distintos factores contribuyen para eso, desde los económicos hasta los políticos. Así, proponer una selección correcta, que tome en cuenta principios profesionales, debe ser prioridad, al lado de la formación de cuadros. Esas acciones deben ser indispensables al gestor democrático y popular, teniendo en vista la necesidad de formar y consolidar proyectos que se contrapongan a la perspectiva hegemónica en la sociedad capitalista (SILVA, 2013).

A la vez que vemos esos problemas, también identificamos aspectos que vienen sirviendo para un cambio en el campo de la formación profesional para el ocio, con base en el PELC. Tondin (2011, p. 22) afirma:

Las dinámicas formativas del PELC nos vienen señalando cambios en la forma de actuación de los agentes sociales de deporte y ocio y de la relación del deporte en cuanto contenido del ocio, comprendiendo que el ocio no es sólo deporte practicado en forma recreativa. El deporte es una posibilidad de ocio, como el baile, el teatro, el cine, la lectura, entre otras.

El autor resalta que comprender lo que piensan y en lo que creen los educadores sociales sobre educación, deporte y ocio, entre otros temas, es fundamental para el desarrollo de una acción educativa con intencionalidad de transformación en su campo profesional (idem).

En conformidad con lo que afirma Silva (2013), entendemos que el sistema de formación del PELC debe formar nuevos cuadros para actuar en el sector de deporte y ocio, a fin de dominar una gama de conocimientos técnicos, pedagógicos, políticos y sociales, pues

una sólida base teórica y amplia cultura general, además del fuerte dominio de los contenidos específicos del deporte y ocio, es un rasgo fundamental en el perfil del profesional, de manera que eso le permita notar los puntos de intersección entre el deporte y ocio y las demás dimensiones de la acción humana y la contribución de otras áreas de conocimiento y actuación. Por fin, considerando la fuerte contribución del deporte y el ocio a la formación humana, es importante destacar que tal profesional debe ser en especial

educador, siendo, por lo tanto, condición fundamental para su actuación el dominio de los conocimientos, en forma a posibilitar la reflexión pedagógica de la realidad social [idem, p. 5].

Esa discusión sobre la formación de los agentes del PELC nos señala la comprensión de que el modelo viene siendo conformado como resultado de un proceso dinámico de representaciones conceptuales, de distintos fenómenos constituyentes de la política pública de deporte y ocio, de carácter ideológico, económico, político y social, con el propósito de analizar, describir, explicar, explorar, monitorizar y predecir las propias acciones del programa, en diálogo con la realidad local, bajo la orientación de sus “principios y pautas”.

Por lo tanto, pensar ese proceso de retroalimentación nos posibilita reconocer que las percepciones de los agentes, así como las de los formadores, son parte de ese espacio formativo, ya que, en verdad, nadie se educa sólo, sino que nos educamos en las relaciones establecidas con los demás y con el medio.

De esa forma, entendemos ser importante destacar que el método de la praxis social nos posibilita partir de una lectura crítica de la realidad y retornar a ella a lo largo del proceso para la construcción de una nueva lectura. Así, lo comprendemos como fundamental, tanto para el proceso formativo de los agentes sociales como para la realización de las acciones educativas de carácter emancipador, a fin de proporcionar la formación de educadores en calidad de intelectuales con vínculos orgánicos con las comunidades y sus movimientos (idem). Así, partiendo de esos datos, vamos a examinar adelante la información obtenida en los cuestionarios.

3. La formación de agentes sociales de deporte y ocio: un análisis de las distintas realidades

Como dicho, trabajamos con la aplicación de un cuestionario mixto propuesto a los coordinadores por *mail*. Se enviaron cuestionarios a nueve entidades *partenaires*; la devolución fue total, con todas las preguntas contestadas. Las respuestas serían los elementos trabajados como datos para análisis de las proposiciones de formación del PELC. En un primer momento, presentamos el análisis cuantitativo de las cuestiones (Cuadro 1). Esos datos nos llevan a entender que existe una excelente aceptación de las proposiciones de formación del PELC, ya que fueron pocas las respuestas negativas.

Cuadro 1: Respuestas en cuestionario mixto proponen a los coordinadores (análisis cuantitativo)

Cuestión	Sí	No
1	8	1
2	6	3
3	7	2
4	9	-
5	7	2
6	7	2
7	9	-
8	8	1
9	9	-
10	9	-
11	8	1
12	9	-
13	8	1

En la cuestión 1, que se refería al modelo de formación, destacaron la metodología y el tratamiento dado a los temas, además del hecho de llevar en cuenta las realidades locales como elemento de referencia para la organización de la programación. Así, se entiende que la formación contribuye para la mejor comprensión del programa, de sus principios y objetivos, e incluso para la organización del trabajo de cada agente.

En la cuestión 2, sobre el tiempo de formación en el módulo introductorio, los apuntes de los respondedores se referían a una dificultad, por parte de los agentes, de permanecer atentos y concentrados durante la carga horaria total (32 horas), cosa que, en cierta forma, podría imponer dificultades de involucramiento y participación.

Ya en la pregunta 3, que abordaba el tiempo de los módulos de evaluación, hubo, de manera general, concordancia con el que se destina a cada uno (16 horas), habiendo incluso algunas indicaciones de posible ampliación de ese tiempo, por consideraren prioritarios esos módulos.

En la 4, que preguntaba sobre la carga horaria total por día de formación (ocho horas), hubo plena aceptación de la proposición, sin más indicaciones o consideraciones.

En la 5, que trataba de los temas de la formación, se consideró que lo propuesto, exactamente por ajustarse a las demandas y a las realidades del convenio, e incluso por poder ser negociado y adaptado antes de los trabajos, contribuye para la cualificación de la formación. En ese punto, las propias pautas y los principios del programa, además de la forma diversificada de tratarlos, fueron apuntados como destaque.

En la cuestión 6, que preguntaba sobre la existencia de vínculos entre las formaciones y sus temas, fue posible notar la importancia de mantener la coherencia en los temas y en las metodologías, además de los contactos continuos entre formador(ra) y entidad. Además, identificamos la necesidad de que ocurran los trabajos en los plazos estipulados, justamente para permitir esa “aproximación”; y la permanencia de los agentes en cada etapa es fundamental para que se puedan crear los lazos entre las etapas de los trabajos formativos.

La pregunta 7, que abordaba la sintonía entre temas y metodologías, reafirmó la comprensión de que las proposiciones metodológicas experimentadas en las formaciones son medios importantes para el correcto tratamiento de los asuntos abordados. Las respuestas refuerzan el análisis de que los temas son, en su mayoría, ajustados a las formas de trabajo, y una vez más, la variación en el uso de recursos se muestra un buen modo de atender y captar la atención de los participantes. En consecuencia de tal observación, la cuestión 8, que correlacionaba las formas de trabajo a las demandas y expectativas de la entidad, apunta la correcta acción de los formadores en sus proposiciones de trabajo, de manera tal que comprendemos que, en líneas generales, las formaciones cumplen lo que de ellas esperan los *partenaires*.

En la secuencia, la cuestión 9 afirmaba de manera explícita que las proposiciones de los trabajos, en todos los módulos, no solamente abren espacios, como también se modelan con base en la participación y en la exposición de los agentes. Además de incentivadas, las hablas y puestas en común de todos constituyen incluso un componente pedagógico esencial de los trabajos, ya que son una de las formas de análisis de la realidad de cada localidad. En consecuencia de ese análisis, la pregunta 10, que buscaba analizar si la participación de los agentes atendía a lo que esperaba de ellos el convenio, tuvo todas las respuestas como señal positiva de esa comprensión, aunque también se reconozca que existen niveles distintos de participación, motivados por aspectos de orden personal, de formación e incluso de involucramiento anterior con la comunidad de trabajo. Todavía en el eje de análisis de la participación, la cuestión 11, que buscaba relacionar la participación y la cualificación de las formaciones, también obtuvo un espectro de respuestas que apuntó cuánto la acción y las hablas de los presentes en los módulos son puntos fundamentales para la elevación de los resultados de los trabajos, por considerar que esos personajes, los agentes, pueden presentar directamente los datos y a la vez dialogar en búsqueda de respuestas y soluciones para las

dificultades encontradas, ya sean las pertinentes a los trabajos o las específicas de cada comunidad.

Por fin, las cuestiones 12 y 13 buscaron analizar la identificación de mejoras, tanto en el campo del trabajo como en la formación general de los agentes. Así, se constató la percepción de que la presencia en los trabajos permitió a los participantes mejoras efectivas en la praxis de sus actividades, por el contacto con temáticas específicas, por la formación política, por la formación personal, por las relaciones establecidas, o incluso por la identificación y vinculación con las realidades.

De ese modo, en el plan de las acciones, se puede cualificar cada agente en su relación con la comunidad atendida, y más, al propio trabajo se puede pensarlo en su aspecto colectivo y del plazo del convenio, lo que brinda la oportunidad de establecer objetivos a cada plazo, según cada realidad. Ya en el aspecto de la formación cultural, se notó que las formaciones contribuyeron para la ampliación del contacto de cada uno con las diversas prácticas culturales, con lenguajes distintos; además, el concepto de formación cultural pudo presentarse y tratarse más allá del aspecto del entretenimiento, en su dimensión de formación personal y política, en un diálogo sobre diferencias de valores, principios y conceptos, y más, de gustos e intereses.

Con esos análisis, pasamos ahora a las conclusiones.

Conclusiones

Podemos considerar que la formación en ocio, en Brasil, carece todavía de ampliación y profundización de sus espacios, por más que reconozcamos su avance en las últimas décadas. Teniendo en vista el hecho de ser el ocio uno de los principales fenómenos sociales modernos, derecho social, blanco de políticas públicas en varios sectores e incluso de iniciativas privadas, se hace necesario reconocer que la formación inicial y, quizá sobre todo, la continuada deben darse en forma más organizada, en función de proyectos políticos específicos, que se coadunen con los objetivos de los programas de intervención.

En ese sentido, vemos que el Ministerio del Deporte, por medio del PELC, viene invirtiendo continuamente en esa perspectiva. La propia proposición del programa destaca que la formación de los agentes que en él actuarán es elemento central de su organización, además de defender la constitución de un equipo de trabajo multidisciplinario, reconociendo que el ocio es un campo que circula por varias áreas del conocimiento.

En esa línea, también es fundamental que la identificación de las necesidades del programa y su formación estén vinculadas, asociadas a las

realidades y a las peculiaridades de los lugares de su ejecución, ya que eso asegura un carácter más fidedigno a las acciones formativas, teniendo en vista que ellas representarán las potencialidades y a la vez darán respuesta a las dificultades específicas de cada espacio, asumiendo el compromiso de ser un programa que, desde su capacitación, se articula con lo que se hace, parte de las cuestiones locales como base de argumentación y a ellas regresa, en el intuito de tratar aspectos sociales específicos de la localidad e intentar sanarlos y, así, contribuir para el cambio del escenario constituido. De esa forma, el ocio acepta su potencial educativo y se traviste de un compromiso político, no únicamente con las comunidades, sino también con los agentes, ya que el poder participar en un escenario de formación en el cual la realidad hace contacto con el conocimiento científico es, de por sí, una acción transformadora.

Así, lo que se aprehende de los cuestionarios es que la formación en el PELC, en sus tres módulos, viene contribuyendo no únicamente para la cualificación de su ejecución, sino también para la ampliación de la formación cultural y política de los agentes y, además, para los aspectos de gestión del programa. Las respuestas apuntaron la declaración del modelo propuesto y de su vinculación con las demandas locales, incluso por el hecho de que son construidas en función de –y en– un diálogo con las entidades, atendiendo a principios y pautas conocidos. Otro factor que resulta importante reconocer es que el proceso formativo fue construido en diálogo con las experiencias, valorando los datos evaluativos también para cada etapa de formación; así, el PELC se muestra como un programa dinámico, vinculado a las demandas reales, con propósitos firmados, aunque, centralmente, como una acción política real y efectiva.

Referencias

ARAÚJO, L. R. M. *Programa Esporte e Lazer da Cidade: análise da produção da Rede CEDES em Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ASSIS, A. F. S. *Política de formação continuada dos professores de educação física no estado de Pernambuco: avanços ou retrocessos?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BRASIL. *Esporte e Lazer da Cidade – PELC: diretrizes*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, Departamento de Formulação de Políticas e Estratégias, Coordenação-Geral

de Esporte e Lazer, 2012. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/PELC2012/diretrizesEdital2012V3.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

_____. *Esporte, educação, lazer e inclusão social*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2013. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/departamentos>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

CUNHA, C. G. S. *Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil*. Washington: George Washington University, 2006. Mimeografado. [Artigo elaborado durante o curso “The theory and operation of a modern national economy”, no âmbito do Programa Minerva.]

EWERTON, A. N. *Análise da formação profissional no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): o olhar dos agentes sociais*. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

EWERTON, A. N.; MATTOS, L. O. N.; FERREIRA, M. P. A. Módulo IV – relatos de experiências: discussão do projeto social do Programa Esporte e Lazer da Cidade – uma experiência de políticas públicas na esfera federal. In: FERREIRA, M. P. A.; MARCELLINO, N. C. (Org.). *Brincar, jogar, viver: Programa Esporte e Lazer da Cidade*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2007, v. 1, p. 16-21.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Ed. e trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, v. 1.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCELLINO, N. C. *Lazer: formação e atuação profissional*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORENO, S. T. S.; MARCELLINO, N. C. Lazer/recreação e formação profissional. *Licere*, Belo Horizonte: UFMG, v. 9, n. 1, p. 108-134, 2006.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. *Círculos populares de esporte e lazer: fundamentos da educação para o tempo livre*. Recife: Bagaço, 2004.

SILVA, K. N. P. Formação de trabalhadores em lazer: por uma educação no e para o tempo livre. *Currículo sem Fronteiras*, Portugal: [s.n.], v. 13, n. 1, p. 62-85, jan.-abr. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/silva.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

TONDIN, G. *A formação dos educadores sociais de esporte e lazer no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Procesos de selección y formación continuada de los agentes sociales del programa Esporte e Lazer da Cidade

*Leonardo Toledo Silva**

*Claudio Gualbertto***

*Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior****

Consideraciones preliminares

Este texto comparte las ideas ya desarrolladas por los autores en otros artículos, como también relata sus experiencias en la calidad de gestores y/o formadores del Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC). Para desarrollar este trabajo, consideramos importante una discusión preliminar sobre el PELC y los sujetos protagonistas de la efectuación de esa política (agentes sociales de deporte y ocio¹), reflexionando sobre lo que llamamos

* Estudiante de doctorado en educación por la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais (PUC Minas), graduado en educación física por el Centro Universitario de Belo Horizonte (UniBH), experto en gestión de políticas sociales por la PUC Minas y en ocio por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), maestre en ocio por la UFMG. Docente del curso de educación física del Centro Universitario de Sete Lagoas (UNIFEMM) y profesor de educación física en el ayuntamiento de Belo Horizonte. Miembro investigador del Programa de Posgrado en Educación de PUC Minas.

** Maestre y experto en estudios del ocio por la UFMG, graduado en educación física por el Instituto Católico de Minas Gerais (ICMG). Secretario municipal de Cultura, Deporte y Ocio del ayuntamiento de Ipatinga (MG) y miembro del Grupo Nacional de Formadores del Programa Esporte e Lazer da Cidade, del Ministerio del Deporte.

*** Profesor de la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF).

1 En este texto, adoptamos el término *agente social*, aunque entendamos que su rol intervencionista es similar al de aquel que algunos autores denominan *animador cultural*.

formación continuada; además de una breve discusión sobre los procedimientos de selección y formación de esos agentes.

Entendemos el PELC como una política pública sectorial y un importante instrumento para el fortalecimiento del deporte y el ocio como derechos sociales. La metodología intervencionista del programa preconiza la implantación y el funcionamiento de núcleos de deporte recreativo y de ocio, con atención intergeneracional, incluyendo la atención a personas con discapacidad, en actividades sistemáticas deportivas, culturales y de ocio, como las prácticas deportivas, el baile, la gimnasia, el teatro, la música, la *capoeira* y otras dimensiones de la cultura local, bien como la organización y la participación popular en la realización de actividades asistemáticas –eventos deportivos, culturales y de ocio en general. Cunha Junior y Mendes (2009) apuntan que el ocio, como derecho social, fue la base de las acciones de implementación del programa, que identifica como cuestión de Estado la búsqueda de la materialidad del derecho social.

Los núcleos son espacios colectivos de convivencia social, en los que las prácticas deportivas, culturales y de ocio son planificadas, organizadas y desarrolladas, con base en el principio de la gestión participativa y democrática. Equipos públicos, como plazas, canchas, salones comunitarios y parroquiales y campos de fútbol de las comunidades son ejemplos de espacios colectivos que pueden abrigar las actividades de los núcleos de deporte recreativo y de ocio del PELC.

La proposición establecida para los espacios colectivos en el escenario del PELC es la re-significación de espacios y equipos existentes y la búsqueda de espacios alternativos, en los cuales las comunidades alejadas de las posibilidades de acceso al deporte y al ocio, justamente por la inexistencia de espacios y equipos convencionales para tales vivencias, puedan tener asegurado su derecho. Creemos que la efectuación y el fortalecimiento de esa política pública favorecen la auto-organización de las comunidades, en la búsqueda no únicamente de la ocupación, sino, sobre todo, de la apropiación de esos espacios más allá de la realización de prácticas deportivas, culturales y de ocio, constituyéndose, de hecho, como centros de convivencia.

En el escenario del PELC, los núcleos recreativos de deporte y ocio deben constituirse en puntos referenciales para las comunidades, que deben buscar descentralizar sus actividades para los demás espacios locales, siendo estos conformados como subnúcleos del programa. En ese aspecto, se debe celar para que se evite considerar núcleo un espacio que restrinja

la comunidad a la participación en una única actividad de ocio, o incluso que presente dificultades de acceso (BRASIL, 2007).

Para Padilha (2000 *apud* CUNHA JUNIOR; MENDES, 2009), los gestores públicos deben ser capaces de ofrecer y organizar actividades y oportunidades de ocio para distintos grupos sociales, y el tiempo de ocio debe reflejarse en una transformación social no muy radical, en la cual la democratización del ocio sea la búsqueda continua, para que ocurra la inclusión por medio de él, relacionado directamente a otras necesidades y derechos sociales.

1. Gestión consorciada: un nuevo modelo de implementación del PELC

El formato de pleitos presentados a la luz de la metodología consorciada, instituyendo los “consorcios intermunicipales de deporte y ocio”, nació con el objetivo de legitimar la participación reivindicatoria de los pequeños y medianos municipios, en edictos públicos y/o por medio de proposiciones voluntarias, posibilitando la garantía a sus ciudadanos del derecho establecido por la Constitución Federal del 1988: acceso libre e irrestricto a las manifestaciones deportivas, culturales y de ocio.

La primera experiencia en ese modelo de consorcio intermunicipal en el escenario del PELC se registró a mediados del 2005, por la articulación de 21 municipios de la Región Metropolitana de Vale do Aço, en Minas Gerais. Contando con el apoyo de las 21 administraciones municipales movilizadas y de la iniciativa privada regional, la experiencia piloto fue capitaneada por el tercer sector. En aquella oportunidad, fueron implantados 63 núcleos de deporte recreativo y ocio, en los cuales se registraron alrededor de 14 mil personas inscriptas, asistidas por los más de cien agentes sociales. Eso sólo fue posible debido a los recursos del convenio celebrado con el Ministerio del Deporte.

La repercusión fue creciente a lo largo de la ejecución del convenio, resultando, al final, en la necesidad de buscar nuevas estrategias para ampliación de la amplitud y del contingente poblacional atendido por el primer consorcio intermunicipal del PELC. Se reestructuró y amplió el modelo para 14 nuevos municipios consorciados. La experiencia de la Región Metropolitana de Vale do Aço, entre 2005 y 2006, dio validez a la metodología consorciada y permitió que se replicara inicialmente en otras dos regiones del estado: en la microrregión de Guanhões (ubicada en la

mesorregión de Vale do Río Doce) y en la Zona da Mata Mineira, con otros 32 municipios consorciados, alcanzando, sólo en esa modalidad, casi un 10% de los municipios del estado de Minas Gerais. Desde el 2007, surgieron nuevas proposiciones con ese formato en varias regiones del país, y la metodología consorciada pasó a incorporar los edictos de las llamadas públicas llevadas a cabo por el Ministerio del Deporte para selección de proyectos en el escenario del PELC y también para otros programas.

Históricamente, los 32 municipios consorciados de la microrregión de Guanhões y de la Zona da Mata Mineira siempre se encontraron a la margen de las políticas públicas del gobierno federal. En la base territorial de esos municipios, se estima una población por arriba de 300 mil habitantes, con fuerte característica de ocupación rural, elevados índices de vulnerabilidad social y precariedad de acceso a los servicios públicos esenciales en las áreas de salud, educación, seguridad pública, deporte, ocio, cultura y otras.

Observadas las potencialidades y las limitaciones con que una iniciativa como el PELC puede contribuir para la alteración de esa realidad, organizaciones no gubernamentales, representando los intereses de la sociedad civil, invirtieron en el programa como una posibilidad de oferta de acciones que interfirieran en forma positiva en la calidad de vida de la población local. Además del empeño de las administraciones municipales y de los actores locales de las comunidades participantes, merecen destaque especial las organizaciones del tercer sector, la Augusta e Respeitável Loja Simbólica Pioneiros do Nordeste (ARLS Pioneiros do Nordeste), el Instituto CENIBRA y el Instituto Brasil Igualdad Social (IBIS).

El consorcio intermunicipal del PELC surgió en forma inédita en las dos regiones y como la gran acción proximal entre las comunidades y el gobierno federal, por medio de una política pública con intervención deportiva inclusiva del Ministerio del Deporte. Contextualizando cada territorio y sus particularidades, que atribuyen unicidad de escenario, actores, asistencia y desempeño, los gestores de esa experiencia osaron proponer una metodología propia para el proceso de selección y formación de los cuadros movilizados para las acciones del PELC –los agentes sociales.

Para extender la comprensión de la inserción de esos agentes sociales y de la importancia de un proceso de formación continuada para ellos, entendemos ser fundamental la reflexión sobre algunos aspectos inherentes a la animación cultural y a su actor central, que denominamos agente social: ¿Qué es animación cultural? ¿Quién es ese agente social?

¿Cuándo, dónde, como, para qué y con quién él planifica y desarrolla su intervención? Son esos interrogantes que nos mueven a la reflexión que se sigue.

2. Agente social: protagonista de una política de deporte y ocio

Nuestra intención es contribuir para la mejor comprensión de algunos interrogantes acerca del agente social del PELC, su proceso de selección y formación y su correlación con la implementación de políticas públicas de deporte y ocio.

Según Victor Melo (2004b), se puede definir la animación cultural como una de las posibilidades de intervención pedagógica en los momentos de ocio, y además es citada como una expresión epistemológicamente más adecuada que otras corrientes, entre ellas *recreación y acción cultural*. Todavía en una aproximación con Melo (2006), la animación cultural recibe *status* de tecnología educativa que tiene la cultura como preocupación y estrategia central, y debemos comprender que la intervención en el ámbito de la cultura significa llevar en cuenta que, más que con valores, trabajaremos con percepciones.

El mundo contemporáneo se viene apropiando, en forma significativa, de la influencia de los distintos estándares de cultura sobre la relación del hombre consigo mismo, con los demás y con el mundo. De ahí la revisión de conceptos que declaran que la educación para las sensibilidades, en sus más distintas posibilidades, podrá en muy breve tiempo ser la definidora de una nueva orden social y de un modelo de sociedad distinto del actual. El actual modelo social fue construido fuertemente sobre la marca del capitalismo exacerbado y de la “elitización” de la cultura, restringiendo su acceso a una minoría elitista de la sociedad. Nuevas miradas *de la y para la* sociedad contemporánea favorecen la emergencia de nuevos actores sociales, entre los cuales destacamos el agente social.

Preconizamos la formación de un agente social que no establezca una connotación de inercia y de conformismo con su realidad, sino que contribuya para que la propia sociedad pueda ser definidora del modelo de sociedad que se quiere construir para los años venideros, contribuyendo para la formación de ciudadanos críticos y creativos.

El perfil de ese agente social es consonante con lo recomendado por Gómez (1997 *apud* MELO, 2004b), cualificado como dialéctico, con una

actuación fundamentada en la perspectiva dialéctica, creyendo ser posible la democratización cultural, considerando la realidad compleja y construida a cada día, como un proceso histórico, acumulativo. El ejercicio de democratización cultural, de interpretar la complejidad de la realidad y su construcción por acúmulos vivenciales, implica necesariamente el acercamiento con la comunidad, con el incentivo de experiencias que favorezcan la organización de los movimientos populares, su autonomía y la apropiación de las cuestiones que respectan a sus derechos como ciudadanos.

El agente social debe presuponer que las manifestaciones culturales ejercen notable influencia en la sociedad, en el ámbito tanto de la élite, que ve amenazados sus privilegios, como del estrato más simple de la población, que cada vez más se viene organizando para reivindicar lo que se le debe asegurar como derecho social, considerándose tratarse de un deber del Estado, como dispone el artículo sexto de la Constitución brasileña. La actuación de ese agente social se debe pautar por la autonomía y por la criticidad; debe cuestionar la orden social, cada vez más excluyente, en la cual concentración de renda y vulnerabilidad social son contrapuntos que crecen juntos.

No se trata de abolir un u otro patrón cultural construido a lo largo de toda la historia humana, sino de notar y dar oportunidad para que se perciba la posibilidad de nuevas miradas sobre esas manifestaciones y que se reflexione con criticidad, contribuyendo para el proceso de educación de la gente para las sensibilidades, para que puedan comprender mejor la relación entre ellas y el mundo.

Creemos que la democratización cultural es un proceso evolutivo, en el cual el agente social tiene rol destacado, en la calidad de líder formador de opinión y de mediador en búsqueda de una organicidad participativa y autónoma. Para tal, el agente social necesita un trabajo dinámico entre la comunidad, estimulando el comprometimiento, la apropiación consciente, la pertenencia; actuando *con* y *para* su comunidad.

La contextualización de principios como universalidad, territorialidad, descentralización, intersectorialidad, diálogo, alfabetización y diversidad cultural nos parece esencial para la concepción de políticas públicas efectivas, con el formato de políticas de Estado y no de gobierno (modelo predominante en los días actuales), siendo pensadas como pilares de la animación cultural.

Desde el entendimiento elemental de lo que sean la animación cultural y la actuación del agente social, queremos hablar sobre la posibilidad

de nuevas miradas sobre la actuación de los cuadros movilizados para el desarrollo de las actividades sistemáticas y asistemáticas en los núcleos de deporte recreativo y ocio del PELC. Buscanos traducir algunos referenciales teóricos en prácticas vivenciales, como se demuestra a seguir.

3. Selección de los agentes sociales: el punto de partida

El entendimiento de aquello que cualificamos como animación cultural, agente social del PELC y su perfil intervencionista nos parece requisito importante para la identificación y selección de los sujetos de esa política pública de deporte y ocio.

El agente social no planificará su taller o elaborará sus actividades en casa y llegará con todo listo; entendemos ser necesario un proceso de construcción colectiva con los participantes en el programa. Desde esa comprensión, relatamos a seguir como se realizó el proceso de selección de los agentes sociales en una de las experiencias de gestión del programa, llevada a cabo por los autores de este artículo, como integrantes del colectivo de Minas Gerais.

