





# **POLÍTICA, LAZER E FORMAÇÃO**

APOIO:

---



# POLÍTICA, LAZER E FORMAÇÃO

---

ORGANIZADORES

Dulce Filgueira de Almeida

Ana Amélia Neri

Pedro Osmar Figueiredo

Pedro Fernando Athayde

---

coleção  
**DOSSIÊ**  
T H E S A U R U S



© by Dulce Filgueira de Almeida – 2010

FICHA TÉCNICA:

ARTE-FINAL DA CAPA: *Thiago Sarandy*  
ILUSTRAÇÃO DA CAPA: *Socorro Mota*  
(*Tela Sol para todos, técnica mista, 2008*)  
REVISÃO: *Fátima Loppi*  
DIAGRAMAÇÃO: *Cláudia Gomes*

**Editor**

*Victor Tagore*

**Conselho Editorial**

*Aldo Antonio Azevedo*  
*Alfredo Feres Neto*  
*Cristiane de Mello Sampaio*  
*Dulce Filgueira de Almeida*  
*Edson Marcelo Húngaro*  
*Fernando Mascarenhas*  
*Ingrid Dittrich Wiggers*  
*Komiku Misuta*  
*Lino Castellani Filho*  
*Lourdes Bandeira*  
*Manuela Alegria*  
*Sadi Dal Rosso*

---

P760 Política, lazer e formação / Organizado por Dulce Filgueira de Almeida, Ana Amélia Neri; Pedro Osmar Figueiredo; Pedro Fernando Athayde. – Brasília: Thesaurus, 2010.  
276 p. ; il.  
Seminário de Políticas Públicas para o Esporte e Lazer (Brasília : 2008)

1. Políticas Públicas 2. Lazer e Esporte 3. Educação. I. Filgueira, Dulce (org.) II. Athayde, Pedro Fernando (org.) III Neri, Ana Amélia (org.) IV. Figueiredo, Osmar (org.). V.Título

CDU 379.8

CDD 379

---

ISBN: 978-85-7062-990-6

Todos os direitos em língua portuguesa, no Brasil, reservados de acordo com a lei. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, incluindo fotocópia, gravação ou informação computadorizada, sem permissão por escrito dos organizadores. THESAURUS EDITORA DE BRASÍLIA LTDA. SIG Quadra 8, lote 2356 – CEP 70610-480 – Brasília, DF. Fone: (61) 3344-3738 – Fax: (61) 3344-2353, www.thesaurus.com.br, e-mail: editor@thesaurus.com.br

*Composto e impresso no Brasil*  
*Printed in Brazil*

# SUMÁRIO

Apresentação.....	11
-------------------	----

## Parte I – Política

### CAPÍTULO I

<b>Políticas sociais de esporte e lazer: uma análise do programa segundo tempo no Distrito Federal.....</b>	<b>17</b>
---	-----------

*Pedro Fernando A. Athayde*

*Fernando Mascarenhas*

### CAPÍTULO II

<b>Políticas públicas de esporte e lazer nas cidades: gestão do espaço, utilizando ferramentas de geoprocessamento .....</b>	<b>33</b>
--	-----------

*Júlio Ferreira da Costa Neto*

*Carlos Emanuel Sautchuk*

### CAPÍTULO III

<b>Participação na política de esporte e lazer de Fortaleza: o cenário do programa esporte na comunidade.....</b>	<b>51</b>
---	-----------

*Ana Amélia Neri*

*Dulce Filgueira de Almeida*

### CAPÍTULO IV

<b>Marx e a política: contribuições aos estudos de políticas públicas de esporte e lazer .....</b>	<b>69</b>
--	-----------

*Edson Marcelo Hungaro*

## Parte II – Formação

### CAPÍTULO V

- Educação e formação dos trabalhadores do programa esporte e lazer da cidade** ..... 97

*Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo*

*Dulce Filgueira de Almeida*

### CAPÍTULO VI

- A escola abre as suas portas: registros sobre o programa escola aberta na cidade do Itapoã** ..... 117

*Jonatas Maia da Costa*

*Ingrid Dittrich Wiggers*

### CAPÍTULO VII

- Formação de professores e educação continuada: notas sobre o papel da mídia-educação na educação física**..... 133

*Suele Marques Fagundes*

*Alfredo Feres Neto*

### CAPÍTULO VIII

- O espaço cultural do lazer enquanto modalidade de educação não formal: a perspectiva da articulação entre as formas de ensino e aprendizagem** ..... 153

*Guilherme Reis Nothen*

*Aldo Antonio Azevedo*

### CAPÍTULO IX

- História de vida: formação e inclusão** ..... 167

*Alessandra Pessoa Coimbra de Melo*

## Parte III – Lazer e práticas corporais

1

### CAPÍTULO X

<b>O processo de esportivização de práticas corporais nos jogos dos povos indígenas .....</b>	185
<i>Arthur José Medeiros de Almeida</i>	

### CAPÍTULO XI

<b>Ritual e permanência de <i>meninas que jogam bola</i> em instituição pública de lazer.....</b>	201
<i>Alexandre Jackson Chan-Vianna</i>	
<i>Ludmila Mourão</i>	

## Parte IV – Proposta de Formação

### CAPÍTULO XII

<b>Uma proposta didático-metológica de formação .....</b>	219
<i>Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo</i>	
<i>Juarez Oliveira Sampaio</i>	
<i>Daniel Cantanhede Behmoiras</i>	
<i>Leandro Casarin Dalmas</i>	
<i>Júlio Cesar Cabral da Costa</i>	
Sobre os autores.....	273



# APRESENTAÇÃO

Este livro reúne artigos de pesquisadores brasileiros, vinculados a programas de pós-graduação na qualidade de estudantes ou professores e cujas investigações foram apresentadas durante o Seminário de Políticas Públicas para o Esporte e Lazer<sup>1</sup>, que teve como tema, em sua primeira edição, um conjunto de reflexões sobre a política e a formação, desenhando “caminhos para a Educação Física e o Lazer” e sua inserção no quadro das políticas públicas brasileiras.