Para definición de la composición del perfil y selección de los agentes sociales con más identificación con ese perfil, evocamos las pautas del PELC². Elaborado por la extinguida Secretaría Nacional de Desarrollo de Deporte y Ocio, actual Secretaría Nacional de Deporte, Educación, Ocio e Inclusión Social –órgano responsable de la gestión nacional del programa–, el manual apunta como principales atribuciones del agente social:

- a. participar en la planificación de las actividades del núcleo bajo su responsabilidad;
- b. organizar y desarrollar las actividades sistemáticas del núcleo, auxiliando en los procedimientos organizativos y didáctico-pedagógicos;
- c. participar en las actividades de movilización comunitaria;
- d. participar en las acciones de cualificación: módulos introductorios, formación continuada y evaluación;
- e. participar en el proceso de construcción de los informes de las actividades desarrolladas;

2 Disponible en: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/diretrizPELC-2014atualizada.pdf>>.

- f. indicar, entre sus pares, representante para actuar en el grupo gestor;
- g. entregar mensualmente a la coordinación general informe de funcionamiento del núcleo;
- h. mantener su archivo siempre actualizado junto al coordinador general del programa;
- i. contribuir con sugerencias/críticas sobre los aspectos referentes al núcleo.

Aun considerando las atribuciones preconizadas por el Ministerio del Deporte, las funciones de los agentes sociales deberán estar ligadas a las actividades fin, directamente asociadas a la atención a los participantes, por medio de los talleres y de los eventos.

Prescribir una metodología que legitime la identificación del perfil que recomendamos para la actuación del agente social del PELC no es incumbencia de las más sencillas al realizarse un proceso de selección para aquellos que actuarán en los núcleos. Aunque no se trata de prerequisite en la experiencia en foco, otra cuestión importante en ese proceso fue observar la inexistencia de formación académica, o incluso la precariedad de la eventual formación de los cuadros disponibles. Sobre todo en áreas como educación física, pedagogía, artes plásticas, artes escénicas, baile, la escasez de profesionales formados fue muy evidente. De cualquier manera, el conjunto de instrumentos propuestos permitió identificar personas con perfil mínimamente satisfactorio para actuación en el escenario del PELC. Ese conjunto de instrumentos incluyó tres etapas: 1) acto de formalización de indicación por parte de las administraciones participantes en los consorcios intermunicipales; 2) análisis del currículo de los candidatos; y 3) entrevistas.

El protocolo de selección de los agentes sociales preveía que, como primero paso de cada gestor público, orientado por la coordinación general del programa y conciente del perfil de los candidatos, se hiciera la indicación de los futuros agentes sociales de deporte y ocio. Los indicados deberían ser identificados en las comunidades a que atenderían, considerando su historial y su relación con esas comunidades, además de un equilibrio entre aquellos con perfil para actividades físico-deportivas y aquellos con perfil para actividades artístico-culturales.

Tras recibir, en formulario propio para ese fin, las indicaciones de todos los candidatos, el equipo de la coordinación general pasó a la segunda

etapa del proceso selectivo: análisis de currículo. Para esa etapa se sugirió la escala (máximo de diez puntos) que se describe a seguir:

- ESO y bachirelato (por año de frecuencia): 0,1; máximo 1,1;
- enseñanza superior (completa/en curso): 1,5;
- por período concluido: 0,1; máximo 0,8;
- curso de especialización (en curso o concluido): 0,5;
- cursos complementares (extracurriculares): 0,1; máximo 1,0;
- experiencia profesional: 1,0; por acumulación (distintas experiencias): 0,1; máximo 1,0;
- experiencia en proyectos sociales: 1,5; por acumulación (distintos proyectos): 0,1; máximo 1,1;
- voluntariado: 0,5.

Se analizaron todos los currículos recibidos y se tabularon los datos para la estructuración de la etapa siguiente: entrevistas. En esa etapa, cada candidato fue entrevistado por una banca, constituida por tres miembros de la coordinación general del consorcio intermunicipal. Se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada como herramienta orientadora. Se evaluó el desempeño de los candidatos en la entrevista en una escala de cinco a diez puntos, registrados en el guión de entrevista utilizado por cada entrevistador.

El guión de la entrevista incluía aspectos como trayectoria profesional, experiencia profesional más significativa, justificativa, dificultades, motivaciones y tiempo de actuación en la experiencia destacada, motivo de salida, expectativa al ser un agente del PELC y una defensa de los motivos por los que la coordinación general del PELC debería seleccionar el candidato. Otros factores durante la entrevista eran asociados a las respuestas: grado de comunicabilidad de los candidatos, postura extravertida o introvertida, seguridad en las respuestas presentadas, disponibilidad de horarios, eventuales observaciones y/o comentarios complementares, además del guión.

Se definió el resultado final del proceso por la suma del desempeño en cada una de las dos etapas iniciales (análisis de currículo y entrevista), siendo que para la entrevista se consideró el promedio de las notas atribuidas por los tres miembros de la coordinación general. La composición final del cuadro de seleccionados se definió por consenso, con el análisis de todo el proceso selectivo, de la realidad local y del perfil de los candidatos, realizada con la presencia de todos los integrantes del tribunal de selección.

La realización del proceso selectivo apuntó la necesidad y la importancia de formular un proceso de *formación continuada* para todos los agentes sociales seleccionados, con independencia de su formación académica, en el sentido de favorecer la cualificación de las acciones que desarrollan. En un proyecto como el PELC, creemos ser importante no únicamente la cualificación académica, sino también la estructuración de un proceso continuado de cualificación, con la participación en cursos de perfeccionamiento, actualización, extensión, especialización *lato y stricto sensu*, congresos, seminarios, simposios, encuentros y talleres temáticos.

4. La formación de los cuadros: elemento central de la proposición intervencionista del PELC

El propio Ministerio del Deporte apunta la formación de los cuadros de agentes sociales movilizados para las actividades sistemáticas y asistemáticas del PELC como elemento central del programa, teniéndolo como herramienta pedagógica para el desarrollo de políticas locales que traten el deporte y el ocio como derechos sociales. En ese sentido, por cierto, el ministerio instituyó el sistema de formación del PELC.

La formación continuada de los cuadros es una temática recurrente, de la que fácilmente se encuentra registro en los anales de congresos de deporte y ocio y en los libros académicos, en los que el tema viene recibiendo atención por parte de estudiosos e investigadores del ocio. Ante tal constatación, el reto pasa a ser cómo los distintos autores abordan la temática, y se observan diversas denominaciones, tales como: educación formal, educación informal, capacitación, formación en servicio, formación continuada, formación local, educación a distancia, formación pedagógica, formación técnica y tantos otros términos. Optamos por adoptar la expresión *formación continuada*, que, segundo Isayama (2004), es continuamente alimentada por la participación en cursos de distintas naturalezas, en eventos técnico-científicos, foros de discusiones y grupos de estudios, entre otras acciones que deben formar parte del cotidiano de los profesionales que desean actuar en deporte y ocio.

En ese sentido, se hace necesario un esfuerzo para responsabilizar las instituciones por la formación continuada de sus cuadros, invirtiendo en la producción de conocimiento sobre esa formación, en la transferencia de esa formación para las actividades del programa y en los cambios que se puedan generar por la naturaleza más cualificada de las intervenciones

desarrolladas por los cuadros y sus eventuales efectos y reflejos sobre las comunidades beneficiadas por determinado programa, proyecto o acción concreta. Según Marcellino (1987, p. 58),

se trata de un posicionamiento basado en dos constataciones: la primera, que el ocio es un vehículo privilegiado de educación; y la segunda, que para la praxis positiva de las actividades de ocio es necesario el aprendizaje, el estímulo, la iniciación, que posibiliten el paso de niveles menos elaborados, sencillos, a otros más elaborados, complejos, con el enriquecimiento del espíritu crítico, en la praxis o en la observación. Se comprueba, así, un doble proceso educativo –el ocio como vehículo y como objeto de educación.

Por lo tanto, entendemos como fundamental la concienciación sobre la importancia de la formación de los cuadros, pues, en primer lugar, hablar de ocio es hablar en un campo multidisciplinario, en el cual la educación física no es la única detentadora del saber, y mucho menos únicamente los contenidos físico-deportivos pueden considerarse posibilidades intervencionistas, ya que otros intereses se deben llevar en cuenta, como los manuales, artísticos, intelectuales, turísticos y sociales. Según Isayama et al. (2011, p. 165),

la reflexión sobre formación y actuación profesional para trabajar en el ámbito del ocio nos hace destacar que ese campo se conforma como multidisciplinario, que posibilita la concreción de proposiciones interdisciplinarias, por medio de la participación de sujetos con distintas formaciones. Lamentablemente, todavía se piensa que para actuar en el área no se necesita formación específica y profundizada sobre el tema. Por eso, se necesita un continuo (re)pensar sobre las premisas que encaminan la formación y actuación de profesionales y como vienen siendo procesadas en nuestra realidad.

Se debe comprender el proceso de formación continuada de los cuadros como parte integrante de una política pública de deporte y ocio. Entendemos como funciones de esa política difundir, financiar y estimular gestores, técnicos y agentes sociales en ese proceso, de modo que contribuyan para mejor cualificar la actuación de sus cuadros entre las comunidades. Así, se hace aún más necesario un proceso educativo de incentivo a la imaginación creadora, al espíritu crítico, que busque no crear necesidades, sino satisfacer necesidades individuales y sociales (MARCELLINO, 1987). Con base en Melo (2004a), Isayama (2004), Melo y Fonseca (1997) y

Ewerton y Ferreira (2007), categorizamos tres distintas posibilidades de diálogos:

Categoría 1: sensibilidades, educación estética y nuevos medios: artes plásticas, música, baile, teatro, cine, *capoeira*, pintura, escultura, literatura, manifestaciones folclóricas. Las políticas públicas de deporte y ocio deben crear oportunidades que aseguren a gestores, técnicos y animadores culturales estímulos para vivenciar el más grande número de experiencias en esa categoría.

Para Melo (2004a), no se trata sólo de incorporar esos intereses a la perspectiva de la contemplación. Podemos (y debemos) también contribuir para despertar en los individuos el sentido de producción artística. No se trata de trabajar en el sentido de formar afamados artistas plásticos, músicos o escritores, sino de estimular en cada uno las sensaciones provocadas por el acto de pintar, cantar, tocar, representar y/o escribir; incentivar la percepción de que, si la producción puede ocurrir en diálogo con lo que ya existe, no necesariamente debe compararse o limitarse a lo que valora el circuito de producción artística. Sólo después de vivenciar cada una de las posibilidades es que gestores, técnicos y agentes sociales podrán dialogar y proponer nuevas intervenciones en sus comunidades. Reforzamos esa defensa con el apoyo de Melo (*idem*, p. 19), que expone:

Al contemplar los intereses artísticos en su programa, el profesional de ocio necesita tener en vista que debe contribuir para educar la sensibilidad de su público-blanco, presentando, en un proceso paulatino de mediación y diálogo, nuevos lenguajes, y posibilitando la vivencia de nuevas experiencias, desde las cuales puede construir conocimiento acerca de las peculiaridades de cada manifestación en sus diversidades de corrientes y proposiciones.

Categoría 2: conocimiento técnico-científico: seminarios, congresos, grupos de estudios, cursos técnicos, de graduación, especialización, maestría y doctorado. La formación tiene el intuito de asegurar una cualificación pautada en la competencia técnica, científica, política, filosófica, histórica, social y pedagógica, y para esa categoría evocamos Isayama (2004, p. 94), que apunta: “La formación debe posibilitar el dominio de contenidos, que se deben socializar desde el entendimiento de sus significados en distintos contextos y articulaciones interdisciplinarias”. Importante destacar la

cuestión de la formación técnica, que es muy sobresaliente, pero que se debe hacer con el debido cuidado, para no convertirse en las ya superadas “recetas de torta”, limitando las prácticas a reproducciones muchas veces descontextualizadas.

No es que las técnicas no son importantes, pero de nada valen si no se sabe qué hacer con ellas, cómo y por qué uno las debe utilizar, cuáles son las comprensiones y objetivos centrales que uno debe buscar con el trabajo. El profesional que desea un trabajo cualitativamente superior no puede más apostar con exclusividad en su carisma y utilizar aquellos mismos manuales de siempre [MELO; FONSECA, 1997, p. 656].

Categoría 3: formaciones puntuales y reuniones pedagógicas: esa formación trabaja con un experto, o un grupo de expertos, para tratar un asunto puntual, con carga horaria definida y entrega de certificados, y/o en encuentros (semanales, quincenales o mensuales) con vistas a la planificación, ejecución, monitorización y evaluación de las actividades de programas, proyectos y acciones implementadas y en ejecución.

Según Ewerton y Ferreira (2007), en esa categoría se deben trabajar temas centrales y orientadores del trabajo pedagógico. En esos encuentros se abordan tópicos como características peculiares, principios, pautas, objetivos y planificación participativa de las acciones de dado programa o proyecto.

Se deben usar las discusiones en esos encuentros en los diálogos entre los más variados programas y proyectos, entre las varias instancias organizativas, o incluso en congresos, simposios y seminarios, sin restringirse a los cuadernos de registros de gestores y coordinadores, lo que ocurre en la mayoría de veces. En ese sentido, ocurre

el fortalecimiento de la percepción propia de la construcción del conocimiento, desmitificando la relación de excelencia científica. A la producción del conocimiento se debe tratarla como algo inherente a quien se encuentra en la praxis social y pedagógica, en su continuo trabajo con la comunidad, con sus experiencias corporales y culturales, en el sentido propio de instrumentar los agentes a organizar y estructurar, e incluso a publicar sus experiencias [idem, p. 233].

El Ministerio del Deporte indica, en su sistema de formación del PELC, como mínimo tres encuentros de formación de los agentes sociales,

repartidos en un módulo introductorio y otros dos de evaluación, impartidos con la participación de los miembros del Grupo Nacional de Formadores del PELC, del Ministerio del Deporte/UFGM. Además de esos encuentros, se recomienda la *formación continuada*, de responsabilidad de la entidad ejecutora del programa y cuyo objetivo es contribuir con el suministro de subsidios para futuras acciones del programa, bien como permitir la apropiación del actual contenido por los agentes sociales, favoreciendo el proceso enseñanza-aprendizaje.

Así, pensamos en la implantación de acciones de *formación continuada* que dialogaran con temáticas diversas, a fin de brindar herramientas alineadas con la cualificación de los agentes sociales para su actuación en los núcleos. En el transcurso del período de convenio con el Ministerio del Deporte, se realizaron cuatro encuentros de cualificación, además de aquellos ya preconizados en el sistema de formación del PELC. Todos los encuentros complementares, con duración de ocho horas, fueron tematizados y abordados bajo la perspectiva de la cualificación continuada de los cuadros: intervención continuada para actividades físico-deportivas y artístico-culturales, iniciación al ajedrez científico, juegos en el escenario del PELC y procedimientos de primeros auxilios en ambientes de deporte y ocio.

Los módulos de cualificación permitieron perfeccionar las acciones sistemáticas y asistemáticas del programa, posibilitando mayor comprensión de la proposición intervencionista, por parte tanto de los agentes sociales como de las comunidades participantes en el PELC. Según Pinto (2005), individuos con autonomía son, por lo tanto, motivados a ser ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, expresándose y dialogando con todos de varios modos, para comunicar lo que piensan y sienten, mostrándose interesados en aprender cada vez más sobre la vida y los contenidos que viven.

Creemos que el abordaje propuesto valora el conjunto de escenarios y actores involucrados. La metodología sugerida posibilita la discusión temática, de modo crítico y educativo, sin que se provoque la “productivización” de las vivencias de ocio. Nos parece una posibilidad de cualificación de las intervenciones efectivas por parte del agente social del PELC. Pero es importante destacar que cada núcleo del programa necesitará otras formaciones, con temáticas, espacios y tiempos de ejecución variados, ya que estas deben atender a las demandas peculiares de cada comunidad y al perfil de los agentes sociales identificados y seleccionados.

Consideraciones finales

En esta clausura, apuntamos algunos retos para la consolidación de una proposición de selección de agentes sociales y de *formación continuada*, como parte inherente de una política pública de deporte y ocio, a ejemplo del PELC:

- a) Dialogando con Rodrigues (2003 apud CUNHA JUNIOR; MENDES, 2009, p. 192), que asegura que los gobiernos locales son los más influidos por los cambios del mundo contemporáneo, “pues es en el municipio que la población vive y es ahí que toda y cualquier forma de política, de acciones gubernamentales, actúa directamente”, creemos en el convenio con los municipios, y que estos son fundamentales en ese proceso, una vez que son los que hacen el primer cribado, indicando los agentes sociales para participar en el proceso de selección.
- b) Son necesarias condiciones mínimas para que gestores, técnicos y agentes sociales tengan accesibilidad asegurada y puedan vivenciar distintas manifestaciones culturales: deporte, recreación, artes plásticas, música, baile, teatro, cine, *capoeira*, pintura, escultura, literatura, manifestaciones folclóricas.
- c) Se recomienda mantener un equipo multidisciplinario para planificación, ejecución, monitorización, formación y evaluación de una política pública de deporte y ocio.
- d) Es fundamental el estímulo a la producción académica y a la participación en foros, encuentros, seminarios temáticos afines.
- e) Es importante superar la organización tradicional de los módulos de formación, focados únicamente en los intereses físico-deportivos, contemplando otras perspectivas.

Recordamos que se presupone que cuanto más cualificados los cuadros, mejor el resultado de las acciones finales. A su vez, mejorando la calidad de la intervención entre los participantes en un programa o proyecto, se espera aumento en el número de beneficiarios de la política pública, lo que presuntamente implica ampliación de los cuadros y aumento de la generación de trabajo y renta, lo que también presupone aumento, cuantitativo y cualitativo, de las formaciones, señalando una corriente de eslabones indisociables.

Para cerrar, citamos una de las autoras contemporáneas en el área de estudios del ocio, ciertos de haber apenas iniciado esta reflexión y de que mucho todavía falta por recurrir en este camino para que avancemos en los procesos de formación, en la actuación de los agentes sociales y en sus correlaciones con las políticas públicas de deporte y ocio:

Hay mucho que enseñar y aprender. Basta con que apuremos nuestra “mirada” sensible, crítica y creativa sobre la realidad para que notemos mucha cosa. Pero necesitamos querer saber más sobre nuestra vida, buscar información sobre ella y otros conocimientos que nos puedan ayudar a recapacitarla y recrear nuestras actividades de modo que tengan sentido y significados para nosotros [PINTO, 2005, p. 21].

Referencias

BRASIL. *Manual para implementação do Programa Esporte e Lazer da Cidade. Ações: funcionamento de núcleos, vida saudável e eventos interdisciplinares*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2007.

CUNHA JUNIOR, C. F. F.; MENDES, R. Compreensões sobre o lazer: uma análise dos pleitos de Minas Gerais do Programa Esporte e Lazer da Cidade em 2008. In: CUNHA JUNIOR, C. F. F.; MARTIN, E. H.; LIRA, L. C. *Lazer, esporte e educação física: pesquisas e intervenções da Rede CEDES/UFJF*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 151-168.

EWERTON, A. N.; FERREIRA, M. P. A. Perfil e formação dos agentes comunitários e a organização do trabalho pedagógico. In: MARCELLINO, N. C.; FERREIRA, M. P. A. (Org.). *Brincar, jogar, viver: Programa Esporte e Lazer da Cidade*. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2007. v. I. p. 224-234.

GÓMEZ, J. A. C. Paradigmas teóricos en la animación sociocultural. In: BERNET, J. T. *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel, 1997. p. 41-60.

ISAYAMA, H. F. Formação profissional. In: GOMES, C. L. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 93-96.

ISAYAMA, H. F.; SILVA, A. G.; LACERDA, L. L. L. Por onde caminham as pesquisas sobre formação e atuação profissional em lazer no Brasil?. In: ISAYAMA, H. F.; SILVA, S. R. (Org.). *Estudos do lazer: um panorama*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011. p. 165-178.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. 10. ed. Campinas: Papirus, 1987.

MELO, V. A. Animação cultural. In: GOMES, C. L. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 12-15.

_____. Arte. In: GOMES, C. L. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. p. 15-19.

_____. *A animação cultural: conceitos e propostas*. Campinas: Papirus, 2006 (coleção Fazer/Lazer).

MELO, V. A.; FONSECA, I. F. O professor de educação física e sua atuação na área do lazer: relações históricas e problemas contemporâneos. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 9., 1997, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG/EEF/CELAR, 1997. p. 648-665.

PADILHA, V. *Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito*. Campinas: Alínea, 2000.

PINTO, L. M. S. M. *Convivência no morro: caderno de atividades lúdicas de esporte e arte*. Belo Horizonte: Lastro, 2005.

RODRIGUES, R. P. Lideranças comunitárias que atuam no desenvolvimento de esporte e de lazer: voluntários de Porto Alegre. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). *Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte*. Campinas: Papirus, 2003. p. 191-196.

PELC/PRONASCI: una reflexión basada en las políticas para la juventud

*Sheylazarth Ribeiro**

Introducción

Este estudio surge del diálogo entre formadores y agentes de una experiencia del Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), en la modalidad Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), en convenio con el ayuntamiento de Recife en el año 2011. Los agentes actuantes en el convenio presentaron interés en entender cómo sería posible construir metodologías de trabajo con el ocio que interesara al público compuesto por jóvenes de 14 a 24 años que tuvieron problemas con el sistema de seguridad pública. Según el habla de los agentes, muchos jóvenes no “eran capaces” de relacionarse con las propuestas sistematizadas por el Estado, es decir, presentaban dificultades para participar en las políticas públicas de deporte y ocio. De ese modo, iniciamos una investigación sobre el proceso histórico de construcción de políticas públicas para la juventud y sobre miradas posibles para la participación de ese público en programas sociales de ocio.

El presente artículo tiene el objetivo de describir brevemente la aparición y los ideales del PRONASCI y su integración al PELC, construir una reflexión sobre las políticas públicas implementadas por el Estado para el público juvenil, y, por fin, presentar las sugerencias de los agentes

* Maestre en ocio por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), docente en la Fundación Helena Antipoff (FHA) y en el Centro Universitario de Sete Lagoas (UNIFEMM), participante del grupo Oricolé – Laboratorio sobre Formación y Actuación Profesional en Ocio.

sociales del convenio del ayuntamiento de Recife para posibilidades de acercamiento al público juvenil.

La metodología que se utilizó fue la revisión literaria, tomando como temas política pública para la juventud y PELC/PRONASCI. Para la recogida de datos con los agentes participantes en el convenio, utilizamos debate en grupo, registrando las ideas brindadas.

Justificamos que pese a la extinción del PELC en la modalidad PRONASCI, el trabajo con la juventud en situación de implicación con criminalidad todavía es una demanda para los convenios firmados, visto que ese también es un público detentador de derechos sociales, entre ellos el deporte y el ocio. Este estudio se justifica también por el aumento de programas sociales deportivos y de ocio que intentan alcanzar la juventud en función de sus especificidades, como veremos a lo largo del trabajo.

1. PELC/PRONASCI: panorámica de la intersectorialidad entre programa de seguridad pública y programa de deporte y ocio

El índice de homicidios en la adolescencia (IHA¹) de UNICEF (2010) estimó que casi 40 mil adolescentes de 12 a 19 años serían muertos entre el 2007 y el 2013, considerando las ciudades brasileñas con más de 100 mil habitantes. Esos datos, publicados en diciembre del 2010 por el Programa de Reducción de la Violencia Letal contra Adolescentes y Jóvenes de UNICEF, provocan una preocupación en entender y monitorizar los grupos más afectados por las cuestiones de violencia en el país.

Antes de la publicación de esos datos, las preocupaciones con la situación del joven brasileño y la violencia ganaron otro tono en los debates de seguridad pública en el país. Según Bonalume (2010, p. 34), en el plan plurianual del 2004 construido por el gobierno federal, una de las metas sería la “reducción de la vulnerabilidad de niños y adolescentes en relación a todas las formas de violencia, perfeccionando la efectua-ción del acceso a los derechos culturales y sociales”. Tales preocupaciones y pactos movilizaron trabajos que partieron de varios sectores del

1 El IHA representa el número de adolescentes que se mueren asesinados antes de completar 19 años para cada grupo de mil adolescentes a partir de 12 años (UNICEF, 2010, p. 29).

gobierno, visto que el entendimiento de derecho se daría con un concepto ampliado de acceso. Así, la Secretaría Nacional de Seguridad Pública promovió acciones de valoración de la gestión local, que en el año 2007 dieron origen al PRONASCI.

Vale recordar que las inversiones anteriores en el sector de seguridad pública estaban casi siempre destinadas a armamento del estado para combate a la violencia. Fue desde un diálogo con investigadores y el fortalecimiento del entendimiento de la violencia como fruto de desigualdades de acceso a los derechos constitucionales que las políticas públicas para la juventud empezaron a ganar espacio en las agendas gubernamentales. El PRONASCI fue una de esas políticas públicas que intentaron alcanzar no sólo la juventud, pero también las instituciones que la rodeaban. Vale recordar que el PRONASCI partía de la premisa de que la violencia y variados tipos de crímenes se encuentran directamente vinculados al uso de narcóticos y las relaciones consiguientes.

Según Bonalume (*idem*), el PRONASCI, cuando fue creado, puso en marcha 94 acciones involucrando distintas secretarías, estados, municipios y comunidades. La idea central era articular proposiciones de seguridad con acciones sociales; entre ellas, estaban las políticas públicas de deporte y ocio. De ese modo, el PRONASCI promovía varias acciones, orientación de gestores en la implementación de políticas públicas de seguridad, organización de núcleos comunitarios de denuncia y, además, el intento de inversión en la concreción del acceso a derechos sociales importantes para la juventud. Todavía según Bonalume (*idem*), el grande reto fue lo siguiente: concretar una proposición integrada con sectores de movilidad, experimentación y convivencia de los jóvenes.

Con la focalización de las acciones en el sujeto joven y la idealización del programa según los ejes orientadores², la parte de deporte y ocio aparecía en el eje “seguridad y convivencia”, y tendría como principal estimulador las acciones del Ministerio del Deporte, que serían: PELC, Praças da Juventude, Pintando a Liberdade y Pintando a Cidadania. Entre esos, el PELC fue el más abarcador en términos de convenios organizados en municipios brasileños.

El PELC/PRONASCI surgió con foco en la construcción de acciones de deporte y ocio para los sujetos jóvenes en riesgo de muerte, con ánimo

2 Territorio de paz; integración del joven y de la familia; seguridad y convivencia (BONALUME, 2010).

de transformar el modelo de implementación de políticas públicas. Así, segundo Bonalume (*idem*), el PRONASCI llega al campo de la seguridad pública brasileña

en el momento en que el agotamiento de los modelos tradicionales, marcados por la escasez de inversiones, por la política represiva y por un modelo que prioriza armar la policía, se hace tan evidente que la necesidad de nueva línea de acción se hace incuestionable [*idem*, p. 49].

En un contexto en el cual los modelos tradicionales de punición efectivamente no presentaban resultados numéricos en la disminución de muertes juveniles, era necesario pensar otra forma de alcanzar ese público.

Las acciones del PELC/PRONASCI dirigen sus miradas al joven y el adolescente; sin embargo, construir políticas públicas para atender a ese grupo no es tarea fácil. Como veremos adelante, existe una serie de factores que interfieren en la prestación de servicios.

2. Juventud urbana: ¿Qué significan políticas públicas para ese grupo?

A lo largo de la historia brasileña, la atención dispensada a la juventud pobre varió según intereses políticos, económicos y sociales. Hoy, resguardada por legislación específica, consonante con convenciones internacionales, a esa parte de la población (con independencia de su clase social de origen) se la reconoce como sujeto de derechos. Como resultado de importantes luchas de los movimientos sociales en defensa de la infancia, adolescencia y juventud, las cuestiones relativas a situaciones de pobreza y abandono no se pueden más tratar como “casos de policía”, como sucedía en otras épocas. Tales demandas necesitan ser tomadas como cuestiones sociales, por lo tanto, sus soluciones deben partir del conjunto de la sociedad y del Estado, pasando por la implementación de políticas sociales y reformas socioeconómicas que garanticen sus derechos tan duramente logrados.

El agravamiento de las situaciones de pobreza y el aumento de los índices de criminalidad y violencia, de un modo especial, ubican los sujetos de 15 a 24 años de los estratos populares en la agenda política, generan nuevas demandas y tendencias para su atención y nuevas perspectivas de abordajes teórico-metodológicos del tema de la juventud. Un número

bastante significativo de investigaciones recientes³ viene buscando dar visibilidad a las distintas formas de socialización y sociabilidad vivenciadas por los jóvenes pobres brasileños. Juárez Dayrell (2005) subraya que no más es posible emprender estudios sobre la población juvenil pobre únicamente en términos de precariedad económica o imágenes negativas, tan comúnmente dirigidas a ese segmento social.

Bajo esa perspectiva, resulta fundamental la proposición de una reflexión atenta y criteriosa sobre las acciones socioeducativas implementadas por órganos públicos y organizaciones no gubernamentales (ONGs) y/o que surgen de la movilización de las propias comunidades e invierten en el protagonismo de los sujetos locales. Esas acciones vienen demostrando que debemos reflexionar más profundamente sobre las experiencias socioeducativas, buscando evaluar su potencial de creación de nuevas oportunidades de reconstrucción de condiciones sociales desfavorables. Eso porque esas iniciativas se desarrollan, en modo general, en lugares donde se considera la convivencia con la violencia, el crimen, el consumo y tráfico de drogas algo tan cercano que parece imposible mantenerse lejos de ese universo.

3. Reacción joven: el ocio y su potencial cuestionador

Evitando una visión romántica sobre los estratos populares, José de Souza Martins (1997) asegura que los “excluidos” no son individuos pasivos ante la situación en que se encuentran. Él subraya que es por medio del conflicto (no siempre explícito) que “la víctima de los procesos excluyentes proclama su inconformismo, su malestar, su indignación, su esperanza, su fuerza reivindicativa y su reivindicación corrosiva” (idem, p. 14). Su principal argumentación es que esas reacciones no ocurren fuera “de los sistemas económicos y de los sistemas de poder”; forman parte de tales sistemas, “aunque negándolos” (idem, ibidem). En sus palabras, “las reacciones no ocurren de fuera hacia adentro; ocurren en el interior de la realidad problemática, ‘dentro’ de la realidad que produjo los problemas que las ocasionan” (idem, ibidem).

Con esas observaciones, Martins critica el modo como el término *exclusión* tiene viene siendo ampliamente usado por formuladores e implementadores de políticas públicas. De manera general, “la exclusión deja de ser concebida como *expresión de contradicción* en el desarrollo de

3 Cf. Carrano (2003), Dayrell (2005) e Sposito (2007).

la sociedad capitalista para ser vista como un *estado*, una cosa fija, como si fuera una fijación irremediable y fatal” (idem, p. 17). Ese modo de concebir los procesos excluyentes ignora que en su interior está también “la interpretación crítica y la reacción de la víctima, es decir, su participación transformativa en el propio interior de la sociedad que excluye” (idem, *ibidem*).

El autor llama la atención al hecho de que, si por una parte la demora en el proceso de inclusión viene incitando los sujetos excluidos a buscar formas inclusivas en cierto modo degradantes, por otra es posible detectar también que se están creando salidas alternativas. Los sujetos, al reaccionar contra esas formas degradadas y degradantes, apuestan en acciones colectivas capaces de reconstruir sus condiciones sociales. En ese contexto, programas como el PELC se presentan como proposiciones que buscan promover procesos de inclusión social, ya que buscan articular las experiencias de los individuos con vivencias colectivas en el ámbito de la cultura, del trabajo, del ocio y de tantas otras dimensiones de la formación humana.

Marilia Pontes Sposito (1993) nos alerta para las formas de sociabilidad juvenil en las áreas urbanas, producidas, sobre todo, por jóvenes provenientes de contextos fuertemente marcados por la vulnerabilidad social. La autora muestra que tales formas de sociabilidad nacen en las calles, en las esquinas y puntos de encuentro. En esos espacios, asegura Sposito (idem, p. 16), “esos jóvenes desarrollan relaciones de amistad y de ocio, afrontan los mecanismos de la violencia urbana y viven, en su lucha por la supervivencia, el confronto diario con los aparatos de represión”. Así siendo, se hace necesario que pensemos no únicamente en las tradicionales instituciones sociales (familia, escuela, iglesia) como instancias formadoras de las nuevas generaciones, sino que también en la calle como *locus* de manifestación de la cultura joven y en otros espacios, en especial los de ocio, buscando comprender en qué medida es posible verlos como lugares de construcción de identidad juvenil.

Según Marcellino (1987), durante mucho tiempo la concepción de ocio que dominó los programas ejecutados por el poder público o por ONGs centradas en la atención a “jóvenes excluidos” fue que el ocio es opuesto al trabajo. Así siendo, los jóvenes no serían atraídos a esos programas teniendo como atractivo el ocio mismo, sino una actividad vista como “productiva” o “educativa”. Algunos programas sociales movilizan los jóvenes a participar en cursos de semiprofesionalización, por ejemplo, que les toman buena parte del día, y ofrecen el ocio como una

compensación por haberen trabajado seriamente, o sea, como forma de premiar la buena conducta del joven en el curso.

Sin embargo, nuevos significados se vienen forjando en la sociedad contemporánea. Desde el nuevo vocabulario propuesto por los teóricos contemporáneos, somos invitados a abandonar antiguas categorías que focalizan en el ocio apenas el lado puramente improductivo, del “no trabajo”. En los límites de este texto, no cabe un abordaje amplio de la temática. Por tal razón, destaco aquí únicamente algunos de los aspectos que creo que implican más directas en la elaboración y en la implementación de políticas públicas de deporte y ocio con vistas a atender a jóvenes que viven en contextos de violencia.

En un sentido que rompe con la lógica antes presentada, se reconoce el ocio como un *derecho*, y el “tiempo libre”, de por sí, gana su propia dinámica y no necesita estar vinculado a nada ni ser compensación de ningún trabajo previo. El placer se mide por el propio placer. Bajo esa perspectiva, se puede pensar, entonces, que por medio del ocio los individuos tienen la posibilidad de liberarse de ataduras de opresión y violencia y vivir su tiempo de ocio y bienestar según decisiones personales. Así, el “tiempo libre” puede ser, y viene siendo, usado por los jóvenes para protestar o para resistir a las formas de dominación, pero también como un momento privilegiado de construcción de identidad.

La historiografía brasileña está repleta de ejemplos que muestran cuanto los espacios de ocio propiciaron movimientos de liberación y resistencia. Eso porque ese movimiento logra desarrollar, entre los jóvenes, un nuevo tipo de sociabilidad, cuya acción social representa una apropiación del espacio urbano, re-significando la propia imagen que los jóvenes pobres tienen de sí y también del lugar donde viven.

Creemos que esos movimientos culturales pueden (y deben) funcionar como destabilizadores de lo que parece ser la opción única por el crimen, creando alternativas. Creemos, además, que es en ese sentido que programas como el PELC asumen un lugar fundamental en el actual escenario de nuestra sociedad. Las bases de programas sociales como el PELC deben ser crear la diferencia, ofrecer algo que permita a esos jóvenes salir del lugar duro de “excluido” y pasar a confiar que pueden producir un mundo nuevo con sus movimientos artísticos, una nueva estética en la que la promoción de la igualdad sea criterio alrededor del cual se construyan las bases de convivencia.

La juventud pobre brasileña pertenece a un segmento de la población que experimentó siglos de desigualdad y discriminación. Y, como

nos recuerda Martins (1997), esa generación tiene urgencia, no tiene más la paciencia histórica de sus padres y abuelos. Por lo tanto, las desigualdades que la afligen deben ser afrontadas con políticas públicas que impriman una nueva visión en lo referente a la inclusión de grupos con una larga historia de discriminación.

El PELC es una acción que, por medio de la intervención de los agentes sociales en las comunidades, intenta asegurar el acceso al deporte y al ocio como derechos sociales. El agente desempeña el rol de aquel que presenta una actividad que puede despertar el interés del joven y auxiliar en el proceso de construcción de la identificación de ese joven con la vivencia ofertada. Al agente, de ese modo, se lo considera un mediador o formador.

Como nos recuerda Christianne Luce Gomes Werneck (1998),

Formar es, así, fecundar nuevas ideas y pensamientos, crear dudas que nos saquen de posiciones acomodadas, movilizándolo el otro de alguna manera. Es una manera de ponernos contrarios a las certezas cristalizadas, con curiosidad y deseo de saber, permitiendo que aflore el deseo del otro, para juntos construirmos el conocimiento. Con eso, más que difundir respuestas y soluciones, la formación en el ocio aquí anhelada busca preparar el profesional (muchas veces ya inmerso en el mercado de trabajo) para interrogar sobre el significado de su acción y solventar problemas colectivamente, reflexionando, así, sobre la diversidad de prácticas cotidianamente construidas y sobre las contradicciones que las influyen [idem, p. 7].

4. Los jóvenes y las experiencias significativas: una mirada de los agentes

Las ideas siguientes son una perspectiva de los agentes sociales del PELC, del convenio firmado con el ayuntamiento de Recife. Desde un grupo de discusión, se registraron los puntos entendidos como fundamentales para pensar políticas públicas de deporte y ocio para la juventud. Una aclaración importante: este trabajo no tiene por objetivo analizar las hablas de los agentes o evaluarlas según el criterio de transformación de la vida de jóvenes infractores. Este artículo únicamente presenta elementos que, según los agentes, contribuyen para la permanencia de los jóvenes en las vivencias. Esta parte del texto presentará los resultados de ese debate, que tiene en su origen la praxis cotidiana de personas que actuaron en actividades diversas junto a la juventud de la ciudad.

Teniendo en vista que en la actualidad los jóvenes pobres constituyen una parte de la población que es, a la vez, la principal víctima de acciones violentas y también uno de sus más preocupantes agentes⁴, y conociendo las dificultades para contemplar la juventud con políticas públicas de deporte y ocio, los agentes sociales reunieron elementos que vienen contribuyendo para la realización del trabajo junto a la juventud.

El primer punto citado se relaciona a firma de convenios con líderes en las comunidades. Según los agentes, esa acción contribuye para fortalecer la legitimidad de las actividades en la comunidad.

Otro punto entendido como fundamental es que el agente conozca la actividad que será impartida, es decir, que sea un “maestro” del lenguaje. Un habla recurrente fue que los agentes ya daban clases antes de que fueran convocados a trabajar en el programa, por lo tanto muchos de ellos practican las vivencias que enseñan en el programa.

Otro parecer de los agentes es que estar insertados en la comunidad o en una praxis por un largo período lleva al seguimiento de la vida de algunos niños de la comunidad hasta la juventud. Tal seguimiento por largos períodos contribuye para la permanencia de muchos jóvenes en las actividades y para el fortalecimiento del vínculo entre agentes y beneficiarios. Por eso, una política pública de continuidad es más interesante que el trabajo por períodos determinados.

La resistencia de la juventud resulta, en cierta forma, de la propia sistematización de las actividades. Debido a tal hecho, los agentes relatan que se hace necesario participar en las actividades con los beneficiarios, pues la posibilidad de un acercamiento se hace más grande. Y los pactos sobre las reglas del núcleo y de algunas actividades son importantes para ampliar las posibilidades de protagonismo juvenil.

4 Datos de la investigación *Mapa da violência IV: os jovens do Brasil. Juventude, violência e cidadania* (WAISELFISS, 2004), llevada a cabo por UNESCO Brasil, cuyos datos se extrajeron del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) y del Ministerio de la Salud: • el 2002, 48.983 jóvenes fueron victimados en el país, en un total de un 54,5 muertos por 100 mil habitantes; • en una década (1993 a 2002), asistimos al aumento de un 88,6% en la mortandad de jóvenes; • el 2002, un 39,9% de las muertes de jóvenes ocurrieron por homicidio, un 15,6% por desastre de tráfico y un 3,4% por suicidio. Juntos, homicidio, desastre de tráfico y suicidio totalizan un 59% de muertes de jóvenes brasileños; • el 2002, un 31,2% de muertes de jóvenes fueron causados por arma de fuego; • en los fines de semana, los homicidios aumentan dos tercios en relación a los días de semana.

Un último punto a registrar en este trabajo es la oferta de vivencias vinculadas a la identidad juvenil. Según los agentes, ofrecer actividades que no forman parte del acervo de intereses posibles de ese público no produce resultados.

Al analizar brevemente las observaciones de los agentes, notamos que llevan en consideración el poder cuestionador del joven. Al citar elementos que lo ubican en la centralidad de la acción, los agentes demuestran que la juventud es exigente. Un ejemplo es que ellos, los jóvenes, exigen “maestros” que conozcan las prácticas ofertadas, y el agente debe mantener una buena relación con la comunidad.

Al vincular las vivencias de ocio a la identidad juvenil, los agentes reconocen el deporte y el ocio como posibilidades generadoras de nuevas posturas culturales. Con base en las reflexiones llevadas a cabo, constatamos la urgencia de que los agentes asuman una actitud reflexiva frente a los procesos sociales y de las contradicciones del medio en que actúan, haciendo del PELC no mera “ocupación del tiempo juvenil”, y sí una alternativa por la cual los jóvenes tengan acceso a experiencias significativas y puedan desarrollar todas las potencialidades de esa fase de vida, como sujetos autónomos y de derechos.

Conclusión

El PELC/PRONASCI nació de una política pública para la juventud que tuvo el objetivo de ampliar las posibilidades de trabajo con ese público por medio de su carácter intersectorial. Las políticas públicas para la juventud deben poseer ciertas especificidades ya apuntadas en la literatura, como la valoración del protagonismo del joven en situación de vulnerabilidad social. Las acciones que reconocen tales especificidades ubican al joven en el centro del proceso.

Reconocer que el joven “pobre” no quiere una acción cualquiera de deporte y ocio exige que gestores se movilicen para la promoción de vivencias que formen parte de los lenguajes de la juventud, y también contraten agentes concedores del trabajo que se ofertará. Otros puntos incluidos por los agentes sociales para contemplar las acciones centradas en la juventud son los convenios con líderes de las comunidades y actividades que se legitimen en las comunidades por largos períodos.

Referencias

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, n. 5-6, p. 25-36, 1997.

BERGO, R. S. "Reinventando a Escola": ideais, práticas e possibilidades de um projeto socioeducativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

BONALUME, C. R. *O esporte e o lazer na formulação de uma política pública intersetorial para a juventude: a experiência do PRONASCI*. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

CARRANO, P. C. R. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.

DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ISAYAMA, H. F. (Org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2010. v. 1. 224p.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e humanização*. Campinas: Papirus, 1983.

_____. *Lazer e educação*. Campinas: Papirus, 1987.

MARTINS, J. S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MELO, V. A. *Lazer e minorias sociais*. São Paulo: Ibrasa, 2003.

MORAIS, P. Z. M.; NORONHA, V.; FERNANDES, D. M.; SALUM, M. J. G. A inclusão de jovens em contexto de violência nas políticas públicas de esporte e lazer: fundamentos para o programa PRONASCI/PELC. In: ISAYAMA, H.; STOPPA, E. A.; PINTO, L. M. S. M.; UVINHA, R. R. (Org.). *Gestão de políticas públicas de esporte e lazer*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 137-154.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social: revista de sociologia da USP*, São Paulo: Departamento de Sociologia da USP, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, 1993.

_____. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXÃO, L.; ZAGO, N. (Org.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

UNICEF. *Homicídios na adolescência no Brasil: IHA 2005-2007*. Brasília, DF: UNICEF, Secretaria de Direitos Humanos, Observatório de Favelas, Laboratório de Análise da Violência, Programa de Redução da Violência Letal, 2010.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência IV: os jovens do Brasil*. Juventude, violência e cidadania. Brasília, DF: UNESCO, 2004.

WERNECK, C. L. G. A formação profissional no lazer em nossa moderna sociedade: repensando os limites, os horizontes e os desafios para a área. *Licere*, Belo Horizonte: UFMG, v. 1, n. 1, p. 47-65, set. 1998.

Políticas públicas de deporte y ocio para los pueblos indígenas en Brasil

Arthur José Medeiros de Almeida*

Introducción

La reflexión que se presenta tiene como propósito brindar subsidios teóricos para la cualificación de las políticas públicas de deporte y ocio dirigidas a los pueblos indígenas en Brasil. En ese sentido, se buscó entender cómo el deporte fue apropiado y es vivenciado por las comunidades indígenas, por medio de investigación bibliográfica y empírica¹, para, así, establecer una relación entre esa praxis moderna y las prácticas corporales indígenas en la contemporaneidad brasileña. De ese modo, el deporte pasó a constituir el *ethos* de distintas etnias, es decir, pasó a formar parte de la cultura de tales etnias indígenas. Cultura es

un conjunto de mecanismos simbólicos para control de la conducta, fuente de información extrasomática, la cultura brinda el vínculo entre aquello en que los hombres son intrínsecamente capaces de convertirse y aquello en que realmente se convierten, uno a uno. Hacerse humano es hacerse individual, y nosotros nos hacemos individuales bajo la dirección de los estándares culturales, sistemas de significados creados históricamente según los cuales damos forma, orden, objetivo y dirección a nuestras vidas [GEERTZ, 1989, p. 64].

* Doctor en sociología por la Universidad de Brasilia (UnB), formador del Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC).

1 Durante la maestría y el doctorado, el autor llevó a cabo investigación de campo en tres ediciones de los Juegos de los Pueblos Indígenas (2007, 2009, 2011) y en la aldea Meruri, de la etnia Bororo (2012, 2013).

Partimos de la comprensión de que los pueblos indígenas que habitan el territorio brasileño poseen culturas diferenciadas, y cada grupo se relaciona con la sociedad nacional de un modo distinto. Destacamos, en ese proceso, el deporte comprendido como un fenómeno contradictorio que tiene su génesis en la sociedad burguesa europea, y, por consiguiente, se orienta por principios modernos, aunque, por tratarse de una praxis social, adquieren sentidos y significados en distintos contextos.

Los pueblos indígenas que habitan el territorio brasileño poseen gran diversidad de prácticas sociales, en las cuales el cuerpo de sus miembros expresa distintos sentidos y significados. En ese ámbito, las prácticas corporales realizadas en circunstancias interculturales son un medio de promover un proceso de aprendizaje en contexto de interacciones interétnicas. Las prácticas corporales constituyen el patrimonio cultural de cada etnia indígena, y como “prácticas ‘intangibles’ de una comunidad (o desempeño), sirven a la estética vital, epistémica, y a funciones sociales” (TAYLOR, 2008, p. 92). En la contemporaneidad, los pueblos indígenas establecen continuas relaciones sociales entre sí y también con la sociedad nacional, haciéndose inevitable el contacto con valores, instituciones y conocimientos distintos de aquellos que componen su cosmología. Esas relaciones interétnicas, propiciadas por el aumento en la complejidad de procesos modernos, posibilitan profundas transformaciones de orden social, económica, política y cultural en las sociedades involucradas, con más o menos intensidad en cada una de ellas. Por lo tanto, reconocer y valorar tales prácticas son importantes medios para que las distintas etnias gocen del derecho a la libre determinación. Sin embargo, se defiende que los derechos sociales y los derechos indígenas deben ser integralmente respetados en la implementación de políticas públicas de deporte y ocio dirigidas a los pueblos indígenas.

En las últimas décadas, los pueblos indígenas vienen reivindicando sus derechos y el reconocimiento de sus patrimonios culturales por medio del movimiento indígena organizado, es decir, organizaciones indígenas e indigenistas articuladas alrededor de intereses comunes. Ese movimiento *etnopolítico* (LUCIANO, 2006) tuvo inicio en la década del 1970 y posibilitó el logro de los derechos indígenas resguardados por la Constitución Federal del 1988. Entre ellos están el derecho a la diferencia, a la pose permanente de las tierras que habitan y al usufructo de las riquezas naturales en su territorio, a asistencia a la salud y a educación escolar diferenciada. El movimiento sufrió influencia también en la concepción

de documentos internacionales elaborados por la Organización de las Naciones Unidas referentes a los pueblos autóctonos. Se destaca aquí el Convenio n. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que elaboró el documento que garantiza, en el artículo 7º, el derecho a la libre determinación de esos pueblos. Significa decir que los pueblos indígenas tienen el derecho

de decidir sus propias prioridades en la que atañe al proceso de desarrollo, visto que éste afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural. Además, dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente [OIT, 1989].

Por lo tanto, a fin de asegurarles ese derecho, además de posibilitar la participación de los indígenas en la formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas que los afecten, hay que ofrecer acceso a conocimientos científicos que los auxilien en las tomas de decisiones. La premisa es que, sin conocimiento sobre las prácticas sociales de la sociedad nacional y los valores que las orientan, los pueblos indígenas entrarán en contacto con otras visiones de mundo, sin comprensión de la totalidad y de la complejidad de esos fenómenos sociales.

Con esa preocupación, la ONU reconoce el derecho de todos los pueblos de expresar sus diferencias, teniendo consciencia de la necesidad de respetar y promover los derechos de los pueblos indígenas que derivan de sus estructuras políticas, económicas, sociales y culturales. En ese ínterin, elaboró la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*, que asevera en el artículo 31:

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y *juegos tradicionales*, y las artes visuales e interpretativas [ONU, 2008, p. 12, destaque nuestro].

Con ese entendimiento, el presente trabajo, por una parte, tiene el intuito de brindar subsidios teóricos para la construcción de políticas públicas de deporte y ocio para los pueblos indígenas en Brasil; por otra, objetiva asegurar a los indígenas acceso a la información, a los conocimientos técnicos y científicos, para que, a partir de entonces, los intereses de esos pueblos puedan surgir de decisiones fundamentadas en los conocimientos adquiridos, relacionados a las prácticas corporales. Por lo tanto, se hace necesario comprender que las prácticas corporales indígenas constituyen una acción con el sentido de reafirmación étnica en las relaciones interétnicas. Se espera contribuir para una discusión teórica que dote a los participantes en la implementación de políticas públicas de deporte y ocio dirigidas a los pueblos indígenas habitantes del territorio nacional.

1. El fenómeno deportivo

El deporte tiene su génesis en el contexto de la sociedad europea del siglo XVIII; por consiguiente, se trata de un fenómeno moderno que “resultó de un proceso de modificación, [...] de deportivización de elementos de la cultura corporal de movimiento de las clases populares inglesas, y también de elementos de la cultura corporal de movimiento de la nobleza inglesa” (BRACHT, 2003, p. 13). Nace de nuevos estilos de vida establecidos por el ascenso de la burguesía al poder y consolidados por la industrialización y urbanización. Es indiscutible que se versa sobre un fenómeno contradictorio, que posee características propias, diferenciadoras de otras prácticas sociales y corporales. Tales características, reunidas en la misma praxis, es decir, en el deporte, la distinguen de otras prácticas corporales; son ellas: (1) secularismo, (2) racionalización, (3) igualdad de condiciones y de oportunidades de competir, (4) especialización de roles, (5) organización burocrática, (6) cuantificación de los resultados y (7) récord (GUTTMANN, 2004).

En ese ínterin, se debe comprender la *deportivización* como un “proceso de absorción por otras prácticas corporales inicialmente no deportivas, de los códigos y principios que caracterizan el deporte” (idem, p. 24). Es la (re)significación de prácticas sociales que afecta tanto la cultura corporal de distintos pueblos como la propia subjetividad de los individuos. Se refiere al proceso de modificación de prácticas corporales, que pasan a asumir los códigos del deporte de rendimiento, cuáles sean: “comparación objetiva, desempeño, reglas oficiales únicas, institucionalización, racionalización de las prácticas/entrenamiento en la búsqueda

por maximización del desempeño” (GONZÁLEZ, 2006, p. 78), bien como la incorporación de la lógica del deporte de alto rendimiento en espacios sociales que no sean aquellos del campo de las prácticas corporales. Se comprende que la lógica de esa praxis penetra otros espacios de convivencia social, afectando el orden de distintas sociedades. Además, el proceso de deportivización se hace evidente cuando la lógica del deporte de alto rendimiento –espectáculo, competición y rendimiento– se hace presente en los distintos espacios, y, de esa manera, permea las relaciones sociales, modificando la visión de mundo de los individuos (idem, p. 79).

Un aspecto que diferencia el deporte de las prácticas corporales tradicionales es su esencia competitiva, un valor preponderante de las sociedades modernas. Por lo tanto, el modelo de deporte reforzado y practicado en los distintos ámbitos de esas sociedades es el de alto rendimiento, aquí entendido como aquel que es “sistemáticamente entrenado con el objetivo de participar periódicamente en competiciones deportivas” (KUNZ, 2006, p. 48), siendo sus principios básicos “sobrepunjanza” y “comparaciones objetivas” (idem, p. 22). Esos principios traen como consecuencia la selección de los más habilidosos, la especialización de roles sociales y la instrumentalización, propiciando que las técnicas corporales, así como la organización del espacio físico y los materiales utilizados, sean cada vez más normalizadas y estandarizadas.

Otra característica presente en el deporte que no se encuentra en las demás prácticas corporales, como los juegos indígenas, es el secularismo. En ese sentido, el deporte es una praxis desvinculada de ceremonias o fiestas religiosas. El vínculo entre lo real y lo transcendental se rompió, pues cuando existe una normalización con el intuito de propiciar la competitividad, esa praxis se convierte en *secularizada*, es decir, desvinculada de la espiritualidad.

El deporte de alto rendimiento, imbuido de valores seculares, como rendimiento y competitividad, con sus normas y exigencias, contribuye para formar otra identidad entre los indígenas, con base en una cosmología distinta de su etnia. En ese proceso, se da un “confronto cosmológico”, que genera tensiones y conflictos en esas comunidades. El deporte debe ser entendido como un fenómeno humano que constituye un conjunto social y cultural, o sea, como un conjunto de normas, valores y representaciones, pero no se trata de una praxis social con un único sentido.

Se comprende que el deporte posee distintas dimensiones o formas de practicarse. Por ejemplo, en la dimensión recreativa, el deporte es práctica corporal llevada a cabo en el tiempo libre, conllevando menos el rigor

de las reglas institucionalizadas que la fluidez de la conducta lúdica. Aun así, es praxis distinta de las prácticas corporales indígenas, pues estas presentan otros sentidos y significados, atribuidos según los códigos sociales de cada etnia. Resulta oportuno, de ese modo, reflexionar sobre la apropiación del deporte por los pueblos indígenas y su impacto en su vida social.