Os trabalhos aqui reunidos versam sobre temáticas pertinentes ao campo da Educação Física que se interceptam com os referenciais teórico-metodológicos das Ciências Sociais, primando por trazer em suas análises distintas abordagens e referenciais teóricos, numa espécie de ecletismo consciente, isto é, “bem temperado”<sup>2</sup>, como afirma Gabriel Cohn a respeito da matriz teórica adotada por Florestan Fernandes em trabalhos como *Mudanças sociais no Brasil* (1960); *A Sociologia numa era de revolução social* (1963) e *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (1968).

A necessidade de pensar em um ecletismo bem temperado é interessante para a área de conhecimento da Educação Física, visto que ela constitui um mosaico do qual participam autores centrados numa contribuição marxista e dialética, mas também autores que estudam e investigam com fundamento numa perspectiva compreensiva ou inter-subjetiva. Em contrapartida, dificuldades ou incompreensões que pos-

---

1. Realizado na Universidade de Brasília em novembro de 2008.

2. Agradeço a lembrança desse termo e desta perspectiva metodológica ao Prof. Dr. Maurício Roberto da Silva, com o qual tive a grata satisfação de participar de uma banca de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

sam vir a se apresentar na utilização de um ecletismo bem temperado podem ser suprimidas, desde que se tenha clareza metodológica, isto é, seguir de maneira consciente e coerente pelo caminho traçado pelo método e buscar nesse âmbito o entendimento do objeto de estudo.

No intenso diálogo que a Educação Física do novo milênio vem realizando com o campo das Ciências Humanas e Sociais (Educação, Psicologia, Sociologia e Antropologia) temas como: políticas públicas, formação, corpo e cultura sobressaem ao debate, à medida que se mostram como importantes “focos” temáticos para a revisita sistemática de preocupações teóricas e empíricas de objetos que se significam e são significados cotidianamente. Assim, visitar autores, buscar contribuições teóricas, mas primordialmente realizar investigações empíricas que se debruçam em “revelar” o “não dito” parece ser o grande desafio desse campo disciplinar.

A Educação Física do novo milênio está preocupada em investigar temas macroestruturais como políticas públicas, mas também tem interesse focado em fenômenos do cotidiano, seja da rotina de sala de aula e de sua problematização nos processos formativos, seja por meio do estudo de práticas corporais de populações tradicionais e periféricas. Esses novos olhares dos investigadores da Educação Física sobre a realidade social fazem bem e se mostram suficientemente criativos e dinâmicos, ao passo que acompanham as contínuas mudanças sociais, tanto em termos de valores e subjetividades, quanto em relação às matrizes epistemológicas. Ouso afirmar, portanto, que há uma Educação Física em redescoberta, que se reinventa, parafraseando aqui o título do livro de Sávio Assis *Reinventando o esporte* (2001).

Com essa perspectiva, esse livro está dividido em quatro grandes blocos temáticos. O primeiro discute as políticas e os programas sociais, o segundo bloco centra-se na formação dentro da dimensão da pesquisa em diferentes espaços sociais, o terceiro está atento aos novos temas e reflexões que se remetem às práticas corporais em diferentes contextos socioculturais e o último apresenta uma proposta de formação.

Para pensar as políticas públicas voltadas para a área do esporte e lazer e desenhar o seu cenário no quadro atual, Pedro Athayde e

Fernando Mascarenhas; Júlio Ferreira e Carlos Sautchuk; e Ana Amélia Néri e Dulce Filgueira de Almeida e Edson Marcelo Hungaro elegem reflexões empíricas e teóricas, sob perspectivas distintas. Seja no âmbito federal, tendo como objeto de estudo programas federais, tais como o Programa Esporte e Lazer da Cidade e o Programa Segundo Tempo, seja no municipal como o Programa Esporte na comunidade, é importante compreender o sentido e a significação, portanto o papel que esses programas vêm assumindo no quadro das políticas sociais no Brasil, porque, ao passo que se tem consciência de que algo já foi feito, considerando a história recente do Estado brasileiro, muito ainda há que fazer sobre o tema esporte e lazer.

Enveredando na formação, os trabalhos de Pedro Osmar Figueiredo, Jonatas Maia da Costa e Ingrid Dittrich Wiggers; Suelle Marques Fagundes e Alfredo Feres Neto; Guilherme Reis Nothen, Aldo Antonio Azevedo e Alessandra Pessoa Coimbra de Melo discutem os espaços formativos como campos de construção sociocultural que articulam ensino e aprendizagem. Reconhece-se, por seu turno, que a formação é o grande tema a que a Educação Física – como área de conhecimento e de intervenção – deve estar atenta, uma vez que a área precisa ter consciência do *como* e *em que condições formamos*, o que deve fazer parte do conjunto de questionamentos de todos os professores-formadores numa clara compreensão do *metier* profissional, aproveitando aqui a expressão de Bourdieu utilizada no livro *A profissão do sociólogo* (1999).

Os trabalhos de Arthur José Medeiros de Almeida, Alexandre Jackson Chan-Vianna e Ludmila Mourão pontuam abordagens que se voltam para o estudo de práticas corporais e o lazer, com base em um intenso diálogo com a pesquisa etnográfica, portanto, com a disciplina antropológica. Nesses trabalhos o ritual é analisado, tornando-se peça-chave para a compreensão do significado da ação dos sujeitos sociais que participam de redes de sociabilidade em contextos como jogos dos povos indígenas, futebol feminino ou um time de várzea.

Por derradeiro, tem-se a apresentação de uma proposta de formação para trabalhadores de lazer, construída por um coletivo de autores com base em sua intervenção pedagógica no campo do esporte

e lazer, particularmente calcada no Programa Esporte e Lazer da Cidade.

Espera-se que as pesquisas aqui apresentadas contribuam para o amadurecimento da reflexão da Educação Física brasileira, no sentido de projetar novos olhares metodológicos, vislumbrar distintos espaços de investigação e, principalmente, aguçar a curiosidade científica para aqueles que se iniciam no campo da pesquisa nessa área de conhecimento.

Por fim, resta agradecer à Financiadora de Estudos e Projetos/FINEP, à Fundação de Empreendimentos Científico e Tecnológico/Finatec, aos Ministérios do Esporte e de Ciência e Tecnologia por viabilizar a publicação.

*Brasília, 25 de fevereiro de 2010.*

*Dulce Filgueira de Almeida*

PARTE I



POLÍTICA



# POLÍTICAS SOCIAIS DE ESPORTE E LAZER: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO NO DISTRITO FEDERAL

Pedro Fernando A. Athayde  
Fernando Mascarenhas

## Introdução

Este artigo é fruto de estudo desenvolvido com base no Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB), ligado à linha de pesquisa “Esporte e Educação Física Escolar”. O presente estudo tem como temática as Políticas Públicas e Sociais de Esporte e como objeto de análise o Programa Segundo Tempo<sup>1</sup> (PST), gerido pela Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEE), do Ministério do Esporte (ME).

Analisar um objeto que não é – mas está sendo o quê? (completar) – engendra a inevitabilidade de considerarmos as dificuldades e

---

1. O Segundo Tempo é um programa idealizado pelo Ministério do Esporte, destinado a democratizar o acesso à prática esportiva, por meio de atividades esportivas e de lazer realizadas no contra-turno escolar. Tem a finalidade de colaborar para a inclusão social, bem-estar físico, promoção da saúde e desenvolvimento intelectual e humano, e assegurar o exercício da cidadania. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo>. Acesso em : 25 jul. 2008.

limites impostos à tentativa de “fotografar” um objeto em movimento. O PST é um programa em vigência, tendo passado por uma série de reestruturações ao longo de sua implementação. Desse modo, para minimizar os efeitos das mudanças sofridas pelo PST, optamos por focar nossas “lentes” na região do DF e na primeira gestão do atual governo (2003 a 2006).

Nosso estudo parte do pressuposto de que a análise de uma política pública e/ou social requer que reflitamos acerca de duas dimensões, quais sejam: a relativa ao seu *modelo conceitual* e a que diz respeito à sua *implementação* propriamente dita. Podemos dividir o segundo aspecto entre sua elaboração e construção, que determinam sua *forma de gestão*, consubstanciada na proposição de objetivos e impactos a serem alcançados, e os resultados obtidos pela aplicação dessa política, ou seja, seu *impacto social*.

Neste texto, problematizaremos a seguinte inquietação: Quais são os avanços e limites presentes na gestão do PST no âmbito do DF, considerando os aspectos da descontinuidade das políticas públicas e sociais; da gestão democrática e participativa; e da descentralização administrativa e desresponsabilização estatal.

Nosso trabalho é norteado por uma visão de totalidade das contradições existentes na realidade apresentada pela implementação das políticas públicas e sociais esportivas. Este artigo compreende uma pesquisa social exploratória, cuja abordagem fundamenta-se em aspectos qualitativos. Tivemos como fontes de pesquisa: a) os documentos e informações oficiais ligados ao PST; b) mídia impressa (jornal Correio Braziliense); e c) entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas com gestores presentes na equipe do ME responsável pela elaboração do PST e coordenadores de núcleos do PST no DF.

## Caracterizando o PST no DF

Iniciamos nossa pesquisa aplicando um recorte cronológico e geográfico ao trabalho, tendo como período de estudo os anos de 2003 a 2006 e como lócus de análise o Distrito Federal. A opção por uma determinada região tem como consequência um estudo que con-

sidera as especificidades e as características políticas, ideológicas e estratégicas contidas no desenho do Segundo Tempo naquele local.

O histórico político do DF caracteriza-se por um forte domínio de partidos ligados ao campo conservador e reacionário da política brasileira. A esquerda política da região sempre teve bastante dificuldade para romper com essa hegemonia e alcançar bons resultados nos processos eleitorais.

Em virtude das dificuldades apresentadas, a esquerda do DF se viu obrigada a buscar diferentes coalizões partidárias que a fortalecessem, bem como encontrar novos nomes que tivessem o carisma e a identificação necessária com a região. Um dos personagens sugeridos para a eleição de 2006 foi à época o Ministro do Esporte, Agnelo Queiroz<sup>2</sup>, uma vez que sua gestão à frente de um Ministério lhe dava a visibilidade necessária para a construção de um personagem carismático que pudesse conquistar a simpatia do eleitorado do DF.

Estar à frente de uma pasta ministerial permite influenciar diretamente na condução das políticas e diretrizes daquela área e na determinação do destino dado ao recurso público daquele setor. Essas influências, por vezes, potencializam práticas clientelistas e corporativistas, traduzidas no atendimento a interesses pessoais, que não representam as demandas da sociedade. De acordo com Linhales (1996, p. 52): “[...] o potencial interativo do esporte tende a respaldar e a perpetuar práticas públicas personalistas, que, frequentemente combinadas com barganhas clientelistas, são utilizadas como recursos de produção e distribuição de poder”.

Os números do PST no DF demonstram, principalmente no período de 2003 a 2006, o quanto a região teve significativa participação no programa tanto no número de convênios<sup>3</sup> celebrados como

- 
2. Agnelo Queiroz se licenciou do Ministério dos Esportes em março de 2006 para concorrer ao Governo do Distrito Federal. No entanto, no último dia para inscrição de chapas, Agnelo abdicou de tentar o Palácio do Buriti. Dessa forma, o ex-Ministro do Esporte foi lançado à disputa pela única vaga do DF ao Senado Federal, concorrendo contra o ex-governador do DF, Joaquim Roriz. Nas eleições, Agnelo obteve surpreendente votação, recebendo relevante número de votos, contudo, acabou sendo derrotado pelo candidato do PMDB.
  3. O PST, contando com as parcerias firmadas com diversos Ministérios do Governo Federal, tem por estratégia de funcionamento o estabelecimento de alianças e parcerias

no quantitativo de alunos atendidos. Nacionalmente, foi divulgada a hipótese de o DF estar sendo beneficiado em relação a outros estados da Federação e que essa atitude teria como “pano-de-fundo” interesses políticos e partidários, inclusive, envolvendo a figura do Ministro.