2. El deporte entre los indígenas

Pese a su diversidad sociocultural y sus maneras de relacionarse con la sociedad nacional, cada comunidad indígena experimentó y viene experimentando, a su modo, el contacto con el deporte. Algunos agentes desempeñan roles preponderantes en ese proceso, con destaque para: el Estado, por medio de planes y programas; las instituciones religiosas, con sus acciones misioneras; los profesores en escuelas indígenas; e incluso ciudadanos que viven en el medio urbano cerca de las aldeas. Más recientemente, los distintos medios vienen desempeñando un rol importante en la relación de los indígenas con el deporte de rendimiento.

Entidades gubernamentales y no gubernamentales contribuyeron para la apropiación del deporte por parte de los indígenas. Proyectos como Aldeia Cultural, que recibe apoyo del Ministerio de la Cultura; Caravana do Esporte, promovido por el Instituto Deporte & Educación, con sede en San Pablo; Esporte para Todos, en comunidades en el estado de Pará (VINHA, 2005, p. 149), bien como los Juegos de los Pueblos Indígenas, evento organizado por el Comité Intertribal y apoyado por el Ministerio del Deporte, miran estimular la práctica del deporte por medio de escuelas y/o competiciones de fútbol, natación, luchas, carrera, voleibol y baloncesto entre los indígenas.

Entre el pueblo Bororo, no se sabe a ciencia cierta en qué momento se introdujo esa práctica corporal en la comunidad, o cómo ocurrió. Según el líder indígena, el fútbol llegó a la aldea Meruri por medio de los misioneros salesianos, que fueron los primeros no indios a establecer contacto con ese grupo. Se puede aceptar esa declaración, pues los misioneros salesianos utilizaban ejercicios físicos –“gimnasia”– como medio de civilización de los indios en el inicio del siglo XX (CASTILHO, 2000, p. 63). Según el párroco que conduce las misas en la misión salesiana en Meruri, el fútbol ya era practicado por los indígenas cuando él se mudó para esa aldea, a mediados de la década del 1960. El religioso informó que aprendieron la práctica posiblemente por el contacto con los “blancos”

que habitaban el lado oeste de la aldea y frecuentaban la escuela salesiana, antes de su presentación como director de la misión salesiana en Meruri.

En estudio hecho por Grando (2004) sobre las relaciones interculturales en las prácticas corporales Bororo, la autora observó:

Se practica el fútbol con varias finalidades: como actividad lúdica promovida en forma espontánea entre niños y familiares, como actividad escolar, durante las clases de educación física, como entrenamiento y aprendizaje, como competición en la propia comunidad, y, por fin, como aficionados, en juegos oficiales de fútbol para no profesionales fuera de la aldea [idem, p. 279-280].

El fútbol se institucionalizó en la aldea Meruri (idem, p. 282). Se trata de un ritual cotidiano que obedece al tiempo determinado por la vida social del grupo, convirtiéndose, de ese modo, en redundante en la aldea. Se observó que esa práctica corporal la realizan con distintos grados de formalidad y en distintos escenarios, que son tiempos-espacios de interacción en que se establecen relaciones sociales. En ese sentido, en Meruri, los Bororo vivencian el fútbol en su matriz “bricolada”, “comunitaria”, “escolar” y “espectacularizada” (DAMO, 2005, p. 36).

El pueblo Kadiwéu también tiene gran interés por el fútbol. Como en otros pueblos, existe en la estructura política de esa comunidad un departamento para el deporte y el ocio (VINHA; ROCHA FERREIRA, 2003, p. 151), responsable de orientar los indígenas en la organización del deporte en la aldea Bodoquema. Esa organización consiste en la selección de los equipos que van a representar su pueblo en torneos fuera de la aldea, en el preparo de uniformes, en la adopción de estrategias para adquisición de materiales para los entrenamientos, en la mejoría de la carretera de acceso a la aldea, en visitas a las ciudades cercanas y en la limpieza y demarcación de la cancha de la aldea.

Entre los Kadiwéu y los Bororo, hombres y mujeres de todas las edades practican el fútbol. Muchos indígenas ven los juegos por la televisión e hinchan equipos de los grandes centros. Analizan y comentan las jugadas e intentan realizarlas en los juegos que disputan. Algunos jóvenes muestran interés en la profesionalización. Con base en las observaciones y en los estudios analizados, se nota que la práctica del deporte en las sociedades indígenas demanda organización del tiempo y del espacio, lo que, a su vez, promueve distintas relaciones sociales, políticas y económicas. Se observa, sin embargo, la predominancia de la lógica del rendimiento como orientadora de las prácticas deportivas llevadas a cabo entre los

indígenas, ya sea en competiciones en el medio urbano, o entre los propios indígenas. Con efecto, valores modernos vienen siendo insertados en el cotidiano de esas comunidades, contribuyendo para que ocurran cambios de conducta y en sus prácticas sociales.

El entrenamiento, por ejemplo, es una forma de aprendizaje proveniente del deporte de alto rendimiento, que reafirma una disciplina y una especialización que imponen al cuerpo indígena la cultura no indígena. Se da un cambio en la “fabricación del cuerpo” (VIVEIRO DE CASTRO, 1987), debido a la asimilación de técnicas corporales deportivas por medio del entrenamiento, con el objetivo de proceder al aumento gradual del rendimiento para participación en competiciones deportivas. Las técnicas deportivas corresponden a la visión de mundo occidental, fundamentadas en la eficiencia y en el rendimiento. Esa noción de técnica del cuerpo proveniente de la racionalidad moderna exigió que se abandonaran otras actitudes, conductas y maneras de hacer, o que se adaptaran al modo de pensar y de sentir de las sociedades industriales complejas.

Según el autor que analiza el entrenamiento especializado para niños, las técnicas corporales deportivas consecuentes de ese procedimiento modifican e impiden el desarrollo plural del individuo, sobre todo si se inicia “antes de la fase de pubertad” (KUNZ, 2006, p. 49), por demandaren una especialización del individuo en determinada actividad o función. Por lo tanto, el entrenamiento es responsable de la constitución de otro *habitus* (BOURDIEU, 2008), que se sostiene en una educación *especializada* del cuerpo, a fin de originar un rol social distinto entre los indígenas –el “deportista”.

El deporte, de ese modo, aparece como instrumento de transmisión de otros estándares culturales, entre ellos la lengua nacional y las técnicas corporales condecientes con el modo de vida moderno. En una lógica inherente a la cultura occidental moderna, esa praxis social transforma el indígena corporalmente, visto que modifica su *habitus*, constituyendo otras identidades indígenas. Colabora, también, para que los individuos asuman conductas que implican acciones de consumo en forma acrítica, como se observa en el ejemplo que sigue:

En el Parque Nacional de Xingu, un joven fue a la ciudad y se gastó el resultado del trabajo colectivo –900 reales– en la compra de una bota de fútbol y regresó a la aldea de sus padres sin las provisiones de combustible y alimentos; en una aldea Xavante, el padrino reclama el derecho de bailar con su ahijado a fin de tarde, momento ahora

tomado por la práctica del fútbol todo el día cuando no está en la escuela; sin bailar con él, el padrino no puede orientar y enseñar [...]; entre los Pareci, unos hombres recuerdan los juegos realizados entre las aldeas como un momento de fiesta y confraternización entre los familiares, ya las mujeres recuerdan los conflictos generados por el resultado del juego de fútbol entre ellas, que nunca se habían peleado, y se quedaron dos meses sin hablarse; un anciano académico del 3º Grado Indígena reclama de la deseducación que el fútbol provoca en los jóvenes; muchos padres lamentan que sus hijos llegan del juego con hambre y cansados y, por no haber lo que comer, los retan; los padres no tienen más tiempo para educar sus hijos en el trabajo de supervivencia que cada uno tiene obligación de asegurar, ya que los jóvenes se pasan todo el tiempo jugando a la pelota [GRANDO, 2005, p. 183].

En efecto, el sentido del deporte construido y reafirmado a todo instante por la industria cultural, sobre todo por los medios televisivos, viene influyendo las relaciones sociales de distintas comunidades indígenas. La amplitud alcanzada por el discurso deportivo, producido por agentes dominantes de ese campo, viene propiciando que los indígenas se apropien de los valores difundidos por medio del deporte espectáculo. Así, se nota que el sentido de deportivización se hace presente en los más distintos grupos indígenas, alterando los sentidos de sus prácticas sociales y económicas e incorporándolos al mercado mundial como consumidores del fenómeno deportivo. Se destaca que, por una parte, el deporte rápidamente se difundió entre las distintas etnias indígenas en el territorio brasileño, pero, por otra, los juegos tradicionales pasaron a ser marginados en el contexto de desarrollo de la sociedad nacional, excluidos de la cultura corporal de la mayor parte de la población.

3. El deporte y su relación con los juegos tradicionales

Tras la inserción del deporte en las sociedades indígenas en Brasil, se observa que los indios dispensan mucho tiempo y recursos para su organización y realización en las aldeas o fuera de ellas, y también para la búsqueda de conocimientos sobre esa práctica. Se presentan, de ese modo, algunos interrogantes acerca de la relación entre el deporte y las prácticas corporales tradicionales: ¿En qué momento se realizan esas prácticas?

¿Qué sentido asumen en la contemporaneidad? ¿Cuál es su importancia para los pueblos indígenas en el contacto intercultural?

Tales indagaciones surgen del hecho de existir una intensa inserción del deporte, sobre todo del fútbol, en las comunidades, lo que puede contribuir para que los más jóvenes den preferencia a la práctica deportiva en detrimento de los juegos indígenas. No obstante, el carácter lúdico de los juegos tradicionales se puede estar viendo substituido por la competitividad y el rendimiento reforzados por el deporte espectáculo. En ese sentido, las prácticas corporales indígenas –juegos tradicionales– pueden asumir características básicas del deporte de alto rendimiento en contextos específicos. Por lo tanto, relativamente a la conducta indígena, “el deporte puede demandar cambios debido a las características de organización que lo estructuran” (VINHA; ROCHA FERREIRA, 2003, p. 155), habiendo la posibilidad de alejar los jóvenes de los valores tradicionales.

Se entiende por juegos tradicionales aquellas “manifestaciones llevadas a cabo por grupos indígenas, con características mitológicas y ritualistas concretas” (VINHA; ROCHA FERREIRA, 2005, p. 6). Por lo tanto, están relacionados a la cosmología que orienta su *modus vivendi* y su visión de mundo. Esas prácticas corporales son formas lúdicas de aprehensión de la realidad y contribuyen para la formación de una identidad étnica fundamentada en los sentidos y significados específicos de cada cultura.

Las luchas corporales, por ejemplo, son, para muchas etnias, actividades esenciales para la formación de la identidad de la persona indígena y proporcionan a los buenos luchadores prestigio para que se conviertan en líderes. La *Uka-Uka* la practican los pueblos habitantes del Parque Nacional de Xingu y los Bakairi, de Mato Grosso. El *Iwo*, los Xavante, que están esparcidos por todo el estado del Mato Grosso. El *Idjassú* es característico del pueblo Karajá, de la isla de Bananal, y la *Aipenkuit* la ejercitan los hombres del pueblo Gavião Kyikatejê, del estado de Pará. Cada cual posee sus peculiaridades, pero, de modo general, tienen como función preparar al indígena para combates que exigen más destreza y fuerza física. Esas prácticas corporales consisten básicamente de una disputa entre dos luchadores, que tienen como objetivo desequilibrar y hacer caer al oponente. A pesar de que requieren vigor físico, no se percibe ningún tipo de violencia entre sus adeptos, y ni siquiera la presencia de árbitros.

Distintamente, el *Xikunahaty*, conocido como “fútbol de cabeza”, es característico del pueblo Parecí Haliti, del estado de Mato Grosso. Esa práctica, según un indio de la etnia, posee estrecha relación con el mito de origen de ese pueblo que cuenta que un ente superior les indicó como

el pueblo que había salido de la grieta de una piedra, debería vivir, y luego reunió a todos para jugar con una pelota producida con el látex de la hancornia².

Herrero (2006) realizó un estudio en la aldea Aiha, de la etnia Kalapalo, con el objetivo de rescatar juegos de aquella comunidad. Tras aclararles su intención, los indígenas más viejos recordaron algunos juegos, sus reglas y cómo jugar, y los fueron transmitiendo a los más jóvenes, que se organizaron para llevar a cabo las debidas prácticas. De las 25 prácticas descritas, 16 eran desconocidas de los más jóvenes. En los juegos presentados por esa etnia, se comprobó su carácter cooperativo, en detrimento del competitivo (idem, p. 114). Se reconoció que cada uno de los juegos desarrollaba determinadas habilidades y reforzaba ciertos valores, que sirven de base para la formación de la identidad de los indios Kalapalo. En esa oportunidad, la transmisión de juegos de los más viejos a los más jóvenes implicó imágenes e historias que emergieron de la memoria colectiva del grupo, lo que propició la reafirmación de su cultura. Ese ejemplo puede servir para al desarrollo de políticas públicas de deporte y ocio que comprendan la importancia de redescubrir juegos tradicionales para la formación identitaria de cada pueblo.

El pueblo Bororo posee una práctica corporal denominada *Mano*. Para su realización, es imprescindible retirar de la naturaleza la heliconia, una planta que prospera en suelo continuamente irrigado. Tras retirarla, confeccionan tallos que, unidos, forman un gran cilindro (*Mano Kurireu*). La carrera la disputan las dos mitades que componen la organización social de la etnia Bororo: *Tugarege* y *Ecerae*. Con los cilindros listos, el chamán de las almas canta para los encargados de cada mitad, invitando los espíritus a entrar en los grandes corros. El ritual *Mano* es sagrado, aunque, en los últimos tiempos, se viene celebrando también en momentos de festividades (ALMEIDA, 2013).

Los juegos en las sociedades indígenas son bienes culturales de naturaleza inmaterial, entendidos como

prácticas, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y lugares culturales que les son asociados– que las comunidades, los grupos y, en algunos casos, los individuos reconocen como parte integrante de su patrimonio cultural [UNESCO, 2006].

2 Cf. discurso del líder Pareci, extraído del documental *IX Jogos dos Povos Indígenas*. Dirección: Ronaldo Duque. Ministerio de la Cultura, Ministerio del Deporte, 2008.

Tales prácticas, como elementos del patrimonio cultural de los pueblos indígenas, tienen en su reconocimiento y su valoración una importante herramienta de declaración étnica en contexto de interacción con la sociedad nacional. Por lo tanto, para la implementación de políticas públicas dirigidas a los indígenas, se debe entender el sentido que esos pueblos atribuyen a esas prácticas.

Se comprende, sin embargo, que esas prácticas en la contemporaneidad brasileña se constituyen como acción performativa, pues, por medio de lenguaje corporal escenificada y usando múltiples medios de comunicación, posibilitan a los participantes transmitir un mensaje de reivindicación de derechos sociales. Por medio de las acciones performáticas de sus prácticas corporales tradicionales, los indígenas promueven una intervención estética y política en contexto de interacción interétnica, como se observó en los Juegos de los Pueblos Indígenas.

4. Políticas públicas de deporte y ocio y el rol del Estado

La Constitución Federal de Brasil, en su artículo 231, asegura que “son reconocidos a los indios su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones, y los derechos originarios sobre las tierras que tradicionalmente ocupan, correspondiendo a la Unión demarcarlas, proteger y hacer respetar todos sus bienes” (BRASIL, 1988). Todavía según la Carta Magna, legislar sobre poblaciones indígenas es asunto de incumbencia exclusiva de la Unión (artículo 22, XIV), y el Estado debe proteger las manifestaciones de las culturas populares, incluso indígenas (artículo 215, § 1). Por lo tanto, corresponde a los órganos del gobierno federal la elaboración de políticas públicas que les aseguren esos derechos.

En relación a las políticas públicas de deporte y ocio para los pueblos indígenas, se entiende que no es incumbencia exclusiva del Ministerio del Deporte implementarlas, a pesar de que ya están en marcha acciones de fomento a los Juegos de los Pueblos Indígenas y los programas Segundo Tempo y PELC para comunidades tradicionales. El PELC lo ejecuta la Secretaría Nacional de Deporte, Educación, Ocio e Inclusión Social (SNEIIS), del Ministerio del Deporte, y tiene como objetivo “ampliar, democratizar y universalizar el acceso a la praxis y al conocimiento del deporte recreativo y de ocio, integrando sus acciones

a las demás políticas públicas, favoreciendo el desarrollo humano y la inclusión social”³.

Sin embargo, se asevera que para la cualificación de tales políticas, son relevantes acciones intersectoriales que involucren: Fundación Nacional del Indio (FUNAI); Secretaría Especial de Salud Indígena (SESAI), del Ministerio de la Salud; Secretaría de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial (SEPPIR); Ministerio de la Cultura y Ministerio de la Educación. Acciones de las políticas públicas de deporte y ocio deben estar en relación con la totalidad de cada cultura indígena. Pues, en esas comunidades, el deporte y el ocio están vinculados a su espiritualidad, a sus territorios, a sus prácticas corporales, a la educación y la salud colectiva.

Con esa comprensión, se debe desencadenar un proceso de consulta a los pueblos indígenas, con el intuito de asegurar la expresión de sus intereses y sus proposiciones. De ese modo, se obtiene un diagnóstico de la situación del deporte y el ocio en comunidades indígenas, a fin de subsidiar las acciones de las políticas públicas dirigidas a esos grupos. Teniendo en vista la diversidad entre las etnias y las distintas visiones del deporte entre niños, jóvenes, adultos y ancianos, es necesario que esa consulta les “de voz” a los distintos actores sociales. ¿Qué deporte quieren los indígenas? ¿Qué desean con y del deporte?

Relativamente al ocio entre los indígenas, se debe comprender que las nociones de tiempo de trabajo y tiempo libre son distintas en las sociedades urbano-industriales y en las comunidades indígenas. No se pretende, aquí, conceptualizar el ocio entre los indígenas, pues, ante la diversidad de saberes tradicionales, en muchas comunidades el concepto no se aplicaría. Sin embargo, se tiene la comprensión de que es imprescindible dar a los indígenas las condiciones necesarias para la realización de sus prácticas corporales. Así siendo, para asegurarles concretamente las condiciones de vivenciar sus rituales, se hace imperioso promover la autonomía indígena, por medio de educación diferenciada, prestación de asistencia a la salud, capacitación técnica profesional y, sobre todo, protección a las tierras indígenas.

Por medio de prácticas de ocio, se objetiva construir el tiempo-espacio de una educación que respete los conocimientos tradicionales, pero que, aliada a los conocimientos científicos, pueda proporcionar mejor calidad de vida a los indígenas en las aldeas. En ese sentido, las

3 Cf. <<http://www2.esporte.gov.br/sndel/esporteLazer/default.jsp>>. Acceso en: 5 enero 2016.

instituciones de enseñanza superior federales pueden ser *partenaires* en los programas y contribuir ejecutando acciones de investigación y extensión que brinden formación continuada a los indígenas. Esas acciones son específicas en cada aldea, por lo tanto, el grupo debe observar las demandas locales para la elaboración de su plan de acción. Sin embargo, se espera que esas acciones educativas estimulen la reflexión sobre el fenómeno deportivo.

El deporte se debe comprender y vivenciar en distintas dimensiones, a fin de que se contemplen intereses pedagógicos, de salud colectiva y de desarrollo humano, bien como los intereses de rendimiento. La comprensión del fenómeno deportivo por medio del conocimiento construido históricamente posibilita que aquellos que van a tratar directamente con el deporte en las comunidades indígenas puedan comprenderlo como una construcción cultural. Al deporte lo pueden y deben vivenciarlo de manera placentera y saludable los indígenas, aunque con respeto a sus derechos.

En contrapartida, se debe comprender el sentido de declaración “etnopolítica” que sus prácticas corporales asumen en contextos de interacción con la sociedad nacional, para que estas no sean substituidas o re-significadas en función del fenómeno deportivo. El estímulo a la vivencia de tales prácticas no se debe entender como nostalgia, sino como una forma de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural por medio de prácticas que componen el patrimonio inmaterial de las centenas de etnias indígenas en Brasil.

Se entiende que las prácticas corporales tradicionales son importantes para la formación y la reafirmación de la identidad étnica. La comprensión crítica sobre el fenómeno deportivo debe favorecer una praxis que se relacione con las prácticas corporales tradicionales, de modo que evite la superposición de tiempo-espacio, o su substitución. Luego, las políticas públicas de deporte y ocio dirigidas a los pueblos indígenas en Brasil deben comprometerse con cuestiones relativas a la cultura, economía, educación y salud, reconociendo el indio como ciudadano con derechos diferenciados, valorando su patrimonio cultural y protegiendo sus territorios.

Consideraciones finales

Así siendo, se comprende que se debe ofrecer el deporte a los pueblos indígenas en Brasil por medio de políticas públicas que respeten su

autonomía, es decir, el derecho que tienen esas comunidades de participar activamente en las decisiones que respectan a sus manifestaciones culturales. Siendo el deporte un elemento intercultural, hay que problematizarlo, ya que permite el contacto de distintos pueblos con valores, instituciones y procedimientos distintos de los que les son propios. Por consiguiente, se crea la expectativa de asegurar a los indígenas el acceso a información, conocimientos técnicos y científicos, explicitando las distintas formas de practicar el deporte.

Promover una educación crítica y reflexiva a los indígenas por medio de políticas públicas de deporte y ocio es imprescindible para la formación de actores autónomos en sus decisiones y creativos en sus realizaciones. Con eso, se anhela que, a partir de ahí, los intereses de esos pueblos puedan surgir de decisiones fundamentadas en los conocimientos adquiridos, bien como en los saberes tradicionales. La planificación, la ejecución y la evaluación de políticas públicas referentes al deporte y al ocio deben respetar el derecho a la diferencia y la autodeterminación de esos pueblos.

Referencias

ALMEIDA, A. J. M. *Rituais indígenas na contemporaneidade brasileira: a (re) significação de práticas corporais do povo Bororo*. 274f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

CASTILHO, M. A. *Os índios Bororo e os salesianos na missão dos Tachos*. Campo Grande: UCDB, 2000.

DAMO, A. S. *Do dom à profissão: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França*. 435f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.). *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.

GRANDO, B. S. *Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT*. 357f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. Jogos dos Povos Indígenas: tradição, cultura e esporte na escola indígena. In: VEIGA, J.; ROCHA FERREIRA, M. B. (Org.). In: ENCONTRO SOBRE LEITURA E ESCRITA EM SOCIEDADES INDÍGENAS: DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA., 6., 2005, Campinas. *Anais...* Campinas: ALV, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; Brasília, DF: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer, 2005. p. 177-187.

GUTTMANN, A. *From ritual to record: the nature of modern sports*. New York: Columbia University, 2004.

HERRERO, M. *Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo*. São Paulo: SESC, 2006.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 7. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006.

LUCIANO, G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, DF: SECAD/Ministério da Educação, LACED/Museu Nacional, 2006.

OIT. *Convenção n. 169*. Genebra, 1989.

ONU. *Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: UNIC, 2008.

TAYLOR, D. *Performance e patrimônio cultural intangível*. Pós, Belo Horizonte: EBA-UFGM, v. 1, n. 1, p. 91-103, maio 2008.

UNESCO. *Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial*. Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores, 2006. Mimeografado. [Documento originalmente publicado pela UNESCO sob o título *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. Paris, out. 2003.]

VINHA, M. Retomada dos valores tradicionais vinculados à cultura corporal. In: VEIGA, J.; ROCHA FERREIRA, M. B. (Org.). In: ENCONTRO SOBRE LEITURA E ESCRITA EM SOCIEDADES INDÍGENAS: DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 6., 2005, Campinas. *Anais...* Campinas: ALV, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; Brasília, DF: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer, 2005. p. 145-156.

VINHA, M.; ROCHA FERREIRA, M. B. Esporte entre os índios Kadiwéu. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Curitiba: CBCE, v. 24, n. 3, p. 145-158, maio 2003.

———. Evento nacional: jogos dos povos indígenas, jogos tradicionais e processo de esportivização. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA E PAZ, 23., 2005, Londrina. *Anais...* Londrina: Editorial Mídia, 2005. CD-ROM.

VIVEIRO DE CASTRO, E. A fabricação do corpo na sociedade xinguana. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. (Org.). *Sociedades indígenas & indigenismo no Brasil*. São Paulo: Marco Zero; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1987. p. 31-41.

El proceso de formación en el PELC para pueblos indígenas

*Maria Leonor Brenner Ceia Ramos**

El texto que sigue hace una breve contextualización del deporte y el ocio en el país, revisando la legislación específica del área, destacando el Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) como programa que desarrolla una política pública de garantía de derecho al deporte y al ocio y apuntando los retos referentes a los pueblos indígenas.

Con base en las experiencias con las primeras ediciones del PELC Indígena, se recogieron algunas dificultades encontradas en el desarrollo del programa, apuntando sugerencias para la cualificación del proceso de formación en el PELC para pueblos indígenas, incluyendo recomendaciones básicas para el desarrollo de actividades prácticas.

1. Breve contextualización del deporte y el ocio

El PELC es un programa del Ministerio del Deporte que busca desarrollar una proposición de política pública y social para atender a las necesidades de deporte recreativo y ocio de la población.

El programa proporciona prácticas de actividades físicas, deportivas y de ocio involucrando todas las franjas etarias, con vistas, sobre todo, a

* Graduada en educación física por la Universidad Federal de Río Grande del Sul (UFRGS) y maestra en educación por la Universidad de Vale do Río dos Sinos (UNISINOS). Fue profesora del Centro Universitario Metodista IPA y trabaja en la Secretaría Municipal de Deportes, Recreación y Ocio (SME) del ayuntamiento de Porto Alegre. Compuso el equipo de organización de los Juegos Indígenas de la aldea Mapuera (Wai Wai) del 2008, de los Juegos de los Pueblos Indígenas del 2010 en Araputanga (MT) y de implementación del Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) para pueblos indígenas en el período del 2008 a 2011, en la Secretaría Nacional de Desarrollo de Deporte y Ocio (SNDEL) del Ministerio del Deporte.

estimular la convivencia social y contribuir para que el deporte y el ocio sean reconocidos y tratados como derechos de todos.

Las actividades del PELC tuvieron inicio en el año 2003, por la Secretaría Nacional de Desarrollo de Deporte y Ocio (SNDEL), por medio de la implantación de núcleos de deporte recreativo y ocio, como espacios de formación y desarrollo comunitario.

Esos espacios públicos, más que lugares físicos, pueden representar espacios de deliberación conjunta, donde los involucrados son, a la vez, interesados y responsables, actuando por cuestiones referentes a un destino común (ARENĐT, 2010).

Para Pereira (1996), "Política Pública es línea de acción colectiva que concreta derechos sociales declarados y asegurados en ley". Por medio de las políticas públicas que se deberían distribuir o redistribuir bienes y servicios, según las demandas de la sociedad.

En ese contexto, los aspectos legales para asegurar el deporte y el ocio como derechos sociales son pocos y recientes, destacándose: la Constitución de la República Federativa de Brasil del 1988 (artículos 6º y 217º, § 3); el Estatuto del Niño y del Adolescente (ley n. 8.069, de 13 de julio de 1990, artículo 4º); la ley n. 7.853, de 24 de octubre de 1989, que dispone sobre el apoyo a personas portadoras de deficiencia (artículo 2º); y el Estatuto del Anciano (ley n. 10.741, de 1º de octubre de 2003, artículo 3º).