O DF era, até março deste ano, o maior receptor de verbas. Em 2006, o DF recebeu 97,1% dos recursos do programa. Dos R\$ 3,64 milhões empenhados para o Segundo Tempo, o Rio Grande do Sul ficou com R\$ 104 mil. O restante foi para sete entidades do DF. Vale ressaltar que, até agora, apenas R\$ 120 mil desse montante foram pagos, de acordo com os números do Sistema Integrado de Administração Financeira (Siafi) do Governo Federal<sup>4</sup>.

Assim como os demais entes federados, o DF possui uma população carente de acesso às práticas esportivas. No entanto, depreendemos que o atendimento do PST deveria priorizar aqueles locais com maior carência de acesso ao esporte e lazer, bem como os que registram maior presença de áreas de risco social, atendendo ao que está disposto nos manuais do programa.

Uma vez apresentado o pano-de-fundo que permeou a implantação do PST no DF, passaremos a discutir os limites presentes na gestão do programa na região, cotejando essa análise com as discussões a respeito da descontinuidade das políticas públicas; da participação e controle social; e da descentralização administrativa e desresponsabilização estatal.

## Descontinuidade das Políticas Públicas e Sociais

Historicamente, as políticas públicas e sociais brasileiras têm se pautado pela fragmentação e/ou descontinuidade, ficando a cargo das

---

institucionais, mediante a descentralização da execução orçamentária e financeira para Governos Estaduais, Governos Municipais, Organizações Não Governamentais e entidades nacionais e internacionais, públicas ou privadas sem fins lucrativos. Por meio da celebração de convênios com o ME, essas entidades se tornam responsáveis pela execução do programa, que se dá por meio de Núcleos de Esporte Educacional. Disponível em: [http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/modelo\\_convenimento.jsp](http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/modelo_convenimento.jsp). Acesso em: 03 de abril de 2009.

4. Trecho retirado de matéria publicada no jornal Correio Braziliense em 27 de março de 2006.

mudanças governamentais. Segundo Suassuna *et al* (2007, p. 16): “A idéia de Estado em ação é limitada; não consegue diferenciar política pública e política de Estado. A política pública tem direta correlação com a questão da política de governo. Dessa forma, acaba por se definir de modo focal, sem, todavia, se dar conta da necessidade de continuidade das políticas”.

De acordo com a autora, a solução para a descontinuidade das políticas esportivas estaria no estabelecimento de uma política de Estado para o setor. Para Suassuna *et al* (2007, p. 16): “(...) para que sejam desenvolvidos ações e programas que tenham continuidade, é necessário o estabelecimento de políticas de Estado, implicando na definição de um planejamento continuado”.

Na sequência, apresentaremos alguns dados que permitem inferir que a execução do PST no DF se consubstanciou num exemplo de fragmentação e descontinuidade das políticas sociais, distanciando-se da perspectiva de uma política de Estado.

Em 2003 foram celebrados quatro convênios no DF, todos com entidades de direito privado, duas organizações não governamentais e dois representantes do Sistema S (SESC e SESI). De acordo com os dados do sítio eletrônico do ME, nos quatro convênios citados, não houve registro de atendimento a alunos. Todavia, segundo o Gestor 2, entrevistado pela pesquisa, foi realizado um controle da frequência e quantitativo de alunos atendidos por meio do envio de documentos ao ME, uma vez que o sistema de acompanhamento eletrônico dos convênios não havia sido implantado.

No ano seguinte, o quantitativo quadruplicou, saltando de 4 para o total de 16. As parcerias celebradas pelo ME continuaram a contemplar unicamente entidades de direito privado. O ano de 2005 apresentou uma diferença em comparação com os anos anteriores e, pela primeira vez, encontramos no sistema do ME o registro de alunos atendidos no DF. O quantitativo de atendimentos foi de 64.561 alunos, o quarto maior do país naquele ano. Em 2006, o DF teve 21 convênios e, novamente, tivemos participação unânime de entidades de direito privado, com predomínio para as organizações não governamentais.

Alguns aspectos dos números apresentados precisam ser considerados, o primeiro é que mudam as instituições parceiras de um ano para o outro. Essa constatação nos fornece indícios de que o PST apresenta dificuldades de manutenção das parcerias e para continuidade de suas ações. Uma das razões para essa dificuldade pode residir no despreparo das entidades parceiras em cumprir corretamente as exigências administrativas, tais como a prestação final de contas do convênio. Do mesmo modo, é preciso cogitar a presença de excessos burocráticos nos trâmites administrativos exigidos pelo ME. Além disso, outro fator de influência na descontinuidade dos convênios é o deficiente processo de avaliação e acompanhamento realizado pelo ME.

Dentro das hipóteses listadas acima, verificamos que o modelo de conveniamento adotado pelo PST afeta diretamente a continuidade do programa em determinadas regiões.

Acho! Acho que atrapalha e atrapalhou pelo seguinte: porque você faz um convênio com uma duração fixa de 1 ano, e, depois, com a possibilidade de renovar, só que chega no momento da renovação, é feita uma série de exigências de ambas as partes e nem sempre essa renovação ocorre. E o que acontece? Há uma descontinuidade das ações do programa. Então isso foi nítido em vários lugares, porque quando você tem um convênio assinado, até começar o programa com toda essa burocracia que nós temos, aí o programa tem vida curta, e de repente se divulgam os resultados do programa e logo no outro ano já é feito um convênio com outro ente, com outra organização não governamental, com outras Secretarias. Então isso é um problema, que passa pela questão política também, porque o governo federal não pode fazer convênio com todo mundo, não tem como ele fazer isso, ele vai fazendo com um e depois ele vai botando na conta com quem ele não fez ainda, porque o prefeito (o outro) está pedindo, e aí há uma pressão, de tal forma que esse programa acaba não tendo uma continuidade nos locais e dificulta a avaliação. Então é um ponto central aí (GESTOR 1).

A fala do entrevistado corrobora com os pressupostos elencados pela pesquisa. Ao mesmo tempo, o trecho acima denuncia aspecto de

extrema relevância, que corresponde à influência “política” presente na definição dos convênios a serem celebrados. Esse fato coloca em cheque os critérios utilizados pelo ME para seleção dos pleitos relacionados com o PST. A existência dessas interferências no interior do programa, também, foi destacada na entrevista com o Gestor 2.

Isso acontece. Cabe à gestão técnica na sua avaliação indicar os pontos que ela realmente considera que vão ou não dar certo. Mas, para isso, tem também a questão do acompanhamento e avaliação. E o acompanhamento e avaliação podem nos levar a executar o programa por dois meses e rescindir o contrato e podem nos levar a executar o programa com sucesso até o final. Então, isso vai muito também da gestão do programa, isso acontece em todos os lugares. Em todos! E não é no governo federal, não é no governo estadual, não é só no governo municipal, em todas as instâncias em que há interferência, até no setor privado. De que forma se pode minimizar essa influência da politicagem? Realmente com competência técnica, com argumentação técnica, não tem outra forma. E se realmente a gestão do programa sabe que tem pessoas competentes que estão fazendo o programa acontecer, a gente não vai querer dar a cara à tapa para fazer auditoria, a gente não vai querer dar a cara à tapa, respondendo a um projeto que não aconteceu, a gente deu o dinheiro e o dinheiro foi surrupiado ou usado para outras coisas. Isso acontece? Isso acontece! Você corre riscos até de quando você passa o dinheiro para uma entidade que no princípio mostrou condições, só que cabe a nós, enquanto gestão, fazer esse acompanhamento e avaliação (GESTOR 2).

Observamos que o ME é alvo de pressões de ordem política que ignoram os critérios pré-estabelecidos para a seleção dos convênios do PST. Entretanto, o entrevistado é enfático ao afirmar que esse tipo de coação tem sido objurgado pela competência técnica da equipe responsável pelo programa, pelo modelo de gestão adotado e pelo acompanhamento e avaliação do programa.

O que podemos verificar é que o PST permanece sendo alvo de interferências externas, o que é refletido no atendimento privilegiado a determinadas regiões do país, tais como o DF. Essa prática acaba

ignorando as demandas sociais de localidades com maior carência de acesso às práticas esportivas.

Além disso, o rigor administrativo adotado pela equipe do ME imputa às instituições exigências que inviabilizam a concretização de propostas para o atendimento a regiões mais carentes.

Eu não sei como está hoje o projeto. Mas o que se percebe é que algumas pessoas querem ajudar, mas esbarram na questão burocrática, então, às vezes, por essa burocracia muita gente deixa de fazer, mas, também, em contrapartida, tem que haver essa burocracia, porque se sabe que há muita gente fazendo, mas mesmo tendo a burocracia por trás, quem tem uma má-fé faz de qualquer forma (COORDENADOR 2).

O estabelecimento de critérios puramente técnicos para a escolha das parcerias configura o PST como um modelo de gestão descentralizada amparada na lógica da modernização gerencial, que busca a maior eficiência do programa, no entanto, o afasta de sua concepção inicial e dos objetivos propostos. Esse distanciamento deve ser apreciado, questionado e reivindicado pela sociedade, e, para isso, é imprescindível a garantia de espaços para participação e controle social dos programas governamentais, tornando-os arquétipos de uma gestão democrática e participativa.

## Controle social e Gestão participativa e democrática

O Brasil, em decorrência da hegemonia do modelo neoliberal, passou, nos últimos anos, por mudanças consideráveis que foram caracterizadas pela descontinuidade de políticas sociais, consequência da otimização entre a esfera pública e a privada, firmando acordos com o objetivo de dismantelar empresas estatais, privatizando o público e atendendo aos interesses da classe empresarial, em detrimento da maior parte da sociedade. Essa dinâmica exigiu da população brasileira uma adaptação às novas e velhas condições impostas por cada governante que chegava ao poder, tendo como resultado a insuficiente participação da sociedade na construção, na intervenção e no acompanhamento das políticas sociais.

Segundo Gracindo (1997), as políticas governamentais devem ser compreendidas como um movimento multidirecional resultante do conflito de interesses contraditórios que se alimentam. Esse processo pode fazer com que o Estado se torne um espaço privilegiado de luta e afirmação das reivindicações populares. Nesse sentido, identificamos no primeiro mandato do governo Lula a existência de um espaço contraditório propício à reivindicação da garantia do esporte como um direito social, amparada numa efetiva participação popular e refletida no controle social das ações governamentais.

Evidentemente, a experiência de (des)construção de um modelo hegemônico e a proposição de uma nova abordagem das políticas sociais esbarram em limites culturais e políticos. Pressupomos que as dificuldades apresentadas têm forte ligação com o modelo democrático ao qual nos habituamos. Ribeiro (2007) adverte que é com o princípio da democracia participativa, que a sociedade encontra possibilidades de interferir nas questões de legislação e administração pública, estabelecendo uma relação mais equilibrada entre a representação parlamentar e a representação popular.

Ao anunciar a adoção de uma gestão democrática e participativa, mas que na prática não se consolida dessa forma, o PST acaba materializando-se em um exemplo do choque entre os limites existentes e os avanços propostos para a consecução da participação e controle social das políticas sociais do governo.

As políticas públicas e sociais, assim como se configuram em campo de ação do Estado, também são instâncias de intervenção do cidadão, conforme explicita entendimento de Pereira (1994, apud LIÃO JR, 2003, p. 41):

O termo público, associado à política, não é uma referência exclusiva ao Estado, como muitos pensam, mas sim à coisa pública, ou seja, de todos, sob égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses. Portanto, embora as políticas públicas sejam reguladas e frequentemente providas pelo Estado, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas podendo (e devendo) ser controladas pelos cidadãos. A política pública expressa, assim, a con-

versão de decisões privadas em decisões e ações públicas, que afetam a todos.