En la legislación brasileña, hay un patrón histórico en la implementación de las políticas públicas de deporte y ocio, que suele ser selectivo, fragmentado, excluyente y sectorizado. Afortunadamente, se nota en la actualidad el inicio de una búsqueda por el desarrollo de acciones más directas para la garantía de esos derechos.

Hasta los años 1960, las acciones en esa área privilegiaban la práctica deportiva más diversificada. En la década del 1970, la gestión estatal fue marcada por fuerte carácter patriótico-militar, dirigida al deporte de alto rendimiento, difundiendo el Programa Esporte para Todos (1977). En los años 1980 y 1990, la Ley Zico y la Ley Pelé todavía trataban de factores concretos del deporte, en especial del fútbol. Las comisiones parlamentares de inquisición (de la Cámara de los Diputados y del Senado Federal) aparecieron como instrumentos legales inéditos para el deporte, sobre todo con la Ley Agnelo/Piva, el Estatuto del Hinchado, la Ley de Moralización del Fútbol y el Programa Bolsa Atleta.

En la Constitución Federal del 1988 (BRASIL, 1988), queda claro el deber del Estado de fomentar prácticas deportivas formales y no formales, y el deporte y el ocio como derechos de cada uno (artículo 217). El ocio

aparece incluido entre los derechos sociales (artículo 227); son previstos los derechos, pero no su materialidad.

En Brasil, las políticas públicas de deporte y ocio son institucionalizadas, y están bajo responsabilidad de consejos (ejecutivos), departamentos, coordinaciones, fundaciones, secretarías. En ámbito nacional, el área estuvo vinculada a la educación y al turismo, y sólo desde el 2003 a un órgano específico para el área del deporte y el ocio: el Ministerio del Deporte.

El Ministerio del Deporte es responsable de la construcción de una política nacional de deporte que desarrolle el deporte de alto rendimiento y también políticas que aseguren a todo brasileño acceso al deporte y al ocio, por medio de programas que utilicen esas prácticas como herramientas para la inclusión social, asegurando a la población brasileña el acceso gratuito a la práctica deportiva, a la calidad de vida y al desarrollo humano.

Sin embargo, el actual Sistema Nacional de Deporte y Ocio (ley n. 9.615, de 24 de marzo de 1998 –Ley Pelé), cuando trata el deporte en forma fragmentada, en partes denominadas *manifestaciones deportivas*, y lo clasifica como *deporte educativo*, *deporte de participación* y *deporte de rendimiento*, no da respuesta adecuada al movimiento real del deporte y el ocio en Brasil.

La política nacional del deporte fue construida participativamente en la I Conferencia Nacional del Deporte y reglamentada por resolución del Consejo Nacional del Deporte, en junio del 2005. En fin, el gran reto político actual es la participación de la sociedad en la concreción de derechos humanos colectivos, o de los derechos sociales asegurados en ley.

En ese contexto, el escenario legal referente a los pueblos indígenas destaca la cuestión cultural, pero no trata concretamente del deporte y el ocio. En la Constitución Federal, “son reconocidos a los indígenas su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones” (artículo 231), la “protección y el incentivo a las manifestaciones deportivas de creación nacional” (artículo 217, IV). La ley n. 6.001, de 19 de diciembre del 1973, asegura el “respeto al patrimonio cultural de las comunidades indígenas, sus valores artísticos y medios de expresión” (artículo 47), y la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*, de 2007, asegura que “Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus

conocimientos tradicionales, [...] los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas” (artículo 31).

El gran reto para una política de deporte y ocio indígena es considerar sobre todo la extensión territorial del país y su densidad demográfica, el prejuicio y el desconocimiento relativos al ocio, el presupuesto restringido destinado al área, la infraestructura insuficiente y, fundamentalmente, la marcada diversidad cultural y regional.

Históricamente, los pueblos indígenas se encontraron a la margen de la sociedad en función de los criterios y las reglas adoptados por la civilización. Fueron diezmados en varios territorios –en el censo demográfico llevado a cabo por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) el 2010, se identificaron 305 etnias, sumando 896.917 individuos (NO BRASIL..., 2015)–. Según datos del último censo, los indígenas representan alrededor de un 0,47% de la población del país. Están repartidos por varios territorios, con 324.834 individuos viviendo en ciudades y 572.083 en áreas rurales. Hablan más de 180 lenguas y dialectos distintos en todo Brasil. También son diversas sus manifestaciones culturales, usos, costumbres, habilidades, organizaciones sociales, creencias, filosofías y deportes tradicionales. Para los pueblos indígenas, todos los seres tienen derecho a la vida: personas, animales, árboles, ríos y piedras; todos tienen una función, una misión y un lugar en el universo. Su concepción de vida se sostiene en los conceptos de familia, estima, respeto e igualdad de todos los seres vivos. La vida cultural de un pueblo se traduce en sus costumbres, lenguas, creencias y formas de vida (ONIC, 2010).

2. Juegos de los Pueblos Indígenas y PELC Indígena

En relación al deporte y al ocio para pueblos indígenas en Brasil, la SNDEL buscó efectivizar acciones en esa área, en un intento de atender a demandas de la propia comunidad indígena, destacándose los Juegos de los Pueblos Indígenas y el PELC Indígena, además de apoyo a investigaciones, publicaciones y eventos regionales.

Los Juegos de los Pueblos Indígenas fueron creados el 1996 y organizados por el Comité Intertribal Memoria y Ciencia Indígena (ITC), con apoyo del Ministerio del Deporte. Los idealizadores de los juegos fueron los hermanos Terena, Marcos y Carlos. Marcos, que fue fundador y presidente del ITC, es responsable de la articulación entre los pueblos indígenas y la organización deportiva, cultural, espiritual y tradicional. Carlos es el organizador ejecutivo de los juegos. Más de 150 pueblos indígenas

brasileños ya participaron en los juegos, además de delegaciones extranjeras provenientes de Canadá y Guiana Francesa. En el 2015 se celebró la 13ª edición de los Juegos de los Pueblos Indígenas, cuyo objetivo es promover el deporte como identidad de las culturas autóctonas, dirigidos a la promoción de la ciudadanía indígena, a la integración y a los valores originales. También son objetivos de esos encuentros: rescatar e incentivar las prácticas de deportes tradicionales, posibilitando el conocimiento de nuevas modalidades, por medio del intercambio de manifestaciones deportivas y culturales de cada pueblo indígena; proporcionar momentos de respeto a las diferencias y de promoción de la diversidad cultural y étnica de los indígenas brasileños; y permitir a la sociedad no india conocer y valorar el segmento deportivo original indígena, alejando el prejuicio y estimulando el respeto.

La participación en los Juegos de los Pueblos Indígenas acercó el Ministerio del Deporte de las demandas indígenas en el área del deporte y el ocio. En el año 2011, la SNDEL logró implementar los primeros núcleos del PELC en comunidades indígenas. Fueron tres convenios: PELC Indígena Wai Wai, en la aldea Mapuera, en Oriximiná (PA); PELC Indígena Xavante, en la aldea San Pedro, en Campinápolis (MT); y PELC Indígena Terena, en la aldea Moreira, en Miranda (MS). El PELC Indígena fue una variante/especialidad del programa, que propone la utilización del deporte y el ocio como herramientas de rescate y preservación de la diversidad cultural indígena.

Con base en las experiencias vivenciadas en esos convenios, se puede analizar el proceso de formación del PELC en relación a los aspectos administrativos y pedagógicos, y reunir proposiciones para acercar la cualificación pedagógica del programa a las especificidades de los pueblos indígenas, extendidas a los demás pueblos considerados tradicionales en la nueva modalidad del PELC, denominada Povos e Comunidades Tradicionais.

3. La formación en el PELC

El PELC cuenta con un proceso de formación para asegurar las pautas del programa en el desarrollo de la política local. Para ello, la formación deben realizar profesionales con conocimiento del programa, que se capacitaron por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) desde el 2010, por medio de convenio con el Ministerio del Deporte. El Sistema de Formación de los Agentes Sociales de Deporte y Ocio del PELC es

resultado de experiencias en el desarrollo de la acción de formación de agentes, abordando los contenidos y las estrategias metodológicas necesarios para la formación cualificada y considerando los aspectos que componen las especificidades de cada realidad local.

El proceso de formación en el PELC es el elemento fundamental de la proposición,

como herramienta pedagógica para el desarrollo y cualificación de políticas locales que traten el deporte y el ocio como derechos sociales, asegurando el acceso a actividades diversificadas, que atiendan a las distintas necesidades de la comunidad involucrada [BONALUME, 2011, p. 23].

La formación es modular y se reparte en tres etapas: módulo introductorio, módulo de evaluación y formación en servicio, siendo los dos primeros de responsabilidad de los formadores del PELC (en la UFMG).

El módulo introductorio, de 32 horas, debe desarrollarse antes del inicio de las actividades. Son sus objetivos principales presentar el programa, socializar el proyecto local, conocer y reflexionar sobre la realidad local y discutir los instrumentos y las posibilidades didáctico-metodológicas.

El módulo de evaluación (AV) se subdivide en dos momentos: AV1 y AV2, ambos con 16 horas. En ellos, los agentes y coordinadores presentan la síntesis de las actividades llevadas a cabo, y se hacen evaluaciones referentes a resultados, procesos e impactos del programa.

La formación en servicio debe ocurrir durante el desarrollo del programa, para profundizar conceptos de interés del colectivo, planificar y evaluar las actividades y cualificar los registros, pudiendo ser organizada en reuniones periódicas, cursos, talleres y charlas.

4. Retos administrativos evidenciados en el PELC Indígena

Algunos de los retos administrativos evidenciados en el desarrollo de las primeras ediciones del PELC Indígena se relacionan a la elaboración del proyecto, al desarrollo y gestión del convenio y al seguimiento del programa.

En lo concerniente al proyecto, es importante determinar la intención del programa en la comunidad, es decir, quién desea el proyecto y a quién va a beneficiar. La elaboración del preproyecto requiere visita *in*

loco de quienes van a producirlo, interlocución con los probables participantes y escucha de las demandas. La finalización del proyecto debe involucrar representantes de todas las partes implicadas, buscando adecuar la proposición a la realidad local.

Sobre el desarrollo y gestión del convenio, las principales dificultades se refieren a los recursos humanos y a las compras y pagos. La exigencia de documentación es un aspecto que dificulta mucho el acceso a recursos públicos para el indígena.

En el PELC, es importante que los agentes sociales de deporte y ocio estén insertados en la comunidad, pero, en el caso de los indígenas, ¿cómo posibilitar los contactos de trabajo? ¿Y cómo preparar los no indígenas que no tienen conocimiento local, o estudiantes universitarios, para el desarrollo de las actividades tradicionales?

Para la gestión de convenios, el gobierno federal utiliza el Sistema de Convenios (SICONV), que debe sufrir actualización continua con toda la información concerniente al desarrollo del proyecto, incluyendo facturas, compras, contratos, informes, oficios, entre otros. Algunos materiales utilizados por los indígenas son de fabricación propia, lo que genera dificultades para la adquisición de materiales y equipos específicos. Hay que considerar esas y otras dificultades en la gestión de esos convenios.

Un ítem que también se debe considerar en esos casos es el desplazamiento, en relación tanto a costes como a tiempo. Las comunidades indígenas, por lo general, se encuentran ubicadas en territorios lejanos de los centros urbanos. El acceso a esos lugares puede ser difícil, sin rutas de transporte tradicionales, lo que hace necesaria la previsión de recursos para pago de combustible.

Por fin, en relación al seguimiento y la prestación de cuentas, ¿hasta qué punto es posible adecuar los convenios de proyectos en comunidades indígenas, respetando las exigencias legales?

Organizar capacitaciones para elaboración del proyecto, conocimiento del programa y acceso al SICONV son acciones que pueden reducir las dificultades administrativas señaladas.

5. Retos pedagógicos evidenciados en el PELC Indígena

Los retos pedagógicos del PELC Indígena aparecen relacionados sobre todo a la formación. En los módulos introductorio y de evaluación,

de responsabilidad del sistema de formación de la UFMG, la estructuración de los contenidos y de la forma de las actividades se debe adecuar a las distintas comunidades.

En el contacto con los agentes y los líderes locales, el lenguaje puede ser factor de dificultad en la organización de los conceptos y términos a trabajarse. En cuanto a las actividades culturales, encontramos la cuestión de la socialización del conocimiento universal y de las actividades locales: ¿Qué y cuánto trabajar? ¿Acaso es importante socializar actividades que no forman parte de la cultura local, cuando el repertorio se demuestra restringido y dirigido sólo al público masculino?

Las dificultades referentes a la formación continuada se relacionan, sobre todo: a los registros, una vez que la anotación escrita no es factor cultural de los indígenas; a los horarios, que deben considerar las rutinas de trabajos y cultos, por ejemplo; a la utilización de nuevas tecnologías; y a la organización previa, en el caso de comunidades que tienen la costumbre de solventar los asuntos sólo cuando se hacen evidentes, sin planificación.

6. Sugerencias pedagógicas alternativas para el proceso de formación en el PELC Indígena

Siguen algunas sugerencias para la organización de los conocimientos trabajados en las formaciones, sobre el estudio de la realidad, la organización y la aplicación del conocimiento, seleccionadas con base en las experiencias del PELC Indígena.

Sobre el estudio de la realidad:

- buscar material ya producido sobre la etnia específica;
- solicitar información previa sobre como juega y disfruta la gente de la(s) aldea(s), subrayando la necesidad de indicar las franjas etarias y el género, siempre que la actividad exija ese recorte;
- conocer los agentes sociales;
- observar y hacer un trabajo de rescate de la memoria lúdica;
- mapear materiales más utilizados, el tiempo disponibilizado y el lugar;
- identificar expectativas en relación al PELC.

Sobre la organización del conocimiento:

- presentar el proyecto específico y el PELC en cuanto programa;
- discutir el deporte y el ocio en cuanto derechos humanos e indígenas, identificando los aspectos legales;
- investigar diferencias y similitudes del deporte y el ocio para el indio y el no indio;
- conceptuar deporte de participación y de rendimiento, el ocio y el juego;
- discutir aspectos específicos levantados en el estudio de la realidad (conceptos presentes, cuestiones a superar, retos para que todos tengan acceso al programa, entre otros).

Sobre la aplicación del conocimiento:

- definir las vivencias a trabajar, buscando contemplar los intereses y las necesidades de la etnia;
- definir los roles de cada agente y de los líderes locales;
- elaborar plan de acción a desarrollar referidos a las actividades sistemáticas, a los eventos, a la planificación participativa y comunitaria, a la evaluación, a los registros e informes y a la formación continuada.

Para asegurar la cualificación de las acciones pedagógicas desarrolladas en el programa, los agentes sociales involucrados deben reconocer que los sujetos tienen tiempos de aprendizaje distintos, tanto individuales como colectivos, y considerar: la planificación de la acción, la lectura de la realidad, los tiempos disponibles, los materiales y recursos humanos necesarios, las reglas y los códigos de conducta locales. Las modalidades tradicionales se pueden adaptar con la construcción de juegos basados en las concepciones de los deportes reglamentados.

En las actividades del PELC, se deben incluir gente de todas las franjas etarias, reuniendo individuos de la misma edad o favoreciendo la convivencia entre generaciones distintas, educándolos para la administración de los conflictos por medio de los valores personales. Se debe hacer el trabajo bajo la perspectiva de la promoción de la salud, a fin de prevenir las consecuencias de la obesidad y del sedentarismo de la vida moderna.

Resulta importante para los participantes la posibilidad de re-significar lo que aprenden, apropiándose del conocimiento y haciéndolo

disponible para uso en situaciones diversas, con creatividad y motivación para la reinventar las actividades.

Además, se deben construir y llevar a cabo las actividades y eventos del programa en forma participativa, involucrando toda la comunidad en la planificación, en la realización, en la evaluación y en el seguimiento de las actividades de deporte y ocio.

Por fin, la expectativa, con este texto, es contribuir para nuevas reflexiones sobre el proceso pedagógico del PELC, concretamente en la modalidad Povos e Comunidades Tradicionais, en la cualificación del desarrollo del programa. Es importante resaltar la necesidad de una mirada diferenciada sobre esos pueblos, que respete y valore su cultura y, a la vez, contribuya para su emancipación, disminuyendo las posibilidades de vulnerabilidad a intervenciones que comprometan sus modos de vivir y sobrevivir.

Permanece el reto de la construcción de respuestas para la cuestión de los límites en el trabajo con los pueblos indígenas, evitándose intervenciones que interfieran de modo negativo en sus procesos culturales.

Referencias

ARENDE, H. *A condição humana*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BONALUME, C. Formação no Programa Esporte e Lazer da Cidade, v. 2. In: RAMOS, M. L. *Política intersetorial: PELC e PRONASCI*. Brasília, DF: Ideal, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

NO BRASIL, população indígena é de 896,9 mil. *Portal Brasil*, Brasília, DF, 20 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2015/04/populacao-indigena-no-brasil-e-de-896-9-mil>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

ONIC (Organização Nacional Indígena da Colômbia). *Palavra dulce, aire de vida: forjando caminos para la pervivencia de los pueblos indígenas en riesgo de extinción en Colombia*. Bogotá: Leograf, 2010.

PEREIRA, L. C. *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1996.

Deporte, ocio y prevención: algunas limitaciones y posibilidades en los proyectos sociales

*Liana Abrão Romera**

En mis incontables participaciones en la implantación, el seguimiento y la evaluación de los convenios del Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) en distintos municipios del país, impartiendo módulos de formación de recursos humanos, se fueron acumulando observaciones sobre el discurso de los agentes sociales y gestores involucrados con el programa. Eran recurrentes las referencias y la preocupación con el uso de drogas por parte de la juventud, siempre acompañadas del deseo de controlar el uso del tiempo libre de esa parte de la población por medio de la oferta de talleres de deportes y ocio. Tal discurso, invariablemente, se presentaba empapado de una exagerada e ingenua creencia que delegaba en el deporte y el ocio la tarea de convertirse en escudo protector contra peligros, riesgos y vulnerabilidades a que imaginan los agentes que están entregados los niños y los jóvenes de las comunidades involucradas con el programa.

Así, al resaltar algunas cuestiones detectadas durante la realización de los módulos de formación de agentes sociales del PELC, este capítulo tiene por objetivo central cuestionar esa aproximación, que, de manera ingenua, se ve establecida entre prácticas de deporte y ocio y el alejamiento

* Licenciada en pedagogía y en educación física, tiene especialización en estudios del ocio, maestría y doctorado en educación física por la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente en la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), formadora del Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), del Ministerio del Deporte, en todo el territorio nacional. Coordina el Grupo de Investigación Andaluz, con estudios sobre la relación entre ocio, juventud y uso de drogas.

de las drogas. Mira también contribuir para la desconstrucción de algunos de esas premisas del sentido común, apuntando la oportunidad de provocar reflexión sobre posibilidades concretas de contribución del deporte y el ocio en el cotidiano de las ciudades.

Con la problematización de esas concepciones, que ven el deporte y el ocio como escudos protectores de los jóvenes que no usan drogas y salvadores de aquellos que las usan, se pretende, al final, proponer y fortalecer la necesidad de una postura del agente social que sea siempre más acogedora e incentivadora, comprendida como factor de mayor importancia que el contenido deportivo ofrecido.

Se encuentra presente en el imaginario popular una fuerte asociación de prácticas deportivas y de ocio como factor protector contra el uso de drogas y la marginalidad, en especial cuando las oportunidades de tal práctica se dirigen a los estratos sociales económicamente desfavorecidos y que residen en las regiones periféricas de las ciudades.

Clasificar superficialmente determinadas partes de la población como de riesgo social, de vulnerabilidad, y creer que ofertar actividades que les ocupen el tiempo libre las va a alejar de la calle, de la marginalidad y del uso de drogas, representa una conjunción de equívocos que se repiten de manera exhaustiva en discursos mediáticos y ganan con facilidad la adhesión del pueblo, que ve en la instrumentalización del deporte y el ocio la posibilidad de resolución de problemas sociales de orígenes complejos y multifactoriales.

Atribuir al deporte y al ocio esa función salvadora, sin la comprensión más amplia de los factores que implican los temas mencionados, significa desconsiderar la complejidad que permea esas cuestiones sociales, que seguramente no se sanarán con la adhesión a alguna vivencia de ocio o a la práctica de algunas horas semanales de cualquier modalidad deportiva.

Sin embargo, no se trata de negar las posibilidades socioeducativas que el deporte y el ocio pueden proporcionar, sino de problematizar esa concepción que delega en las referidas manifestaciones culturales una función que, de un modo reduccionista, intenta abarcar una cuestión bastante compleja.

Sin la intención de simplificar lo complejo, o de presentar soluciones mágicas, vale además resaltar que este capítulo no aspira a convertirse en manual de prescripción de actividades a desarrollar, aunque el texto se encuentre permeado de iniciativas ya constituidas que sugieren posibles caminos para otras reflexiones involucrando la temática que aquí se presenta.

1. Creencias y equívocos

El uso de drogas representa tema bastante polémico, que provoca con facilidad la manifestación de opiniones pautadas por la emoción y los clichés, haciendo recurrente un discurso que, en forma acrítica, lo reproduce el sentido común, esparciendo visiones reduccionistas y fortaleciendo equívocos, prejuicios y moralismo.

Por lo general, se destacan dos preocupaciones centrales que los agentes sociales del programa equivocadamente creen poder sanar: la primera de ellas, y posiblemente la más fuerte, se refiere a la preocupación con los modos de uso del tiempo libre y la necesidad de ocupación “saludable” de ese tiempo por parte de la juventud; ya la segunda atribuye a la práctica deportiva y de ocio un recurso mágico y salvador, con poder de retirar los jóvenes de las calles, alejándolos de las drogas y de sus principales consecuencias. De modo general, un tono de carácter salvador confiere super poderes a las prácticas deportivas, por una parte, y busca vigilar y controlar la ocupación del tiempo libre de los niños y jóvenes por otra, concediéndole al PELC, así, el poder mágico de protección contra los peligros de la sociedad.

La superficialidad de ese imaginario, por cierto, no lleva en cuenta la complejidad que abarca la cuestión del uso de drogas, dejando de considerar los usuarios y sus necesidades, subjetividades e historias individuales. Tampoco supone que la complejidad del tema señala la necesidad de abordajes multifocales, en consonancia con políticas públicas intersectoriales planificadas e implementadas en forma conjunta.

La recurrente creencia, expresada por agentes y gestores, de que con actividades de deporte y ocio podrán proteger o salvar los niños y los jóvenes de las calles, de las drogas, de la marginalidad, pautándose con exclusividad en la ocupación de algunas horas de su tiempo libre, o la ilusoria posibilidad de control del tiempo de ocio de esos jóvenes, se difunde, invariablemente, por medio de discursos acalorados, cargados de las mejores intenciones, que, sin embargo, denotan una comprensión ingenua y simplista de una cuestión tan compleja como el uso de drogas, o las demás cuestiones sociales a que se reportan esos actores en sus discursos (violencia, tráfico de drogas, marginalidad).

Por lo general, el uso de drogas no lo motiva la falta de oportunidades de práctica deportiva, y por esa razón resulta demasíadamente simplista creer que ofrecer algunas horas de práctica de fútbol, yudo u otra

modalidad, en forma aislada, desconectada de otras acciones, va a promover el anhelado alejamiento de las drogas.

En contrapartida, el uso de drogas también no es peculiaridad de la periferia, no involucra sólo los estratos jóvenes económicamente desfavorecidos de la ciudad. El consumo de drogas se ve comprobado tanto en las regiones periféricas como en los barrios nobles de la ciudad, bien como entre las varias juventudes (trabajadora, universitaria, rural, urbana, femenina, masculina).

El consumo de drogas se manifiesta como una cuestión social bastante democrática, observada en distintos contextos y públicos, y ahí, no permite comprensiones que reduzcan las motivaciones al uso sólo a estratos sociales menos favorecidos, o a la falta de oportunidades de ocio.

Según los resultados de estudios epidemiológicos (CARLINI et al., 1990; CARLINI-COTRIM et al., 1989; GALDURÓZ et al., 1994; GALDURÓZ et al., 2000; GALDURÓZ et al., 2005; GALDURÓZ; NOTO; CARLINI, 1997), es creciente el número de jóvenes que se involucran con el uso y abuso de drogas, legalizadas o no, constatación que, en cierta forma, da legitimidad a las preocupaciones expresadas por agentes sociales y gestores del PELC.

Sin embargo, aunque la juventud viene adquiriendo gran visibilidad en la historia reciente de la humanidad, tratar la temática demanda, por parte de quienes lo hagan, una distanciamiento de los prejuicios, moralismos o de las influencias del sentido común que, por lo general, acompañan las discusiones acerca de esa fase del desarrollo humano.

Entre los importantes estudiosos del tema en la actualidad, Pais (1993, 2003), Abramo (2005), Zaluar (1994), Sposito (1994), Burak (2001), Margulis (2000), Dayrell (2007), Brenner, Dayrell y Carrano (2005) abordan la juventud en relación a las interfaces de la sociedad: educación, trabajo, ocio, políticas, salud, entre otras.

Aunque sea la juventud una etapa del desarrollo humano marcada por conflictos generalizados, que interfieren en buena parte de las conductas de esa fase, se debe considerar que no existe en la sociedad un único perfil de juventud, una vez que factores como género, condición social, cultural, financiera, entre otros, marcan juventudes específicas.

No obstante, aún prevalece una comprensión estigmatizada de la juventud, denunciada por Burak (2001), que destaca un modo despreciativo de ver a esa fase, reforzando estigmas:

La sociedad contemporánea desarrolla, en las últimas décadas, una visión negativa general de los adolescentes y jóvenes (“son catervas de ladrones”, “son drogados”, “no tienen respeto”, “se quedan embarazadas en forma irresponsable”, “nada bueno se puede esperar de ellos”). Esa red peyorativa de los adultos toma todos por iguales [idem, p. 30].

Todavía segundo Burak (idem), los prejuicios acerca de ese período del desarrollo contribuyen para la comprensión de la existencia de una única juventud, con características dañosas tanto para ella misma como para la sociedad. Esa generalización negativa contribuye para el fortalecimiento de los estigmas que implican la juventud, reforzando las distancias y las dificultades de relación y convivio entre generaciones.

El estigma que recae sobre esa etapa del desarrollo humano también lo detectó Zaluar (1994), que al analizar programas sociales dirigidos hacia niños y jóvenes de los suburbios cariocas, constató la misma concepción, impregnada por prejuicios y rancios sociales denunciados en declaraciones e informaciones que denotan cierta preocupación dirigida a una parte de la juventud pobre que reside en las favelas, por veces comprendida como problema social. Esa preocupación se refiere también al uso del tiempo libre de ese mismo público, tomado como un tiempo pernicioso y peligroso a sí propios y a la comunidad.

Bajo esa perspectiva, tanto la juventud pobre como la vivencia del tiempo libre representan amenaza social en el imaginario popular, hecho que convierte la conjunción de ambos en una amenaza al orden social y local, a los ojos de los gestores, agentes sociales y coordinadores.

Del mismo modo, Zaluar detectó un discurso de carácter salvador entre usuarios y trabajadores de los programas analizados, afirmando:

Aquí las observaciones hechas en los tres programas son idénticas y hacen concluir que ese proceso es típico de los grandes centros urbanos de Brasil, y “sacar al niño de la calle” se convirtió en un lema y problema nacionales, a pesar de la aparición de una nueva categoría de profesionales, con sus propios intereses y sus *ethos*: los educadores de calle [idem, p. 41].