A concepção de coisa pública atrelada às políticas sociais nos remete ao entendimento de que essas políticas devem ser entendidas como campo de ação tanto do Estado (*stricto sensu*) como da sociedade civil, o que realça a importância do exercício da cidadania, por meio da participação e do controle social.

Segundo Silva, Jaccoud e Beghin (2005, apud BEHRING & BOSCHETTI, 2006, p. 178), a participação social apresenta três sentidos:

a) a participação social promove a transparência na deliberação e visibilidade das ações, democratizando o sistema decisório; b) a participação social permite maior expressão e visibilidade das demandas sociais, provocando um avanço na promoção da igualdade e da equidade nas políticas públicas; e c) a sociedade, por meio de inúmeros movimentos e formas de associativismo, permeia as ações estatais na defesa e alargamento de direitos, demanda ações e é capaz de executá-las no interesse público.

Portanto, a participação social seria um fator solicitado para concretização do esporte e do lazer enquanto direitos sociais constituintes da cidadania e esferas do exercício do poder pela sociedade civil organizada. Nesse sentido, o direito ao esporte e lazer deve estar “alicerçado sobre princípios como planificação, participação, autonomia, organização, transformação, justiça e democracia, deixando de ser monopólio ou instrumento daqueles que concentram o poder econômico” (MASCARENHAS, 2005).

No entanto, Montañó (1999, apud LIMA, 2002, p. 138) alerta que: “(...) a participação, a cidadania e a democracia são utilizadas tanto para legitimar o poder, a dominação e o *status quo*, quanto para lutar contra eles e contra as desigualdades sociais”. Nesse sentido, é preciso estar atento ao fenômeno da despolitização ou idealização da participação que faz dessa ação “a redentora dos problemas sociais

e pode servir como panacéia das contradições vividas no cotidiano” (MELO, 2007, p. 20).

## Descentralização administrativa e Desresponsabilização estatal

Iniciamos a discussão a respeito do modelo de gestão descentralizada, trazendo importante alerta realizado por (MELO, 1996, p. 13) sobre a dupla possibilidade de interpretação da descentralização.

Entendida enquanto transferência de poder decisório a municípios ou entidades e órgãos locais, a descentralização expressa tendências democratizantes, participativas e de responsabilização, assim como processo de modernização gerencial da gestão pública – em que apenas a questão da eficiência é considerada. Essas duas dimensões complementares estão presentes nos processos de descentralização, mas a importância relativa assumida por esses dois vetores depende da natureza de coalizão política que dá suporte às reformas. Coalizões com predomínio de forças políticas liberais/conservadoras enfatizam os aspectos relativos aos ganhos de eficiência e redução do setor público. Coalizões social-democratas, por sua vez, privilegiam os aspectos relativos ao controle social e à democratização da gestão local.

O panorama da descentralização compõe um dos princípios da Política Nacional do Esporte:

O desenvolvimento da Política de **forma descentralizada**, ao mesmo tempo em que integra as instituições, prioriza a transferência de competências aos entes federativos, inclusive a iniciativa privada, quando for o caso, e exige compromisso daqueles envolvidos no processo. Para consolidar a **gestão democrática**, é necessário ampliar e institucionalizar canais de diálogo entre o governo, as entidades esportivas e a sociedade, favorecendo as possibilidades de participação, interação e colaboração (BRASIL, 2005, p. 24, grifos nossos).

O Manual de Orientações para Implantação de Núcleos do PST, de agosto de 2005, afirma que, entre outros objetivos, as práticas es-

portivas serão desenvolvidas de modo que se possibilite a *descentralização operacional*, permitindo que o planejamento e a implantação do Programa sejam executados pelas entidades regionais ou locais que mantêm contato direto com o público-alvo do programa e desenvolvem projetos de inclusão social.

Podemos verificar uma sinalização do PST quanto à preocupação em viabilizar uma estrutura democrática e participativa. Entretanto, é possível identificar no conteúdo dos manuais relevante apreensão no estabelecimento de padrões e referenciais a serem rigorosamente seguidos pelos parceiros. Ao mesmo tempo em que essa rigidez busca garantir um mínimo de qualidade no atendimento ao cidadão, pode coibir a possibilidade de enriquecimento do programa pelas distintas realidades regionais, engessando-o e censurando a intervenção da sociedade na implementação do programa.

Averiguamos que o PST não estabelece diálogo com a sociedade para sua implementação, o que dificulta a materialização de mecanismos que assegurem a efetiva participação popular. Contudo, verificamos a responsabilização por essa limitação sendo atribuída à passividade e à falta de politização social. Além disso, constatamos a possibilidade de uso de programas governamentais como mecanismos de propaganda eleitoral.

Olha, é difícil essa resposta. Até porque não sei se seria uma atribuição de um determinado programa fazer um diálogo com a sociedade e, normalmente, o que a gente ainda vê no Brasil é o governo, são os políticos, fazendo propaganda direta ou indiretamente, disfarçadamente das suas plataformas e a sociedade é passiva em relação a isso, não digo que é em relação ao Segundo Tempo, eu vejo muito a sociedade passiva. Ela não participa de nada. Faz muitos anos que não existe isso ... se você pegar lá, desde a década de 80, o que a gente tem? Existem greves localizadas, questões localizadas, então não seria um programa que iria criar isso, não vejo por aí não (GESTOR 1).

As dificuldades encontradas pelo PST para consolidar uma gestão democrática e participativa são evidentes. As distorções e limites

presentes no interior do PST pressupõem a possibilidade de uma desresponsabilização estatal.

Atribui-se a maior parcela pelo insucesso na efetivação do planejamento do PST ao “atraso cultural” da sociedade brasileira. É inegável que a cultura política<sup>5</sup> centrada no clientelismo persiste em nosso sistema político, abrangendo tanto a sociedade política como a sociedade civil, todavia, não podemos imputar somente aos cidadãos a conta pelos maus resultados de políticas públicas e/ou sociais. Por vezes, o produto do insucesso dessas políticas encontra-se no enorme fosso aberto entre o que é pensado por determinado órgão governamental e o que é executado pelos núcleos de atendimento do programa.

Quanto à descentralização, Behring (2003, p. 194) alerta que, se, por um lado, “tem a potencialidade de ampliar a eficiência do sistema, por outro lado, pode também aumentar desigualdades regionais, transformar-se na mão da segregação e isolar as unidades, trazendo sérios problemas de equidade”. Atualmente, o que se vê é uma descentralização como sinônimo de desresponsabilização do Estado, com a entrega da responsabilidade de garantir o acesso aos direitos sociais, entre eles o esporte e o lazer, a uma instância da sociedade civil organizada, denominada terceiro setor.

Segundo Montañó (2005, p. 182):

(...) na verdade, no lugar deste termo (Terceiro Setor), o fenômeno deve ser interpretado como ações que expressam funções a partir de valores. Ou seja, as ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil, que assumem as funções de resposta às demandas sociais (antes de responsabilidade fundamentalmente do Estado), a partir de valores de solidariedade local, auto-ajuda e ajuda mútua (substituindo os valores de solidariedade social e universal e direito dos serviços).

---

5. Segundo Bobbio (1993, p. 307), relaciona-se ao “conjunto de tendências psicológicas dos membros de uma sociedade em relação à política. Estas tendências podem revelar-se: a) cognitiva – nos conhecimentos e crenças relativas ao sistema político, aos papéis que o compõem e aos seus titulares; b) afetiva – nos sentimentos nutridos em relação ao sistema, às suas estruturas; c) valorativa – nos juízos e opiniões sobre fenômenos políticos e exige a combinação de informações, sentimentos e critérios de avaliação”.

Os convênios do PST no DF são marcados por uma proeminente presença de organizações não governamentais como parceiras. Essa constatação pode significar o aumento da participação da sociedade civil no desenvolvimento da política pública esportiva, ao passo que pode camuflar a presença de práticas clientelistas, abrindo precedentes para o mau uso da verba pública e o reforço do processo de desresponsabilização estatal.

A problematização realizada até o momento nos remete a indagar se o Segundo Tempo no DF pode ser considerado um exemplo de programa socioesportivo, que se propôs a uma mudança dos caminhos até então percorridos na implementação das políticas públicas e sociais esportivas governamentais, ou se foi mais um modelo de utilização da máquina estatal para consecução de objetivos político-partidários. No entanto, considerando a complexidade que permeia a análise da política pública e social esportiva governamental, precisamos evitar posições deterministas, entendendo que a implementação de um programa social é compreendida por um permanente movimento composto de avanços, estagnações e retrocessos.

## Considerações finais

O estudo realizado neste artigo demonstrou que o PST se propõe a ser um programa socioesportivo respaldado por uma nova forma de gestão, caracterizada por um modelo democrático de ação descentralizada, que possibilite a participação popular e o controle social. Todavia, ao confrontarmos as proposições do programa com as contradições internas de seus documentos oficiais e com as entrevistas dos atores presentes em seu desenvolvimento, verificamos que as asserções realizadas pelo ME apresentam limites para consubstanciação de sua materialidade.

Pressupomos que o distanciamento entre elaboração e execução das ações de gestão do programa é consequência de uma gama de fatores. Esse leque de obstáculos imputados ao PST é composto da desconsideração das demandas locais e regionais no momento de sua elaboração, da falta de mecanismos que possibilitem a participação e

controle social das ações do PST, bem como do processo de avaliação e acompanhamento deficitário da equipe ministerial.

Entretanto, devemos ser parcimoniosos para evitar determinismos e reducionismos sobre a gestão adotada pelo PST, uma vez que o programa permanece vigente e ao longo de seu desenvolvimento tem passado por uma série de processos de transformação e de readequação. Neste momento, somos levados a adotar um pensamento dialético, em que as contradições existentes no interior do PST devam ser consideradas e historicizadas, compreendendo que os limites impostos à implementação do programa devem ser adotados como objeto de novos estudos no campo científico e acadêmico da Educação Física.

## Referências bibliográficas

- BEHRING, E. R. & BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006. 213 p.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003. 304 p.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: UnB, 1993.
- BRASIL. Ministério do Esporte. **Política Nacional do Esporte**. Brasília: ME, 2005. 44 p.
- GRACINDO, Regina V. Estado, Sociedade e Gestão da Educação: novas prioridades, novas palavras-de-ordem e novos velhos problemas. **RBPAAE** – V. 13, n. 1, jan/jun. 1997.
- LIÁO JR., Roberto. **Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer no Governo do Distrito Federal, 1995 – 1998: Tensões e Desafios de um Projeto Contra-Hegemônico**. Campinas, 2003. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2003.
- LIMA, Valéria Almada. Reforma do Estado e controle social: limites e possibilidades da descentralização e do “terceiro setor”. In: **Revista Políticas Públicas**, São Luís: EDUFMA, v. 6, n. 2, p. 127-147, jan./jun. 2002.
- LINHALES, M. A. **A Trajetória Política do Esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos**. Belo Horizonte, 1996. 242f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, 1996.
- MASCARENHAS, Fernando. **Entre o Ócio e o Negócio: teses acerca da anatomia do lazer**. 2005. 308 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- MELO, Marcelo Paula de. O chamado terceiro setor entra em campo: políticas públicas de esporte no governo Lula e o aprofundamento do projeto neoliberal de terceira via. **Licere**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, ago./2007.
- MELO, Marcus André. Crise Federativa, Guerra Fiscal e “Hobbesianismo Municipal”,

efeitos perversos da descentralização? **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 10 (3), p. 11 – 20, 1996.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Sâmara Paula. Participação popular na gestão pública: quais as armadilhas e quais os caminhos? In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3, 2007, São Luís. **Anais...** São Luís, 2007. 1 CD-ROM.