Las denuncias que presentó la socióloga permanecen actuales, e intensificadas en especial por las transformaciones sociales ocurridas en los últimos años, en consonancia con el aumento del número de usuarios de drogas, del tráfico de drogas y de la implicación de un estrato de la

población joven en actividades facilitadoras y promotoras de violencia y marginalidad, reforzando la creencia popular falaz que declara que la práctica deportiva, de por sí, aleja los jóvenes de las drogas.

La mirada ingenua, de carácter salvador y redentor, dirigida al deporte y a las demás actividades de ocio hay que cuestionarla y relativizarla, y así valen algunas provocaciones que aquí se traen para reflexión.

Crear que el deporte y el ocio, desconectados de otras acciones socioeducativas y desarticulados de oportunidades sociales, representan, de por sí, la promesa o la posibilidad de rescatar una “infancia y juventud perdidas”, o el instrumento para “retirar los jóvenes de la calle”, “ocupar su tiempo y alegrarlos de las drogas”, simboliza la expresión o el deseo de un imaginario casi mágico de “salvación”.

Las actividades de deporte y ocio que se desarrollan en los programas sociales instalados en comunidades, periferias urbanas, suburbios, favelas, áreas de riesgo, áreas pacificadas, ¿serían de verdad capaces de promover los cambios que anuncian, en especial entre niños y jóvenes que de ellas se benefician? Y caso se alcancen esas metas, ¿de qué manera lo hacen, cuáles son los caminos recorridos y los beneficios de hecho promovidos?

Posiblemente esos interrogantes remiten a otros, ofreciendo indicios de los objetivos de la intervención, de la postura y del involucramiento de sus agentes sociales:

- ¿Qué actividades serían interesantes a punto de conquistar esa parte de la población para la participación espontánea? ¿Qué rol cabe al joven en esas actividades: de espectador, protagonista, crítico, creativo, pasivo, alienado?
- Para promover una función preventiva del uso de drogas, ¿qué aspectos deben presentar las actividades de deportes y ocio? ¿Qué principios de la prevención se deben resaltar?
- ¿Qué metodologías se emplean para el desarrollo de actividades con ese público y, sobre todo, cuál es la postura y el involucramiento de ese agente social ante las demandas aquí incluidas?

Considerando esos interrogantes, y con vistas a encaminar las discusiones que surgen en los módulos de formación del PELC, se presentan a seguir algunas iniciativas centradas en esas cuestiones, pensando en la

contribución de construcciones pedagógicas necesarias que inauguren un debate, nuevos caminos y acciones educativas vinculadas a las prácticas deportivas y de ocio.

2. De las iniciativas interesantes a las posibilidades concretas

Respetando la complejidad que implica la cuestión del uso de drogas por una parte de la juventud, no se puede evaluar, estudiar o abordar esa temática con base en un único campo de conocimiento o por una única esfera de la sociedad, por medio de formas restrictas de intervención.

Afirma Romera (2009, p. 88):

Aunque considerando que tendremos que aprender a convivir con las drogas lícitas o ilícitas, se hace imprescindible un esfuerzo dirigido a la concienciación de la sociedad, por entender que no hay otro camino para la moderación del fenómeno que no su conocimiento más profundizado, promovido por el diálogo entre áreas y por la interdisciplinaridad, pues la complejidad del tema exige la unión de las múltiples miradas.

Por lo tanto, hay que considerar que el tema exige la conjugación de esfuerzos de distintas áreas de intervención, y entre ellas también el deporte, el ocio, la educación podrán, según el modo como sean presentados y desarrollados, representar una de las esferas posibles para moderación del fenómeno y contribución para el crecimiento humano, sin, no obstante, dejar de lado el necesario involucramiento de otros importantes segmentos sociales (formación profesional, salud, empleo, transporte), conjugados con la multiplicidad de factores que componen las necesidades humanas en la contemporaneidad. Otra cuestión a considerar se refiere al conocimiento de unos principios básicos que rigen las intervenciones educativas de carácter preventivo.

Al analizar programas de disminución de riesgos para adolescentes en escuelas, Carlini-Cotrim (1998) detecta cinco modelos básicos que dan soporte a ese tipo de acción: “modelo del conocimiento científico, modelo de educación afectiva, modelo de oferta de alternativas, modelo de educación para la salud, modelo de modificación de las condiciones de enseñanza”, y aquí podríamos sumar modificación de la oferta de ocio. La conjugación de esos cinco modelos se puede expandir más allá del

ámbito escolar, ya que se presenta fácilmente adaptable a programas de ocio como el PELC.

Aunque no haya aquí el propósito de tejer críticas a los modelos que presenta Carlini-Cotrim, tampoco de profundizar la discusión sobre cada uno de ellos, vale resaltar el modelo de educación afectiva, que pregona que jóvenes más estructurados¹ y menos vulnerables psicológicamente son menos propensos al uso de drogas. En ese modelo, el desarrollo de la autoestima, de la capacidad de afrontar la ansiedad, la habilidad de decidir e interactuar en grupo, de resistir a las presiones, entre otros factores, representan situaciones de fortalecimiento y desarrollo de capacidades individuales.

En ese sentido, es importante resaltar que el desarrollo de acciones preventivas no debe, necesariamente, ocurrir abordándose la temática de las drogas en forma explícita. Es más recomendable trabajar acciones que provoquen la elevación de la estima personal, la promoción de la salud, de los valores éticos, el empoderamiento de ese colectivo, sin necesariamente tocar el tema de las drogas en forma directa, aunque el asunto sea siempre trabajado indirectamente.

Bajo esa perspectiva, el foco principal de los abordajes es el ser humano, no la sustancia que consume. Según Romera (1998), la formación humana debe ser el fin último de cualquier proceso educativo.

Ese modo de pensar medidas preventivas indirectas lo defienden dos científicos sociales con importante incursión en grupos especiales de usuarios de drogas: el antropólogo americano Philippe Bourgois, que visitó Brasil el 2010 y manifestó algunas de sus concepciones acerca de los usuarios de drogas que conoció en la cracolândia de San Pablo, y la brasileña Lia Cavalcanti, psicóloga y socióloga que desarrolla destacado trabajo en la asociación Espoir Goutte d'Or (EGO), respetada organización no gubernamental (ONG) con sede en París, Francia.

Bourgois investiga usuarios de drogas hace 25 años, y después de conocer cracolándias de Harlem, Nueva York (tema de su posdoctorado), de Francia, Canadá y Colombia, detectó, entre los usuarios brasileños, algo distinto que le llamó la atención. Al observar un corro de *batucada* [diversión popular con instrumentos de percusión en que tocan el samba] llevado a cabo por los frecuentadores de aquel espacio, Bourgois constató que la alegría, el ritmo y la música eran importantes elementos de

1 Estructuración psicosocial, no únicamente económica.

diferenciación en relación a otros espacios de misma naturaleza que había visitado por el mundo.

El antropólogo resalta el empleo de la música y de los ritmos como una de las posibilidades de rescate de esa parte de la sociedad, y asegura, con relación a las observaciones desarrolladas en la cracolândia paulista: “Aquí parece claro que se debe usar la música en un programa de enseñanza, que estimule la responsabilidad de los drogadictos”, y luego completa: “Cualquier vínculo con la realidad que rescate la humanidad ayuda al drogadicto a dejar el vicio” (Bourgeois apud BRANDALISE, 2010, p. 6).

Aunque Bourgeois valora uno de los intereses culturales del ocio, representado por la música, la proposición viene acompañada del estímulo a la responsabilidad y del rescate de la humanidad. La música representa, entonces, una herramienta, uno de los posibles canales para la toma de consciencia que dependerá, en forma decisiva, del involucramiento del usuario y de la acogida del educador.

El uso de los contenidos culturales del ocio como instrumentos de prevención o aliados terapéuticos también fue uno de los recursos empleados por Lia Cavalcanti en sus trabajos a la cabeza de la EGO, en la acogida de drogadictos en París.

La psicóloga y socióloga desarrolla una de las más respetadas iniciativas para moderación de los problemas relacionados al uso de drogas. Actualmente consultora de la Comisión Europea para programas de educación, prevención y reducción de daños, dirige la EGO desde el 1987. La ONG actúa con cuarenta profesionales en tres unidades, entre ellas un centro de tratamiento dirigido a usuarios de crack y politoxicómanos en situación de gran exclusión social.

Uno de los logros de ese trabajo fue la formación, hace ocho años, de un grupo de teatro de los usuarios, en la cual participaban prostitutas y travestis. La *troupe* presentó obras en teatros comerciales para el público general. En una de ellas, adaptó *La miseria del mundo*, texto de Pierre Bourdieu, mezclando cenas de la vida y del cotidiano de los integrantes (HEBMÜLLER, 2008).

La música, el teatro y las demás manifestaciones de la cultura representan una línea, aunque tenue, que puede establecer subsidios para la construcción de la autoestima y la promoción del contacto de los usuarios con la realidad concreta.

Según Cavalcanti,

antes de todo, la prevención pasa por el refuerzo de la autoestima de comunidades, grupos sociales y personas. Todo lo que funciona y surte efecto preventivo incluye la valoración de las comunidades. Los jóvenes empiezan a asumir otros lugares sociales cuando son reconocidos, y no ceden al tráfico de drogas [PIRES, 2012].

Todavía segundo la socióloga, prevenir no es nada más que empoderar comunidades y personas, ofreciendo lugares sociales dignos (idem).

Sin embargo, no se hace eso con cualquier actividad; hay algo más a considerar en ese tipo de intervención para que uno no se caiga en el mismo discurso de carácter salvador. Se trata de la sensibilización y del involucramiento del agente, de las metodologías empleadas, de la manera de conducir las actividades, del rescate de valores humanos.

En ese sentido, Mascarenhas (2004, p. 6) defiende posibilidades de un ocio distinto: “ocio como fuerza de reorganización de la sociedad, agencia educativa capaz de fomentar y colaborar para la construcción de nuevas normas, valores y conductas para el convivio entre los hombres”. Apostando en una pedagogía crítica del ocio o concepción dialéctica del ocio, el autor estudió la relación entre ocio y educación popular y defiende la práctica del ocio como un tiempo y un espacio de resistencia y organización de grupos sociales y populares.

Pautado en la educación como práctica de la libertad de Paulo Freire, Mascarenhas (idem) propone el ocio como práctica de la libertad, teniendo como referente la emancipación del hombre. Presenta importante metodología de trabajo, que denomina *pedagogía crítica del ocio*, con un grupo de niños y niñas en situación de calle, teniendo el ocio como instrumento de educación. Con base en Paulo Freire, Mascarenhas defiende que la educación no se restringe a la escuela, sino que conlleva una dimensión interdisciplinar que es política, una vez que reivindica la transformación de la sociedad y la libertad de los hombres.

El autor presenta importante contribución al debate acerca de la problemática del ocio y sus interrelaciones con la educación, y comprende el ocio como “lugar de una experiencia valorativa donde la estética, la ética y la política se articulan como dimensiones que acaban haciendo imposible cualquier iniciativa de disociarlo de la educación” (idem, p. 17).

Al asociar el ocio a la idea de concienciación, él cree que esas actividades desvelan una posibilidad de inserción crítica en la realidad contextual e histórica de un grupo. También comprendiendo el ocio como un tiempo y un espacio de resistencia, Melo (2003) propone talleres de

ritmos, percusión, fotografía, construcción de videoclips, blogs, acercándose de aquello que el autor denominó *educación de la sensibilidad*.

Pensando en dialogar de manera más cercana con esa juventud, vale el empleo de las redes sociales, una vez que representan nuevas modalidades de comunicación y expresión de la contemporaneidad.

No hay recetas a seguir, sino indicación de caminos posibles que presuponen orientaciones relacionadas, en especial, a la postura de ese profesional, su responsabilidad político-social, la distanciamiento de los rótulos y prejuicios que obstaculizan cualquier acción pedagógica y, sobre todo, la valoración humana.

Si la complejidad que implica la cuestión no permite intervenciones o respuestas simplistas, el involucramiento comprometido con el fenómeno posibilita la construcción de espacios para que se presenten acciones humanizadoras y afinadas con perspectivas intersectoriales.

3. Destaques para reflexión

Aunque el presente texto no tiene el carácter prescriptivo de receta de actividades, entiende la necesidad de apuntar unos caminos con vistas a contribuir para la formación de los agentes sociales en sus intervenciones pedagógicas. De ese modo, tres puntos se consideran fundamentales para una intervención que aborde aspectos de la prevención y contribuya para una mejor estructuración humana y psicosocial:

1. Más conocimiento de la juventud concreta, de sus vulnerabilidades, para efectuar de contacto con esos jóvenes, en detrimento de los rancios moralistas y prejuiciosos acerca de esa fase del desarrollo humano.
2. Comprensión de la necesidad de construcción conjunta de una agenda de eventos, actividades y talleres, en sintonía con los deseos, habilidades, curiosidades y posibilidades de los involucrados y en oposición a la proposición de paquetes preparados y predeterminados.
3. Consolidación, entre agentes y gestores, de una postura que sobrepase los límites del prejuicio y se acerque de las posibilidades de desarrollo de una pedagogía de acogida, crecimiento humano, valoración de las habilidades y talentos individuales, empoderamiento de los grupos y la consecuente construcción de una estima positiva en los jóvenes.

4. Trazando posibilidades

La práctica deportiva y de ocio, o el control del tiempo libre de los jóvenes, no es, en modo aislado, herramienta de prevención al uso de drogas o acción suficiente para la resolución del problema.

Tal creencia denuncia una comprensión ingenua y simplista de una cuestión compleja y multifacetada, que exige mucho más que escuelas de deportes para afrontarla.

Los programas sociales de Deporte y Ocio podrán, según los modos de construcción y ejecución de una proposición, representar una de las herramientas posibles de afrontamiento del problema, no obstante, reconociéndose sus limitaciones.

Se destacaron aquí dos pilares estructuradores de esa proposición, siendo el primero subdividido en acciones que se complementan.

Comprender el acercamiento necesario para que se establezca la confianza y el diálogo constructivo acerca de una agenda de talleres y eventos del PELC, de modo específico, y de los programas sociales, de modo abarcador, en consonancia con las búsquedas y los deseos de esa parte de la sociedad, representa importante paso en la dirección de un acercamiento dialogado con tales juventudes. No obstante, para que eso se concrete, dos puntos son bastante importantes.

Primeramente, la necesidad de desnudarse de los prejuicios que permean el imaginario popular en lo referente a la cuestión tanto de la juventud como de los usos y los usuarios de drogas, desmitificando también ideas moralizantes acerca de la ocupación y del uso del tiempo libre.

Deconstruir viejos estándares y conceptos acerca de ese segmento de la sociedad es una etapa fundamental rumbo a los acercamientos necesarios para el entendimiento, el diálogo y la planificación de acciones conjuntas.

Acompaña tal procedimiento una segunda necesidad, de desarrollo de sensibilidad por parte de los agentes sociales, a fin de permitir el acercamiento para la necesaria escucha de los anhelos de esa juventud, conocer sus necesidades y en especial sus deseos referentes a las actividades vivenciadas en el ocio.

Hay que abandonar viejos modelos de intervención, pautados en la imposición de paquetes de actividades ya preparados, definidos *a priori*, para una parte de la población que tiene necesidad de proponer, participar y producir, protagonizar, ellos propios, las modalidades de talleres o vivencias que desean experimentar y vivenciar.

En ese sentido, está aquí señalado el segundo punto: la construcción de una agenda de talleres y eventos *con* la juventud, no *para* la juventud. Se presenta, por lo tanto, una distinción fundamental, que se debe considerar: dejar de proponer y pasar a componer, en forma conjunta.

Para tanto, es necesario el diálogo conjugado con la realidad concreta de aquella comunidad, a fin de construir un rol de eventos, actividades y talleres en consonancia con los anhelos del grupo. Retirar el joven de la postura social de pasividad y presentar la posibilidad de protagonismo representa una invitación al empoderamiento antes propuesto por Cavalcanti.

Hay que establecer diálogos con base en las propias especificidades de los distintos lenguajes usados y construidos por los jóvenes. Entre esos distintos lenguajes se encuentran la internet, la cultura *hip-hop* (y el movimiento del *rap* en general), los videos y las imágenes, las nuevas maneras de experimentar el cuerpo, en prácticas como *parkour*, *slackline*, patineta y sus variaciones –todos esos constituyen elementos que merecen ser aprehendidos por educadores que deseen trabajar con esa parte de la sociedad.

Es imprescindible pensar, crear, desarrollar nuevas formas de acercamiento para intervención social entre esa población, conquistar confianza, respeto, atención, interés, superando los desgastados modelos tradicionales tanto de la mirada hacia el joven como del modo de proponerle las cosas.

La intervención orientada a la realización de los derechos de la comunidad, sin, no obstante, desarrollarse como acción de imposición, tiene como objetivo principal la emancipación humana, trabaja la formación de sujetos con conocimiento y consciencia ciudadana, en la construcción de una necesaria re-dirección de la vida social.

Resulta esencial contribuir para la diversificación de las actividades de esa agenda, en el sentido de la educación para la sensibilidad, con vistas a presentar nuevas e interesantes posibilidades de vivencia del tiempo libre, de construcción de la autoestima.

El desarrollo de esas acciones requiere de un agente social comprometido y sensible, y a la vez consciente de las limitaciones que acompañan las distintas formas de intervención.

Referencias

- ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.
- BRANDALISE, V. H. "Nunca vi cracolândia tão sociável", diz expert. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 10 dez. 2010. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,nunca-vi-cracolandia-tao-sociavel-diz-expert-imp-,652090>>. Acesso em: 7 dez. 2015.
- BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 175-214.
- BURAK, S. D. Adolescência e juventude na América Latina. In: _____ (Org.). *Adolescência e juventude na América Latina*. Cartago: Livro Universitário Regional, 2001. p. 118-130.
- CARLINI, E. A.; CARLINI-COTRIM, B.; SILVA FILHO, A. R.; BARBOSA, M. T. S. *II Levantamento nacional sobre o uso de psicotrópicos em estudantes de primeiro e segundo graus – 1989*. São Paulo: CEBRID, Departamento de Psicobiologia, Escola Paulista de Medicina, 1990.
- CARLINI-COTRIM, B. Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 19-30.
- CARLINI-COTRIM, B.; CARLINI, E. A.; SILVA FILHO, A. R.; BARBOSA, M. T. S. O uso de drogas psicotrópicas por estudantes de primeiro e segundo graus da rede estadual, em dez capitais brasileiras, 1987. In: *Consumo de drogas psicotrópicas no Brasil, em 1987*. Brasília, DF: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1989. p. 9-84 (série C: Estudos e Projetos 5).
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, O.; SPOSITO, M. P.; CARRANO, P.; NOVAES, R. R. (Org.). *Juventude e Contemporaneidade*. Brasília, DF: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 155-176. (coleção Educação para Todos; 16).
- GALDURÓZ, J. C. F.; ALMEIDA, V.; CARVALHO, V.; CARLINI, E. A. *III Levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes de primeiro e segundo graus em dez capitais brasileiras – 1993*. São Paulo: CEBRID, Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, 1994.
- GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. R.; CARLINI, E. A. *IV Levantamento sobre uso de drogas entre estudantes de primeiro e segundo graus em dez capitais*

brasileiras – 1997. São Paulo: CEBRID, Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, 1997.

GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. R.; FONSECA, A. M.; CARLINI, E. A. *V Levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras – 2004*. Brasília, DF: SENAD, CEBRID, Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, 2005.

GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. R.; NAPPO, S. A.; CARLINI, E. A. *I Levantamento domiciliar nacional sobre uso de drogas psicotrópicas*. Parte A: estudo envolvendo as 24 maiores cidades do estado de São Paulo – 1999. São Paulo: CEBRID, Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, 2000.

HEBMÜLLER, P. Entre a utopia humanista e o realismo neoliberal. *Jornal da USP On-Line*, ano XXIII, n. 838, 4-10 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2008/jusp838/pag03.htm>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

MARGULIS, M. La juventud es más que una palabra. In: _____. (Org.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 2000. p. 13-31.

MASCARENHAS, F. *Lazer como prática da liberdade*. Goiânia: UFG, 2004.

MELO, V. A. *Lazer e minorias sociais*. São Paulo: Ibrasa, 2003.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

_____. *Ganchos, tachos e biscoites: jovens, trabalho e futuro*. Lisboa: Âmbar, 2003.

PIRES, C. Lia Cavalcanti luta contra epidemia mundial de crack. *Antidrogas*, 4 jan. 2012. Disponível em: <<http://www.antidrogas.com.br/mostraartigo.php?c=2999&msg=Lia%20Cavalcanti%20luta%20contra%20epidemia%20mundial%20de%20crack>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

ROMERA, L. A. *A contribuição da educação física no processo de humanização do adolescente*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. *Drogas e mídia: influências no lazer da juventude*. *Licere*, Belo Horizonte: UFMG, v. 12, n. 3, p. 80-90, set. 2009.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e a ação coletiva na cidade. *Tempo Social*, São Paulo: Departamento de Sociologia da USP, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, 1993.

ZALUAR, A. (Org.). *Drogas e cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *Cidadãos não vão ao paraíso*. Campinas: Escuta, 1994.

Evaluación del PELC: reflexiones basadas en la formación

*André Henrique Chabaribery Capi**

*Marie Luce Tavares***

*Khellen Pires Correia****

Introducción

En las últimas décadas, la evaluación de políticas sociales, en especial de proyectos sociales, viene representando un grande reto para gestores públicos, profesionales que actúan en la ejecución de programas e investigadores del área. Concretamente en el área del deporte y el ocio, el reto de la evaluación tiene un carácter aún más marcado, ya que la política pública de ocio es un objeto de estudio relativamente reciente en comparación con otras áreas, como educación y salud.

El Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) tiene como reto superar el tradicional modelo de política pública de deporte recreativo y ocio diseminado en Brasil, que se basa en la reproducción mecánica de actividades y en el paquete de eventos. Su compromiso es desarrollar acciones educativas, con vistas a la autonomía de los sujetos en esas prácticas,

* Estudiante de doctorado en estudios del ocio por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), miembro del Grupo de Pesquisa Oricolé – Laboratorio de Investigación sobre Formación y Actuación Profesional en Ocio, profesor de la Universidade Paulista (UNIP) y del Centro Universitario de Araraquara (UNIARA).

** Maestre en estudios del ocio por la UFMG, miembro del Grupo de Pesquisa Oricolé – Laboratorio de Investigación sobre Formación y Actuación Profesional en Ocio, profesora del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Minas Gerais (IFMG), *campus* Ouro Branco.

*** Doctoranda en estudios del ocio por la UFMG, maestre en educación por el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Tocantins (IFTO), *campus* Palmas.

conscientes de su importancia, límites y posibilidades. Por lo tanto, se trata de un programa comprometido con la democratización del acceso a las políticas públicas de deporte y ocio en las distintas regiones brasileñas y con la inclusión social, priorizando el acceso de grupos minoritarios y segmentos sociales en desventaja social, educativa y económica (RODRIGUES et al., 2008).

Como formadores del PELC, notamos que el proceso de evaluación se encuentra permeado por dificultades también para aquellos profesionales que participan en forma directa en esos proyectos sociales, ya sea la evaluación de la política pública, del programa o del proyecto en que actúan, o de la propia actuación. En el contexto del programa, parte de los anhelos de los agentes sociales gira alrededor de esas cuestiones y de cómo establecer un proceso evaluativo que identifique la consecución de los objetivos y los principios del programa.

El análisis de *cómo* ocurre el proceso de evaluación en los convenios del PELC es una preocupación del grupo de formadores del programa, por lo tanto, este texto tiene como proposición traer a la discusión la comprensión de la necesidad de evaluación en el proceso de desarrollo de la política pública de deporte y ocio. Nuestro objetivo es identificar como se evaluaron las metas cualitativas y cuantitativas propuestas para el convenio en relación a los temas del programa. Para tanto, presentaremos elementos oriundos de una investigación llevada a cabo en dos convenios a que tuvimos acceso en el momento que discutíamos cuestiones sobre el proceso de evaluación en los núcleos del programa.

Como el carácter de este texto es de proposición, pretendemos con ese debate traer a la superficie algunas posibilidades de intervención que puedan contribuir para la elaboración de un proceso de evaluación efectivo durante la ejecución de los convenios del PELC, pero también para la cualificación de las discusiones sobre los criterios de evaluación fomentadas durante los módulos de evaluación del programa.

1. Del derecho al ocio a la consolidación de la política pública

La Constitución del 1988 es el marco inicial para el reconocimiento del ocio como derecho social, como podemos ver en el artículo 6º y en el párrafo 3º del artículo 217, sobre el rol del poder público de incentivar el ocio “como forma de promoción social”.

Para Menicucci (2008), hay un hiato entre el derecho al ocio previsto en la Constitución y la estructuración de un marco legal que defina tanto sus principios, pautas y objetivos, como los mecanismos y las reglas institucionales para su efectucción. Para la autora, la ausencia de una política nacional explícita para el área del deporte y el ocio propició el desarrollo de políticas locales con pautas propias, contexto restringido y débil, en lo referente tanto a su concepción y sistematización como a su amplitud, en términos de cualificación de la acción y atención al público.

El primer paso de Brasil para la implantación de una política de deporte y ocio abarcadora, en ámbito nacional, ocurrió con la creación del Ministerio del Deporte (ME), por la medida provisoria n. 103, de 1º de enero del 2003. La misión de ese ministerio, según los documentos oficiales, es “formular e implementar políticas públicas inclusivas y de declaración del deporte y el ocio como derechos sociales de los ciudadanos, colaborando para el desarrollo nacional y humano”¹. Para alcanzar esa misión, el ME se estructuró en tres secretarías: Secretaría Nacional de Deporte Educativo (SNEE), Secretaría Nacional de Desarrollo de Deporte y Ocio (SNDEL) y Secretaría Nacional de Deporte de Alto Rendimiento (SNEAR).

En esa organización, la política pública del deporte recreativo y del ocio se quedó bajo la tutela de la destituida SNDEL; ya en la actualidad, la responsabilidad del desarrollo de las acciones en ese campo es de la Secretaría Nacional de Deporte, Educación, Ocio e Inclusión Social (SNEELIS). La misión de esa secretaría, en lo relativo a la implementación y diseminación de planes, proyectos y programas de ocio, es concerniente a: I) implantar las pautas relativas al Plan Nacional de Deporte y a los programas deportivos educativos, de ocio y de inclusión social; II) planificar, supervisar, coordinar y llevar a cabo estudios, comprendiendo: a) el desarrollo de las políticas, programas y proyectos deportivo-educativos, de ocio y de inclusión social; b) la ejecución de las acciones de producción de materiales deportivos en ámbito nacional; y c) la ejecución de las acciones de promoción de eventos; III) celar por el cumplimiento de la legislación deportiva relativa a su área de actuación; IV) prestar cooperación técnica y asistencia financiera supletiva a otros órganos de la administración pública federal, a los estados, al Distrito Federal, a los municipios y a las entidades no gubernamentales sin fines

1 Disponible en: <<http://portal.esporte.gov.br/conferencianacional/arquivos/teseFinal.pdf>>.

lucrativos, en las acciones vinculadas a los programas y proyectos sociales deportivos y de ocio².

El PELC es el programa de la SNELIS que tiene el ocio como tema central de sus acciones, así como el deporte, la cultura, políticas públicas y formación profesional. Esos temas, vinculados a los principios orientadores de la política nacional de deporte y ocio³ y a sus respectivas pautas⁴, establecen los objetivos del programa, cuya pretensión es permitir el acceso de la población a las actividades de deporte y ocio, con carácter participativo y como uno de los componentes que pueden contribuir para la mejoría de la calidad de vida de esas personas.

El sistema de formación y la evaluación son elementos fundamentales del programa. El primer tiene por objetivo cualificar la ejecución del programa, por medio de la cualificación y de la consolidación de las acciones de formación de los agentes sociales⁵ que en él actúan. La evaluación de las acciones del programa y, en consecuencia, de aquello que ocurre en los núcleos⁶ es fundamental para guiar las decisiones y el rumbo de los núcleos y de los convenios.

La ejecución del convenio del PELC está estructurada en la gestión de las acciones de los núcleos y en la gestión administrativa y financiera. En todos los convenios del programa, la institución *partenaire* pasa por tres momentos de formación (módulo introductorio⁷ y dos módulos de evaluación⁸), además de desarrollar la formación en servicio, cuyo

2 Disponible en: <<http://portal.esporte.gov.br/snelis/sobre.jsp>>.

3 Reversión del cuadro actual de injusticias, exclusión y vulnerabilidad social; deporte y ocio como derechos de cada uno y deber del Estado; universalización e inclusión social; democratización de la gestión y de la participación.

4 Auto-organización comunitaria, trabajo colectivo, intergeneracionalidad, fomento y difusión de la cultura local, respeto a la diversidad e intersectorialidad.

5 Gestores, profesores de educación física, educadores populares y comunitarios, demás profesionales de áreas afines al ocio e involucrados directamente en la ejecución del programa, sea con recursos del convenio, sea como contrapartida (RAMOS, 2011).

6 Espacios de convivencia social en que las manifestaciones deportivas y de ocio son planificadas y desarrolladas.

7 Llevado a cabo hasta el segundo mes de funcionamiento del programa y de manera concomitante al proceso de selección y contratación de los agentes. Posee carga horaria de 32 horas y es desarrollado por formadores específicos del PELC. Es fundamental la participación en ese proceso de todos los agentes involucrados con el convenio (gestores, entidad de control social, coordinadores y becarios) (VIEIRA et al., 2011).

8 Momentos que ocurren en la mitad de la ejecución, faltando dos meses para finalizar el convenio, y también deben contar con todos los agentes todavía vinculados al programa (VIEIRA et al., 2011).

objetivo es atender a las necesidades de los núcleos en el transcurso de las acciones diseminadas entre la comunidad.

Los módulos de evaluación tienen como objetivo: identificar cómo se desarrollan las actividades en los núcleos; identificar la actuación de la entidad de control social y del grupo gestor; contribuir para la definición de acciones que posibiliten potenciar los puntos fuertes del convenio y minimizar los débiles; aplicar instrumentos de evaluación que permitan identificar los resultados, el proceso y el impacto del programa en la comunidad; contribuir para la planificación de la actividad de impacto prevista para la clausura del convenio; contribuir para la elaboración de la proposición de continuación de la política pública de deporte y ocio (VIEIRA et al., 2011).

La evaluación en los convenios del PELC se encuentra rodeada por dudas, incertidumbres y temor. Eso debido al entendimiento equivocado que poseen de la evaluación los agentes sociales. Nuestro reto, como formadores de ese programa, es presentar la evaluación como un elemento que consiste en la adopción de métodos o técnicas que implican la emisión de un juicio de valor sobre los resultados de proyectos y acciones, con base en la formulación de parámetros, en la identificación de cambios resultantes de la intervención y en la identificación del grado en que se alcanzaron los resultados previstos en la planificación (MENICUCCI, 2008, p. 184). También corroboramos los apuntes de Carvalho (2003) al pensarnos la evaluación de políticas públicas con vistas a ajustar o validar objetivos, metas y focos sociales, adecuar los medios utilizados a los fines propuestos, cuantificar y cualificar la atención llevada a cabo y los beneficios generados, identificar los impactos o efectos de las acciones en las condiciones de vida de los beneficiarios directos e indirectos.

La evaluación en la política pública tiene el reto de integrarse a ese proceso como actividad permanente, presente en todas las etapas del programa, desde la identificación de un problema hasta el análisis de los cambios sociales advenidos de la intervención pública (idem).

Costa y Castanhar (2003, p. 972-973) desvelan que

El propósito de la evaluación es guiar los tomadores de decisión, orientándolos en cuanto a la continuidad, necesidad de correcciones o incluso suspensión de una determinada política o programa [...]. Si la evaluación es una forma de mensurar el desempeño de programas, hay que definir medidas para aferir el resultado obtenido.

En ese sentido, entendemos que el rol de la evaluación en la política pública en el área de deporte y ocio es evaluar la política, el programa o el proyecto y la propia actuación de los agentes sociales.

2. Evaluar...

Para que efectivamente evaluemos un proyecto social como el PELC, es fundamental que ese proceso ocurra bajo una perspectiva participativa, involucrando los varios actores, algo que no constituye tarea fácil, pero que es posible realizar.

Pero, ¿qué viene a ser evaluar? ¿Y para qué/quién evaluar?

Para Freitas (1995, p. 95), los objetivos y la evaluación “son categorías que se oponen en su unidad”. Los objetivos marcan el momento final de la objetivación/apropiación, y la evaluación es un momento real, concreto, cuyos resultados nos permiten confrontar el momento final idealizado, antes, por los objetivos. La evaluación incorpora los objetivos, apunta una dirección. Esos, sin alguna forma de evaluación, permanecerían sin ningún correlato práctico que permitiera comprobar el estado concreto de la objetivación.

Así, el acto de evaluar implica dos procesos articulados e indisociables: diagnosticar y decidir. No es posible una decisión sin un diagnóstico, y un diagnóstico sin una decisión es un proceso abortado. Zingoni (2007) resalta que es común encontrar en la literatura la definición de *evaluación* como *agregación de valor o juicio*. Para la autora, esa definición es correcta, ya que el término *evaluación* se refiere al proceso de determinación de mérito, validez o valor de algo. Sin embargo, resalta que, en actividades de ocio, evaluar significa analizar elementos de los procesos y resultados que producen conocimiento, permitiendo tomar decisiones gerenciales acerca del rumbo de las actividades.

En ese sentido, en primer lugar viene el proceso de diagnosticar, que se constituye de una constatación y de una cualificación del objeto de la evaluación. Por lo tanto, hay que constatar el estado de algo (un objeto, espacio, proyecto, una acción, el aprendizaje, una persona), teniendo por base sus propiedades específicas. El acto de evaluar, como todo y cualquier acto de conocer, se inicia por la constatación, que nos da la garantía de qué es el objeto, y cómo es. No hay posibilidad de evaluación sin constatación (LUCKESI, 2000).

Para Zingoni (2007), el modelo evaluativo de una actividad de ocio implica definir con claridad los resultados esperados, la metodología, los

condicionantes y las variables, las relaciones de estas con los resultados, los parámetros evaluativos y de comparaciones y los indicadores. Así, la evaluación ejercida únicamente por el juicio de las impresiones, o de lo que se puede captar por la percepción, no puede tener *status* real de evaluación. Y esa es la dificultad de instituciones y/o sujetos para plasmar el proceso evaluativo.

Notamos que se pone un énfasis en la evaluación cuantitativa, en la cual los aspectos técnicos son los puntos evaluados, con cierta preocupación con el número de participantes y la frecuencia en las actividades. Ese tipo de evaluación busca describir los significados observados como inherentes a los objetos y actos, por eso se define como objetiva. Es su característica permitir un abordaje focalizado, puntual y estructurado, utilizando datos cuantitativos. La recogida de datos se basa en la obtención de respuestas estructuradas, y las técnicas de análisis son deductivas, partiendo de lo general para lo específico, y orientadas por los resultados, que acaban por convertirse en generalizables (TANAKA; MELO, 2001).

No desconsideramos la importancia de ese tipo de evaluación, sin embargo destacamos que existe el mito de que únicamente aquello que se puede expresar en números se encuentra permeado por la objetividad que se exige para dar cientificidad a la evaluación. Sin embargo, el análisis y las conclusiones obtenidas en el proceso de evaluación que adopta el abordaje cuantitativo no están exentos de la visión de mundo y de los valores de quien lo aplica. De esa forma, el abordaje cuantitativo no se debe utilizar como algo infalible, que expresa una verdad absoluta. Ante lo dicho, resaltamos la importancia del análisis cualitativo, dirigido a identificar beneficios y resultados en y para el público atendido. Y eso incluye la explicitación de la subjetividad de la percepción del otro.

Por lo tanto, corroboramos las contribuciones de Demo (2008), al subrayar que reflexionar es también evaluar, y evaluar es también planificar, establecer objetivos. De ahí que los criterios de evaluación, que condicionan sus resultados, estén siempre subordinados a las finalidades y a los objetivos previamente establecidos para cualquier praxis, ya sea educativa, social, política u otra. Así, sería ingenuo pensar que la evaluación es únicamente un proceso técnico, cuando, en verdad, se trata también de un movimiento político. Evaluar puede constituir un ejercicio autoritario del poder de juzgar, o, al contrario, puede constituir un proceso y un proyecto en el cual evaluador y evaluado buscan y sufren un cambio cualitativo. De ahí la importancia de establecerse metodologías evaluativas y registros, y de evaluarse en forma procesual.

3. La mirada de los agentes sociales

Para identificar “si” y “cómo” los núcleos del PELC desarrollan el proceso de evaluación de sus convenios, trazamos para la metodología la apropiación de nuestra experiencia como formadores, mediante investigación de campo, con aplicación de cuestionarios y análisis de los informes de las formaciones, bien como revisión bibliográfica. Elaboramos dos formularios con cuestiones relativas a la diversidad de franja etaria del público atendido en las actividades sistemáticas y asistemáticas; a la caracterización de las actividades ofrecidas en los talleres y su relación con los intereses del ocio; a la evaluación de los puntos positivos y negativos de las acciones del núcleo (trabajo colectivo, convenios, rutina de trabajo, formación continuada, seguimiento y planificación) en la visión de los agentes sociales. Uno de los formularios debería ser aplicado a los agentes sociales (apéndice 1), y el otro, a los coordinadores de núcleo (apéndice 2), en el momento de nuestra actuación en el módulo de evaluación 1 del convenio. La proposición se diseminó a dos convenios a que tuvimos acceso en el momento que elaboramos el plan sobre el proceso de evaluación en los núcleos del PELC.

Uno de los convenios lo desarrolló una organización no gubernamental en una ciudad del interior de Goiás, y el otro, un ayuntamiento del interior del estado de San Pablo, y los denominaremos *convenio A* y *convenio B*, respectivamente. La información recogida en esos dos convenios no tiene la pretensión de presentar el retrato del proceso de evaluación de todos los convenios del PELC esparcidos por las varias regiones de Brasil, pues cada realidad se caracteriza por particularidades diversas.

Ambos los convenios ejecutaron la modalidad del programa Todas as Idades, proposición que prevé el desarrollo de actividades educativas de deporte recreativo y ocio, incluyendo creación nacional e identidad cultural, para niños, adolescentes, jóvenes, adultos, mayores y personas con deficiencia. Sin embargo, el análisis de los cuestionarios del convenio A reveló que las atenciones abarcan todas las franjas etarias, pero los adolescentes entre 11 y 15 años y los mayores son los que más participan en las actividades. Ya en el convenio B, se atienden a todas las franjas etarias, siendo el público femenino el que más participa.

Buscamos mapear los talleres que desarrollan los convenios, y para el reconocimiento de esas acciones realizamos una interlocución entre nuestras observaciones durante las visitas técnicas a los núcleos y el habla de los agentes involucrados.

El convenio A ofrece los siguientes talleres: fútbol de salón; futsal; juegos lúdicos; voleibol; gimnasia femenina; aeroboxeo; balonmano; actividades físicas en general, como baloncesto, atletismo, circuito con obstáculos; jazz; baile del vientre; gimnasia terapéutica; orientación a caminata; gimnasia artística; *capoeira*; patineta; gimnasia para la tercera edad; tenis de campo y artesanía. En el convenio B, los talleres desarrollan actividades de *capoeira*, yudo, fútbol, recreación, artesanía, baile del vientre, karate, música, gimnasia, teatro, baile y futsal. Lo que notamos fue un énfasis en las actividades físico-deportivas. Resaltamos que, en todas las manifestaciones culturales –físico-deportivas, artísticas, turísticas, intelectuales, manuales y sociales–, está presente el potencial educativo, siendo posibles la reflexión y el aprendizaje.

La materialización de la proposición del programa está íntimamente relacionada a la planificación de las acciones de los talleres (actividades sistemáticas) y de los eventos (actividades asistemáticas), y si así no fuera, se restringiría al campo de las ideas, no considerando aspectos del contexto del y para el PELC.

Entendemos la planificación como un proceso que busca el equilibrio entre medios y fines, entre recursos y objetivos, con vistas al mejor funcionamiento de empresas, instituciones, sectores de trabajo, organizaciones grupales y otras actividades humanas. En ese sentido, corroboramos las ideas de Padilha (2001) cuando dice que el acto de planificar es un proceso de reflexión, de toma de decisiones sobre la acción; proceso de previsión de necesidades y racionalización del empleo de medios (materiales) y recursos (humanos) disponibles, con vistas a la concreción de objetivos, en plazos determinados y etapas definidas, con base en los resultados de las evaluaciones.

De ese modo, lo que demanda la planificación son los problemas que afloran en el cotidiano de trabajo y las nuevas cuestiones que surgen, a fin de seguir lo preestablecido como objetivo para determinadas acciones. Con foco en la planificación, recogimos datos acerca de la visión de los coordinadores del programa y de los demás agentes sociales. Preguntados sobre la planificación de las acciones, los coordinadores del convenio A resaltaron que los eventos y las actividades son planificados en tiempo hábil, siempre con el involucramiento de la mayoría de actores. Según ellos, la planificación es sistemática; sin embargo, ocurre que, en algunos momentos, hay fallo en la distribución de las atribuciones y funciones, sobrecargando algunos agentes. Otro punto destacado es la necesidad de más interacción entre las secretarías de los municipios.

Con base en las respuestas de los coordinadores del convenio B, resaltamos que la planificación es un proceso todavía no consolidado y entendido únicamente como lo previsto en el plan de trabajo, sin considerar el contexto de realización de las acciones y las nuevas demandas del cotidiano. Sin embargo, uno de los coordinadores prevé cambios en el grupo: “Estamos intentando construir juntos nuestra planificación. En el grupo de personas hay aquellos que opinan y los que se callan; estamos cambiando eso. Todos pueden y deben colaborar” (coordinador B2).

Ya para los agentes, la planificación consiste en convertir la acción en efectiva, superando las dificultades. Según los agentes del convenio B, la planificación las hacen con mucha anterioridad, en conjunto, y es positiva para la ejecución de la proposición. Sin embargo, a veces la realizan de manera muy rápida y carece de más ideas, pues son pocos los que trabajan en la planificación. En el convenio A, los agentes se dan cuenta de que lo que planificaron no siempre sale como esperado, como uno de ellos resalta: “No es siempre que ocurre esa planificación. [...] A veces falta estabilidad de ideas. Cuando hay un evento, definimos en reunión como será la organización, y después, a la otra semana, todo cambia” (agente A1).

Otro agente relata también que “la planificación viene sucediendo en nuestras reuniones generales, pero hay mucho a mejorar”. Para los demás agentes, la planificación necesita ser más bien desarrollada. En ese sentido, comprendemos que planificar es una actividad educativa, por que entendemos que es un proceso que tiene como objetivos: evitar la improvisación, prever el futuro, establecer caminos que puedan nortear más apropiadamente la ejecución de la acción educativa, prever el seguimiento y la evaluación de la propia acción. Así, planificar y evaluar casi siempre andan de manos.

Entendiendo la estructura de organización de la planificación de las acciones de las instituciones, buscamos también identificar y comprender el proceso de monitorización y evaluación de las acciones.

Los coordinadores del convenio A apuntan que la evaluación la llevan a cabo en conjunto con los demás agentes en las reuniones pedagógicas, con la recogida de los problemas y de las soluciones y la elaboración de informes. En lo relativo a los criterios de evaluación, uno de los coordinadores relata que se hace “por medio de la participación, presencia y número de inscriptos, cantidad y variedad, contenido y diversificación de los contenidos, evaluación cualitativa”. “Como coordinador, no vengo

haciendo esa evaluación propiamente dicha, pero veo las actividades en forma a observar cómo se desarrollan.” (coordinador A1).

Notamos que hay una falta de entendimiento en lo referente al concepto de evaluación y su objetivo, bien como a las funciones y responsabilidades de un coordinador. Es importante destacar el rol de los coordinadores de núcleo en la planificación y evaluación en las acciones del programa. El coordinador es quien responde por aquel núcleo acerca del trabajo de los agentes, las actividades que se desarrollan, la participación de la comunidad en esas actividades, los eventos llevados a cabo y otros aspectos que formen parte de ese espacio. De ese modo, ellos necesitan estar siempre presentes y actuantes. En el convenio B, no existe un proceso de evaluación consolidado; el que existe se restringe al seguimiento de las acciones por medio de visitas técnicas. “Considero muy bueno que la coordinación visite mis talleres. Podría ocurrir más veces” (agente B2). “En las clases que imparto, siempre recibo el seguimiento del coordinador buscando saber sobre la marcha de las clases” (agente B3).

Aun así, algunos agentes apuntan que el seguimiento por parte de los coordinadores necesita ser más continuo. La realización de reuniones semanales, que alternen planificación de las actividades, intercambio de experiencias y profundización de temas relacionados a la ejecución del programa deben todos considerarlos acción prioritaria.

Ante esos datos, y en relación a los puntos evaluados, observamos cierta predominancia de los aspectos cuantitativos y técnicos, sobre todo en lo referente al número de participantes y a su frecuencia en las diversas actividades. Sin embargo, cuando surge la preocupación de evaluar la actividad cualitativamente, la cuestión que se levanta es la falta de método, de un modelo evaluativo, restringiéndose la evaluación a la mirada de quien la planeó y ejecutó, lo que refleja un análisis ejercido únicamente por el juicio de las impresiones.

En relación a la coordinación general del convenio, entendiendo que el coordinador general es aquel que permanentemente circula por los núcleos, acompañando, ofreciendo sugerencias y buscando cualificar el trabajo, buscamos evaluar el trabajo desarrollado por esos actores.

En el convenio A, los coordinadores evaluaron el seguimiento de la coordinación general como activo y presente, afirmando que el coordinador general participa en las reuniones, tiene interés y conocimiento del proyecto y siempre busca soluciones para las dificultades que se encuentran en el programa. Ya los agentes apuntaron la necesidad de mayor

seguimiento de la coordinación general, requiriendo presencia ampliada del coordinador general en las acciones. Uno de los agentes destaca: “Necesitamos coordinadores para que nos ayuden a difundir mejor la importancia del proyecto”. Otro agente traza un paralelo entre el coordinador general y los coordinadores de núcleo: “Los coordinadores de núcleo son muy distantes, sólo ayudan cuando les pedimos, no frecuentan los núcleos y no dan *feedback*; sin embargo, el coordinador general es bien activo, está siempre exigiendo nuestro mejor” (agente A3). Ante eso, los agentes sugieren algunas estrategias para la efectucción de ese trabajo: para el seguimiento del trabajo de los agentes, los coordinadores deberían reunirse con ellos una vez a la semana, además de apropiarse del trabajo en forma general, buscando oír más y ser más organizados.

En el convenio B, los agentes resaltaron que la coordinación general tiene buena voluntad, sin embargo necesita de liderazgo y de comunicación más efectiva. En ese convenio, la coordinación contribuye para la organización de las actividades en forma consciente, y en el proceso de mediación de las acciones hay espacio para la exposición de ideas. Sin embargo, falta oír a la comunidad. Los coordinadores alegan que podrían ser más presentes, pero el exceso de trabajo los impide. Sugieren que el seguimiento del programa se da por medio de la comunicación por teléfono, la resolución de dudas sobre las acciones y la participación en reuniones semanales en el núcleo.

Una de las pautas del programa es el trabajo colectivo, y en ese aspecto *los coordinadores del convenio A señalan como puntos positivos el interés, la participación, la interacción y la integración de todos los agentes*. Y, como punto negativo, la falta de interacción entre las personas que componen el PELC, como las autoridades, los políticos y la comunidad. Por lo tanto, resaltan la necesidad de más comprometimiento de algunos agentes.

Para los agentes, el trabajo colectivo se hace necesario, pues de ese modo se da la división de las tareas, lo que no sobrecarga los agentes involucrados. Sin embargo, resaltan algunas cuestiones importantes, como la falta de participación más efectiva de la comunidad, la falta de interés de todos en el trabajo colectivo, sobrecargando algunas personas, y la poca flexibilidad en relación a horarios.

En el contexto del convenio B, los agentes sociales consideran que el trabajo colectivo aún se está desarrollando, pero necesita mejorar. Apuntan que es necesario más diálogo y unión. Para ellos, el trabajo colectivo es importante en la organización de eventos, sin embargo la captación de convenios anda muy complicada. Ya los coordinadores evalúan que no siempre

es posible contar con todos en todos los eventos, y refuerzan que el trabajo colectivo todavía está en proceso de construcción. Uno de los coordinadores destaca: “la fuerza de voluntad de ellos es una óptima señal, pero necesitamos actuar”.

Uno de los puntos resaltados en ambos grupo, tanto por los coordinadores como por los agentes, fue la importancia de los convenios. Los coordinadores apuntan la necesidad de mayor número de *partenaires*, teniendo en vista que los convenios posibilitaron trabajar con un público que tiene poco acceso al ocio. Para los agentes, los convenios hacen viables algunas proposiciones y aumentan la participación de la comunidad. Sin embargo, destacan la necesidad de involucrar más *partenaires* y atribuyen el bajo número a las estrategias de divulgación del programa.

Las respuestas que presentaron los coordinadores y demás agentes de esos dos convenios en los formularios aplicados, relacionadas a las impresiones del formador en el transcurso del desarrollo del módulo de evaluación I, apuntan la importancia de que los convenios establezcan estrategias de acción que propicien momentos de evaluación. En ese sentido, notamos que algunos vacíos, como la falta de comprometimiento de ciertos coordinadores de núcleo y de algunos agentes –debido a que el trabajo en el PELC es más una de sus atribuciones profesionales, que complementa su renta–, impiden el seguimiento efectivo en los núcleos.

Esos elementos denuncian que las acciones en el campo del deporte y el ocio todavía priorizan el hacer y la ejecución, dejando aparte la reflexión sobre la acción.

Consideraciones finales

La evaluación es un proceso de entendimiento más allá del concepto. Hacerla una constante en el proceso de desarrollo de las políticas públicas de deporte y ocio es un reto que se presenta en la actualidad. Las diversas posibilidades de desarrollo de proyectos, acciones e iniciativas en el campo del deporte y el ocio son una creciente, en consecuencia del gran número de incentivos para esas áreas, en virtud de los mega eventos y de la cuestión de la calidad de vida.

Como el PELC tiene su proposición pautada en directrices como el trabajo colectivo y la auto-organización comunitaria, y uno de sus objetivos es estimular los convenios a que actúen con la aplicación de la metodología de evaluación institucional procesual, entendemos que el rol de los agentes sociales, coordinadores y actores que están en contacto permanente con la

comunidade atendida é fundamental na disseminação de essas ações, sobre todo em lo referente ao processo avaliativo.

Desde essa premissa, podemos vislumbrar que, com independência de onde se executam os convênios, os agentes sociais e os coordenadores têm o desafio de agregar em suas ações elementos que lhes permitam avaliar se sua atuação se está relacionando com as normas e os objetivos do programa.

Em esse ínterim, cremos que os elementos propostos para identificar o processo de avaliação de los dois convênios aqui mencionados podem servir de referência para outras experiências.

O desenvolvimento de políticas de avaliação, em este momento em que as demandas por esporte e lazer se estão consolidando, é fundamental para que se promova uma gestão fundamentada na planejamento, na monitorização e na avaliação, entendendo estes como parte de um processo de gestão de projetos.

Resaltamos ainda que a avaliação de políticas públicas, mais concretamente em o área de esporte e lazer, necessita ações pertinentes para consolidar as proposições que se vêm implementando, em este caso, por o Ministério do Esporte, por meio do PELC, como um programa de governo com vistas a criar demanda para a constituição de uma política de Estado para o área.

Referências

- CARVALHO, S. N. Avaliação de programas sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: Fundação Seade, v. 17, n. 3-4, p. 185-197, jul.-dez. 2003.
- COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 37, n. 5, p. 969-992, set.-out. 2003.
- DEMO, P. *Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 7-11.
- FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ISAYAMA, H. F.; PINTO, L. M. M.; UVINHA, R. R.; STOPPA, E. A. (Org.). *Gestão de políticas de esporte e lazer: experiências, inovações, potencialidades e desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. *Pátio*, Porto Alegre: Artmed, ano 3, n. 12, s/p., fev.-abr. 2000.

MENICUCCI, T. Políticas de esporte e lazer: o estado da arte e um objeto em construção. In: ISAYAMA, H. F.; LINHALES, M. A. (Org.). *Avaliação de políticas e políticas de avaliação: questões para o esporte e o lazer*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 179-202.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

RAMOS, M. L. B. C. (Org.). *Formação no Programa Esporte e Lazer da Cidade*. Brasília, DF: Fields, 2011.

RODRIGUES, R. P.; PINTO, L. M. M.; SILVA, D. A. M.; BONALUME, C. R.; ARAÚJO, L. R. M. (Org.). *Brincar, jogar, viver: lazer e intersectorialidade com o PELC*. Brasília: SNDEL, 2008.

SOUSA, E. S.; NORONHA, V.; RIBEIRO, C. A.; TEIXEIRA, D. M. D.; FERNANDES, D. M.; VENÂNCIO, M. A. D. *Sistema de monitoramento e avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

TANAKA, O. Y.; MELO, C. *Avaliação de programas de saúde do adolescente: um modo de fazer*. São Paulo: EDUSP, 2001. cap. I, p. 13-49.

VIEIRA, L. H. S.; SILVEIRA, S. R. F.; FERREIRA, M. A. M.; TEIXEIRA, K. M. D. *Estudos sobre a gestão do Programa Esporte e Lazer da Cidade*. Brasília, DF: Gráfica e Editora Ideal, 2011. 188p.

ZINGONI, P. Marco lógico: uma metodologia de elaboração, gestão e avaliação de projeto social de lazer. In: MARCELLINO, N. C.; PINTO, L. M.; ZINGONI, P. (Org.). *Como fazer projetos de lazer: elaboração, execução e avaliação*. Campinas: Papyrus, 2007. p. 13-82.

Apêndice 1

Evaluación de los agentes sociales

1. ¿Cuáles son las principales actividades que desarrollas en el PELC? ¿Dónde ocurren?
2. ¿Cuál es el público principal de tus actividades?
3. ¿Cómo se planifican las actividades?
4. ¿Cuáles son los principales *partenaires* del PELC?
5. ¿Cómo percibes el involucramiento de los participantes en las actividades?

6. ¿Cómo es tu relación con los participantes?
7. ¿Cuáles son los principales eventos llevados a cabo por el núcleo? Haz una breve evaluación.
8. ¿Cuál es la importancia del PELC para tu municipio?
9. ¿Cómo se hace la evaluación del desarrollo de las actividades?
10. Evalúa los siguientes ítems, destacando los puntos positivos y negativos:
 - a) Coordinación:
 - b) Trabajo colectivo:
 - c) Convenios:
 - d) Planificación:
 - e) Seguimiento:

Apéndice 2

Evaluación del coordinador

1. Describe tu rutina de trabajo en el PELC.
2. ¿Cómo conduces la formación continuada de los agentes?
3. ¿Cómo se planifican las actividades?
4. ¿Cómo se hace la divulgación del programa?
5. ¿Cómo percibes el involucramiento de los agentes en las actividades?
6. ¿Cómo es tu relación con los agentes?
7. ¿Cuáles son los principales eventos llevados a cabo por el núcleo? Haz una breve evaluación.
8. ¿Cuál es la importancia del PELC para tu municipio?
9. ¿Cómo se hace la evaluación del desarrollo de las actividades?
10. Evalúa los siguientes ítems, destacando los puntos positivos y negativos:
 - a) Trabajo colectivo:
 - b) Convenios:
 - c) Planificación:
 - d) Seguimiento de la coordinación general:

La evaluación en el programa Esporte e Lazer da Cidade: proceso de crecimiento y nuevas posibilidades

Silvana Regina Echer*

Eneida Feix**

Gilmar Tondin***

Todo aquello que merece la pena hacer, merece la pena evaluar.
Akerman, 2006 apud SÁ et al., 2007, p. 26

1. Evaluación: ¿Para qué? ¿Para quién?

Esas son las cuestiones que orientan los sentidos y los significados de la evaluación del proceso pedagógico en la relación entre los formadores y los agentes sociales en las formaciones del Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), del Ministerio del Deporte.

* Graduada en educación física por la Universidad de Caxias del Sul (UCS), experta en educación del movimiento por la UCS, experta en medios en la educación por la Universidad Federal de Río Grande del Sul (UFRGS), experta en educación para la diversidad por la UFRGS, estudiante de maestría en educación por la Universidad Federal de Bahía (UFBA), formadora del Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) del Ministerio del Deporte.

** Graduada en educación física por la UFRGS, experta en educación psicomotora por la Universidad Regional del Noroeste del Estado del Río Grande del Sul (Unijui), *campus* Santa Rosa, experta en recreación y ocio por la Unijui, *campus* Santa Rosa, experta en periodismo deportivo por la UFRGS, maestre en ciencias del movimiento humano por la UFRGS, formadora del PELC del Ministerio del Deporte.

*** Graduado en educación física por la Universidad Federal de Santa María (UFSM), experto en ciencias del deporte por la UFRGS, experto en educación psicomotora por la UFRGS, maestre en ciencias del movimiento humano por la UFRGS, formador del PELC del Ministerio del Deporte.

Este texto presenta reflexiones surgidas de las vivencias y las experiencias de los autores en la actuación como formadores del PELC, en especial en los módulos de evaluación I e II¹.

Pretendemos discutir la temática *evaluación* focalizando el análisis en el contexto de la proposición pedagógica de los módulos, compartir las estrategias metodológicas, analizar el proceso de praxis-acción-reflexión de los agentes en el cotidiano del programa, bien como dialogar con autores que sean capaces de posibilitar y legitimar las buenas prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los agentes sociales involucrados en los convenios firmados con el Ministerio del Deporte.

2. ¿Qué es evaluación?

Según Gadotti (1984), la evaluación no es únicamente un proceso técnico, es también una cuestión política. Se puede utilizarla como un ejercicio autoritario de poder, o, al contrario, puede constituir un proceso en que el evaluador y el evaluado buscan y construyen un cambio cualitativo.

En ese sentido, el cambio surge cuando existe un proceso de adquisición de conocimientos, de intercambios, de implicaciones en la acción desarrollada y el comprometimiento de todos los involucrados, ya que afrontamos la expectativa de individuos y comunidades. La responsabilidad del programa es grande, pues desencadena una motivación que no puede más retroceder, y les corresponde a los agentes sociales y a las entidades *partenaires* el compromiso de continuidad.

Al cuestionar sobre el significado de la realización de un proceso evaluativo, nos acercamos de Paulo Freire (2009), que destaca la necesidad de la formación permanente de profesores, considerándola fundamental para su emancipación como sujetos autónomos en el acto de enseñar. La reflexión crítica sobre la praxis propicia la mejoría de la propia praxis. Dice el autor que “el propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal modo concreto que casi se confunde con la praxis” (idem, p. 39). La posibilidad de evaluación o de autoevaluación se reviste

1 Los módulos de evaluación se organizan en dos encuentros de 16 horas cada, preferentemente impartidos por el mismo formador. El módulo de evaluación I debe ocurrir en el sexto mes de ejecución del programa, y el módulo de evaluación II, en los dos últimos meses.

de significado aún mayor cuando está basada en las acciones del propio sujeto que evalúa.

Como explica Freire (idem, p. 135), la acción de “enseñar exige disponibilidad de diálogo”. Es ahí donde nos enfrentamos con la realidad del PELC, fuera de los muros escolares, una realidad también de enseñanza y de educación. En los espacios de los núcleos del PELC, se trabajan las posibilidades de aprendizaje, experiencias de intercambio, que sólo ocurren mediante el respeto por las diferencias y con la dimensión de coherencia entre la acción y la actitud de cada agente ante su comunidad. En ese proceso, los agentes involucrados pueden conectarse con una realidad que a veces no es la suya, pero que posibilita amplio diálogo en las diversas dimensiones, como la corporal, la de la sensibilidad, de los afectos, aciertos y errores.

En el proceso de evaluación, el formador deberá tener esa misma disponibilidad para el diálogo, para oír y ser oído, enseñar y aprender de los distintos contextos de los convenios en los municipios brasileños.

Son ricas las oportunidades de construcciones colectivas que se van produciendo a lo largo del desarrollo del programa, y nosotros, formadores, venimos aprendiendo mucho mediante el proceso de evaluación, que siempre posibilita un continuo diálogo entre nosotros mismos, entre los agentes, las entidades *partenaires* y el propio Ministerio del Deporte.

Cuando desarrollamos el módulo de evaluación II, se despiertan varios sentimientos en los agentes de la entidad que retratan, o no, el grado de evolución y construcción colectiva durante la ejecución del programa. O sea, si la entidad o ayuntamiento, con su comunidad, incorporó el programa como política pública permanente, la continuidad se da naturalmente, y nuestra función de formadores nos brinda mucha gratificación.

Sabemos que ese proceso es difícil: involucra muchos actores, voluntad política y priorización del lenguaje del deporte y el ocio como importante factor de construcción de calidad de vida y felicidad en las comunidades, pero, a veces, la ejecución del programa se limita a la recepción del aparato financiero y material suministrado por el Ministerio del Deporte. Queda la sensación de que, al terminar el plazo vigente, los municipios o entidades no tendrán el compromiso de contrapartida, ni tampoco se implicarán en la continuidad y autonomía.

Vemos el proceso de evaluación como un importante instrumento educativo y de prospección, pues, como afirma Demo (2002), el sentido de la evaluación es el aprendizaje, con el compromiso pedagógico de

evaluar para educar, aprender, formar, asegurar oportunidades para el crecimiento educativo.

El PELC viene ejerciendo la función de educar, y sus agentes, muchas veces sin formación académica, ejercitan la función de educadores en ese proceso, en una construcción colectiva de saberes con doble sentido de relación entre agente social y comunidad.

La evaluación también propicia el retrato de la acción llevada a cabo, movida por la construcción de vínculos, de relaciones afectivas, que, en consecuencia, van generando relaciones sociales, certificándonos de que eso es fundamental para el desarrollo del programa. Nosotros, formadores, al oír los relatos de los agentes, al ver los videos de los talleres y de los eventos llevados a cabo, y cuando somos testigos de la participación de la comunidad, reflexionamos sobre el legado de ese programa, que es la capacidad de promover la autonomía de algunos municipios en lo referente al desarrollo de políticas públicas de deporte y ocio, desarrollando una relación social con la comunidad.

Dialogando con Maturana (2002), reflexionamos sobre las relaciones sociales y su implicación en las emociones y en el dominio de las acciones. Para el autor,

Si observamos la emoción que define el dominio de acciones en que se constituyen las relaciones que en la vida cotidiana llamamos de *relaciones sociales*, vemos que esa es el amor, porque las acciones que constituyen lo que llamamos *social* son las de aceptación del otro en la convivencia. [...] sólo si mis relaciones con el otro se dan en la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, y, por lo tanto, en la confianza y en el respeto, mis conversaciones con ese otro se darán en el espacio de interacciones sociales [idem, p. 68].

Consideramos que evaluar es observar e intervenir continuamente en las relaciones sociales que se establecen a lo largo de la ejecución del programa. Tenemos que ayudar en la re-planificación de las acciones educativas, en la búsqueda de re-significarlas de modo apropiado según las necesidades de cada sujeto y de cada grupo, según sus capacidades, contexto y respeto a las diferencias. Es un ejercicio difícil, porque no siempre encontramos el convenio acorde con la proposición preestablecida del proyecto básico, pues, en la mayoría de veces, quien escribe no es quien ejecuta la acción, o sea, en la ejecución de las acciones del PELC la realidad es distinta de la planificada en el proyecto. Nuestro rol como formadores es auxiliar en la adecuación del programa, con la coordinación, los agentes

y el Ministerio del Deporte, en una relación de respeto, responsabilidad y comprometimiento.

Entendemos que el proceso de evaluación tiene sentido cuando podemos legitimar las acciones llevadas a cabo durante la ejecución del programa en los municipios contemplados. Las experiencias vividas en el transcurso de las formaciones, en nuestras andanzas, nos tienen mostrado que de verdad ocurren cambios.

Nuestra principal intervención es acompañar las acciones propuestas en el plan de trabajo de cada convenio, y de verdad constatamos que la mayoría de ciudades se va apropiando del programa. El municipio se va apoderando del PELC, las comunidades van aprendiendo a ejercer la ciudadanía con la perspectiva de pensar en su condición cultural, en sus espacios de ocio, en la educación para el tiempo libre, en la actividad física como bienestar.

La democratización del acceso en el PELC para todas las franjas etarias, o para franjas específicas, como en el programa Vida Saudável, dirigido a adultos y mayores, va generando el florecimiento de talentos deportivos, musicales y artísticos. Desde el establecimiento del programa, algunos municipios *partenaires* posibilitaron una orquesta municipal, grupos de teatro, íconos deportivos se desarrollaran, motivando la gente a participar en campeonatos estaduais, nacionales e internacionales de *tae kwon do*, atletismo y baile. Muchos de los agentes sociales y de los estudiantes van a buscar nuevos caminos, como graduación en baile, artes, educación física, entre otras. El trabajo intersectorial ocurre en varios municipios, con grupos de caminata orientada en convenio con los puestos de salud, historias contadas en convenio con la Secretaría de Educación, y también la organización de eventos, que se articula con varios sectores de la ciudad.

En diversas regiones de Brasil, tenemos relatos del PELC referentes a la apropiación de la política pública de deporte y ocio como derecho del ciudadano y deber del Estado, interfiriendo favorablemente en la calidad de vida y rescatando valores culturales por medio del programa.

En nuestra jornada como formadores, sobre todo en los módulos de evaluación, se hace necesario ratificar las acciones exitosas y de calidad, tanto individuales como colectivas, y también corregir rutas y señalar algunos equívocos.

Trabajamos la prospección de sueños, posibilitando acciones concretas de realización colectiva de políticas públicas de deporte y ocio en las comunidades. Varios testimonios de la comunidad involucrada y de

los agentes del programa, de todas las franjas etarias, nos aseguran que la inversión del Ministerio del Deporte merece la pena.

Pensar en el PELC con base en las evaluaciones nos viene demostrando que ese es un proceso impar en cada convenio. Aunque se encuentre el mismo patrón y se desarrolle un único sistema de monitorización cuantitativo y cualitativo por el Ministerio del Deporte, el contexto va a variar en función del comprometimiento y de las relaciones que se establecen, de los vínculos, de las emociones, de las implicaciones colectivas e individuales, ya sean de los entes *partenaires*, ya sean de la actuación de los formadores, de la coordinación, de los agentes sociales, que los deben mover una profunda responsabilidad social y política para con sus municipios.

3. Formación de los módulos de evaluación I e II

Las formaciones de los módulos de evaluación I e II tienen como objetivos: reflexionar sobre cuestiones pedagógicas y operacionales referentes al impacto de las acciones desarrolladas en el PELC, relacionando los principios, las pautas y los objetivos del programa, evaluando las dificultades y comprobando qué soluciones se encontraron; proporcionar la socialización de las experiencias, evaluando y planificando colectivamente, teniendo en vista las finalidades del trabajo educativo establecidas por el PELC; estimular la integración y la socialización de las distintas experiencias vivenciadas a lo largo del proceso de implementación y ejecución del programa; sistematizar los datos extraídos de las actividades sistemáticas y de los eventos como instrumentos para evaluación del desempeño del programa, contribuyendo, así, para la mejoría del PELC.

En esas formaciones se trabajan variados temas pertinentes a la acción de los agentes sociales de deporte y ocio², tales como: límites y avances de los principios, pautas, características, actividades e instrumentación del PELC; límites y avances de la atención a cada franja etaria y a personas con deficiencia; re-significación de los espacios; planificación

2 Denominación atribuida por el Ministerio del Deporte a los educadores sociales que actúan directamente con la comunidad en el PELC. Los agentes sociales de deporte y ocio son los protagonistas en la elaboración y efectuación de las acciones, pautadas por el principio de la gestión participativa. Son reconocidos como agentes: gestores, profesores de educación física, educadores populares y comunitarios y demás profesionales de áreas afines al ocio involucrados directamente en la ejecución del programa, ya sea con recursos del convenio como contrapartida de la entidad.

participativa; planificación de gestión y movilización como instrumentos populares para la continuidad de esa política pública; rediscusión de los conceptos de cultura, deporte y ocio; análisis, evaluación y construcción colectiva para cualificación de la planificación pedagógica de las acciones sistemáticas; análisis, discusión y prospección de los proyectos deportivo-recreativos como procesos inherentes a la actividad pedagógica de determinado agente o del grupo de agentes que actúan en las comunidades.

En el módulo de evaluación, también se desarrollan discusiones sobre el análisis del programa y de las acciones y sobre la autoevaluación de cada agente, subrayándose que ese proceso evaluativo se debe revestir de intencionalidad, objetivos y procedimientos.

4. Estrategias didáctico-metodológicas utilizadas en los módulos de evaluación I e II

Para intentar alcanzar los objetivos de los módulos de evaluación, utilizamos varias estrategias didáctico-metodológicas en el proceso de formación.

Las estrategias utilizadas en el primer día del módulo de evaluación I y del módulo de evaluación II son bien semejantes, según las describimos a seguir.

En el turno de la mañana del primer día, realizamos una reunión *con gestores, coordinación general y de núcleos para rescatar el proyecto básico*, relacionándolo con los objetivos atingidos o no por el programa, evaluando las problemáticas vivenciadas, su desarrollo y también la relación entre los agentes y la comunidad involucrada.

Con la presencia de autoridades, agentes y beneficiados, realizamos la apertura oficial del módulo, reafirmando las pautas y los principios del PELC, bien como debatiendo sobre el proceso de continuidad o auto-organización del programa en la comunidad. Ocurre también presentación de la síntesis de la actuación de la entidad de control social y del grupo gestor.

Luego, se realiza la *presentación artística de algún taller cultural*, además de una exposición de fotografías conteniendo una retrospectiva de los talleres y los eventos, bien como exposición de las producciones artesanales de los talleres. Según la organización de cada ciudad, en ese turno hay la posibilidad de que a los formadores los entreviste la prensa local, o que participen en programas de radio y/o eventos del PELC en la comunidad y realicen visita oficial al ejecutivo y al legislativo municipal.

En el turno de la tarde, por lo general realizamos visita técnica a algunos núcleos, bien como dedicamos momentos a los beneficiados, para oír los testimonios de la comunidad. Tras la visita, regresamos al local de la formación y los agentes y coordinadores de núcleo empiezan a presentar los relatos de las actividades desarrolladas en cada taller.

Al final del primer día, realizamos una evaluación sobre el proceso de formación, en la cual los agentes resaltan los aspectos positivos y a mejorar.

En el segundo día del módulo de evaluación I, en el turno de la mañana, ocurre estudio de texto para provocar interrogantes sobre la actuación de los agentes y su relación con la comunidad, bien como se proporciona un tiempo para profundizar contenidos que surjan como necesarios. O se realiza taller pedagógico deportivo-recreativo, según las actividades desarrolladas en la planificación pedagógica de la institución *partenaire* por el programa.

Tras esa actividad, ocurre la dinámica “Dramatización del cotidiano de los talleres”, en la cual los agentes se reparten en dos grupos, o por núcleos. Los agentes comparten entre sí una situación difícil o delicada vivenciada por ellos en las clases. En ese particular, se comenta cual fue la solución encontrada. Después que todos comparten situaciones, el grupo elige una de ellas para escenificar para los otros. Durante la dramatización del hecho, en la hora de la solución encontrada, el grupo “congela” la escena, y entonces se puede dar la intervención de algún miembro de los otros grupos, que puede sugerir un final, teniendo la incumbencia de dramatizar la secuencia de la situación. Tras la realización de esa dinámica, ocurre el debate sobre las nuevas posibilidades de intervención pedagógica en la realidad y nuevas soluciones para cada caso.

Realizamos también una rueda de debate sobre la evaluación del programa –límites y avances de la experiencia vivida en los núcleos y los pasos para la continuidad del programa en la ciudad. Utilizamos la dinámica “Semáforo”: en un pedazo de papel kraft, el grupo de agentes debe reproducir un semáforo de tráfico que refleje la acción del PELC en la comunidad: luz roja (todo que se debe evitar), amarilla (todo que se debe evaluar, decidiéndose por la continuidad o no, considerándose las modificaciones necesarias) y verde (todo que salió bien y merece la pena proseguir).

En los momentos finales del módulo de evaluación I, realizamos la dinámica “Corazón hablante”, en la que cada agente recorta un corazón en una hoja de papel y lo fija en la espalda de un compañero. Al sonido de una

canción, cada agente escribe en el corazón de los compañeros una calidad o algo positivo de esa persona. Todos reciben el reconocimiento de cada componente del grupo. Por lo general, esa actividad crea un clima amistoso y de contentamiento.

El módulo de evaluación II normalmente ocurre en el último mes del programa y también se realiza en dos días.

Las estrategias utilizadas en el primer día de ese módulo son semejantes a las del primer día del módulo de evaluación I.

En el segundo día del módulo de evaluación II, en el turno de la mañana, realizamos la dinámica “Marcas que se fueron...”, que consiste en la construcción colectiva de un panel con recortes de revistas, expresando la línea del tiempo de las etapas del programa en la ciudad y los pasos para su continuidad, como responsabilidad social del municipio.

Luego, realizamos una rueda de debate, trayendo los datos del módulo de evaluación I (dinámica “Semáforo”) para establecer un parámetro de análisis, reflexión y evaluación del estadio en que se encuentran.

Realizamos evaluación procesual sobre los límites y avances en la experiencia vivida, y una reflexión sobre la continuidad del PELC en el municipio, la responsabilidad social, el deporte y ocio como derechos del ciudadano, expectativas personales y posibilidades. Utilizamos para ese trabajo la dinámica “¡Qué bueno! ¡Qué lástima! ¿Y si...?”, que consiste en dividir un pedazo de papel en tres columnas: “¡Qué bueno!” (aspectos positivos), “¡Qué lástima!” (aspectos que no salieron bien), e “¿Y si...?” (alternativas de solución).

En el turno de la tarde, presentamos un video corto de animación: *¿Quién se ha llevado mi queso?*, basado en el famoso libro de Spencer Johnson, que aborda el cambio de rumbos, de vida, de decisiones. Lo utilizamos para análisis y reflexión sobre el momento actual del grupo, etapa final del programa. El objetivo de ese video es provocar una mirada hacia delante, considerando que el PELC va a terminar. ¿Qué hacer, entonces? ¿Quedar-se quieto y esperar? ¿O poner manos en la obra y trazar nuevos caminos?

Para clausurar el módulo de evaluación II, realizamos la dinámica “Globo mensajero”: cada participante escribe un mensaje y lo pone dentro de un globo de colores. Bailando al sonido de una canción, jugamos con los globos llenos. Cuando se termina la música, cada uno toma un globo que no sea del color igual al suyo. Pinchan los globos y leen los mensajes en voz alta, e abrazan al compañero que escribió el mensaje.

Realizamos también, cuando hay tiempo, la dinámica “Corro de sentimientos”, oportunidad en que cada participante expresa que sintió al llegar al PELC y cómo se siente concluyendo el proceso. Por lo general, esa actividad involucra mucha emoción y gratitud por ese programa que genera un impacto positivo en la comunidad, bien como en la vida de los agentes sociales.

Al final de los módulos de evaluación I e II, se solicita a los agentes sociales que rellenen un instrumento de evaluación sobre los módulos, con cuestiones objetivas y subjetivas, para analizar varios ítems, como: la infraestructura del local de la formación, los temas abordados, las estrategias metodológicas utilizadas por los formadores, el conocimiento y el desempeño de los formadores, entre otros. Una de las cuestiones se refiere a cual aspecto o tema de la formación fue más relevante para el agente; él puede indicar su real necesidad o destacar los temas más importantes desarrollados durante la acción pedagógica de los formadores.

Cuando los agentes sociales rellenan esos instrumentos, nos llamó la atención el destaque conferido a la temática de la evaluación. Sus testimonios subrayan como momento importante de la formación aquel que permite reflexiones, análisis del programa y del trabajo individual. Por lo general, ese asunto no es muy bien acogido por sujetos que tienen la responsabilidad de evaluar un trabajo, en especial cuando la evaluación está directamente vinculada al desempeño pedagógico de esos sujetos. Sin embargo, no es de esa forma que recibimos los análisis sobre el tema de la evaluación. Lo que notamos es la reflexión y la posibilidad de cambio y cualificación de esos agentes, que, después de la evaluación, pasan a encaminar nuevas estrategias y discusiones con base en su práctica.

En el desarrollo de las formaciones, identificamos algunas dificultades de los coordinadores en la gestión del programa, con la remisión de acciones o incluso con la actuación equivocada de los agentes de ocio en su práctica pedagógica entre las comunidades. Esas identificaciones y esos límites son mostrados y presentados en el transcurso de las formaciones, como retos a ser superados con base en una construcción colectiva.

Ante las consideraciones de los agentes y las respuestas presentadas en el relleno de los instrumentos de evaluación de la formación, podemos notar que ese proceso evaluativo viene permitiendo la reflexión y el análisis de su propia práctica y de su actuación en ese programa social. Consideramos que ese proceso vivenciado con los agentes de deporte y ocio viene permitiendo proficua discusión sobre la evaluación (de manera

transparente). No es sin razón que ese proceso lo apuntan los agentes como parte de una caminata que los viene llevando a un expresivo crecimiento personal y profesional.

Consideraciones finales

Lo que vivenciamos en el proceso de formación de los agentes sociales de deporte y ocio es el destaque de la evaluación como un instrumento que viene posibilitando reflexión y análisis de sus acciones, con base en su propia praxis. El proceso de evaluación, en dos etapas de 16 horas cada, cualifica el trabajo de los agentes, pues el formador puede interferir pedagógicamente, ayudándolos a reflexionar, corregir y valorar las acciones, bien como evaluar actividades desarrolladas a lo largo del programa. Esa estrategia, revestida de intencionalidad política, viene colaborando para la construcción de la proposición de un programa social de deporte y ocio permanente en las ciudades contempladas por el PELC.

Constatamos, en nuestra actuación como formadores, que hay un impacto concreto del programa sobre la comunidad, dejando legados como mejoría y/o re-significación de los espacios físicos, concienciación sobre la práctica de actividades físicas, compra de materiales permanentes y de consumo y, sobre todo, la contratación de agentes sociales que se constituyen como educadores, pues, según Maturana (2002, p. 29), “la educación es un proceso continuo que dura toda la vida”.

Las diversas relaciones interpersonales, intergeracionales, interdisciplinarias y también intersectoriales, bien como la apropiación de una política pública de deporte y ocio, constituyen legítimos derechos del ciudadano y deberes del Estado.

Referencias

DEMO, P. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002 (coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 68).

_____. *Avaliação qualitativa*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2005 (coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 25).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

MARCELLINO, N. C.; ZINGONI, P.; PINTO, L. M. S. M. (Org.). *Como fazer projetos de lazer: elaboração, execução e avaliação*. Campinas: Papirus, 2007 (coleção Fazer/Lazer).

MATURANA, R. H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Trad. de José Fernando Campos Fortes. 3. reimpr. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

SÁ, R. F.; ARAÚJO, J. A.; FREIRE, M. S. M.; SALLES, R. S.; CHUMA, J.; ROYAMA, H.; YUASA, M.; YAMAMOTO, S.; MENEZES FILHO, A. (Org.). *Manual do método do bambu: construindo municípios saudáveis*. Recife: UFPE, 2007.

SOUSA, E. S.; NORONHA, V.; RIBEIRO, C. A.; TEIXEIRA, D. M. D.; FERNANDES, D. M.; VENÂNCIO, M. A. D. *Sistema de monitoramento e avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

Formato	<i>14x21cm</i>
Papel miolo	<i>Offset 75g/m²</i>
Papel capa	<i>Cartão Supremo 250g/m²</i>
Tipologia	<i>Minion Pro e Gill Sans MT</i>
Número de páginas	<i>528</i>
Tiragem	<i>2.000</i>
Impressão	<i>Paym Gráfica e Editora</i>

Organizadores

Ana Elenara da Silva Pintos

Mestranda em educação física pela UnB e graduada em educação física pela URCAMP. Professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, cedida para o Governo Federal – Ministério do Esporte desde 2010. Membro dos Grupos de Pesquisa Oricolé (Laboratório sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer/UFMG) e Avante/UnB. Titular nos Conselhos Nacionais de Direitos da Pessoa Idosa, Igualdade Racial e Juventude. Está à frente da coordenação geral dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Vida Saudável – SNEIS/ME.

Hélder Ferreira Isayama

Pós-doutor em educação pela UFRJ. Doutor e mestre em educação física pela UNICAMP. Graduado em educação física pela UNESP. Docente da UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer. Editor da revista *Licere*. Bolsista do programa de pesquisador mineiro da FAPEMIG (2014-2016). Líder do Oricolé.

Embora reconheçamos a existência de um número significativo de bons livros que tratam sobre a temática do esporte e do lazer, sentimos a ausência de registros no âmbito da formação de gestores e agentes sociais no contexto das políticas públicas em nosso país. É com essa intencionalidade que o Ministério do Esporte, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais, apresenta, com muita alegria, esta obra que reúne importantes reflexões e relatos sobre as experiências no processo formativo de todos os envolvidos na implantação e desenvolvimento dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Vida Saudável do Governo Federal.

Desejamos a todos uma excelente leitura!



AUTORES
ASSOCIADOS 



www.autoresassociados.com.br
Educação Física e Esportes 