SUASSUNA, D. *et al.* O Ministério do Esporte e a definição de políticas para o esporte e lazer. In: SUASSUNA, D. & AZEVEDO, A. A. (Org.). **Política e Lazer: Interfaces e Perspectivas**. Brasília: Thesaurus, 2007, 240 p.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER  
NAS CIDADES: GESTÃO DO ESPAÇO,  
UTILIZANDO FERRAMENTAS DE  
GEOPROCESSAMENTO

Júlio Ferreira da Costa Neto  
Carlos Emanuel Sautchuk

## Introdução

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a maior parte da população brasileira hoje já vive nas cidades. As cidades, pela complexidade que possuem, exigem cada vez mais políticas de gestão dos espaços e territórios onde se inserem e cada vez mais condizentes com a realidade atual da sociedade brasileira.

Dessa forma, a compreensão do espaço-tempo gerada pelos avanços da tecnologia e pela crescente integração das práticas econômicas tem levado a novas definições do espaço. Milton Santos tenta definir no âmbito da ciência geográfica o que seria o espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia. Segundo o autor, o espaço geográfico é marcado pela presença dos fixos e dos fluxos, que nada mais

são do que a infraestrutura construída pelo homem (ex: as estradas), o fixo; e as ações existentes nessas estruturas (ex: o fluxo dos automóveis nas estradas ou o comércio eletrônico), o fluxo (SANTOS, 1978).

Segundo Castells (1999, p. 505), o espaço geográfico seria o “espaço de fluxos e o espaço de lugares”, onde as relações capitalistas se processam e interagem entre si provocando mudanças drásticas nos centros urbanos mundiais.

Da mesma forma, e buscando uma visão mais geral sobre os conceitos de espaço, Santos (1996, p. 62) afirma que “o espaço geográfico é um sistema de objetos e um sistema de ações”. Ele chama a atenção para a necessidade de libertar-nos de visões estáticas do espaço (tais como nos vêm condicionando séculos de mapas), ao incluir a componente de *processos variantes no tempo* como parte essencial do espaço. Ele procura diferenciar o conceito de *espaço* do de *paisagem*, afirmando que “a paisagem é o conjunto de formas que num dado momento exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homens e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima” (SANTOS, 1996, p. 102).

A problemática das cidades já há muito tempo vem sendo objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, entre elas a Geografia. Essa área tem os espaços urbanos como parte integrante da formação dos professores e dos técnicos geógrafos que militam nos estudos e pesquisas ligados a essa temática.

Segundo Santos (1992), a cidade poderia ser compreendida como o local onde todas as relações humanas acontecem e se perpetuam. Dessa forma, o meio urbano será sempre marcado pelas relações entre as classes sociais que ocupam espaços específicos nesse local de embate.

Geiger (1995) apresenta as seguintes definições para tratar a questão da cidade:

[...] A cidade é um objeto conceitual, abstrato, embora construído sobre uma base material formada por edificações, arruamentos, monumentos etc. A cada momento histórico, o conceito requer que esta base material apresente uma dada dimensão e que existem certas relações

sociais específicas no interior deste espaço construído... Justamente por variar o conceito em torno da mesma palavra, é que aglomerados tão diversos entre si, como Ur na Antiguidade, ou New York puderam ser designados pela mesma palavra, cidade (GEIGER, 1995, p. 23).

Como falar da urbanização e das cidades sem tratar também do planejamento necessário à melhor disposição dos equipamentos mínimos necessários ao seu funcionamento? Dessa forma Hattner (1978, p. XI) define planejamento urbano:

[...] o planejamento é concebido como instrumento potencial de controle dos movimentos espontâneos, e às vezes caóticos, de atividades econômicas individuais e de migrações – reflexos e consequências das mudanças sociais que alteram profundamente as relações entre os homens e destes com seu meio ambiente (HATTNER, 1978, p. XI).

Reforçando essa ideia, esse mesmo autor continua: “Organizar racionalmente a ocupação do espaço, como condição para a melhoria das relações sociais e do próprio estilo de vida das populações urbanas, constitui um dos postulados mais enfáticos dos planejadores e urbanistas contemporâneos” (HATTNER, 1978, p. XI).

Dentro da mesma ótica do planejamento urbano, Oligari (2002, p. 27) defende que:

O planejamento é a atividade pela qual o homem, desde o início da civilização, tem procurado agir em conjunto, através da manipulação e do controle consciente da natureza, com o objetivo de atingir certos fins já previamente determinados por ele mesmo. O planejamento urbano pode ser entendido como um processo de decisão constituído por um conjunto de técnicas originárias de várias disciplinas que delineiam os campos do conhecimento humano com objetivo de prover à Administração Pública de instrumentos para a solução dos problemas urbanos. O planejamento seria, enfim, um meio à disposição da Administração Pública para a busca da governabilidade (OLIGARI, 2002, p. 27).

Dessa forma cada vez mais se mostra importante o estabelecimento de políticas públicas<sup>1</sup> com objetivos de equacionar problemas que atingem a sociedade nas áreas urbanas, ou melhor, nas cidades. Entre essas, e a que nos interessa nesta pesquisa, trataremos das políticas de esporte e lazer, objeto do Programa Esporte e Lazer das Cidades (PELC), do Ministério do Esporte.

Nesse contexto de complexidade trataremos do tema relativo especificamente aos equipamentos de esporte e lazer, levando em consideração a sua utilização e localização, tendo como ferramenta de análise espacial a tecnologia geográfica denominada Geoprocessamento. Essa tecnologia é muito utilizada atualmente na gestão dos mais variados assuntos ou áreas do conhecimento que fazem parte da vida da sociedade moderna. Das áreas de meio ambiente, geociências, petróleo, infraestrutura (água, luz, telefonia móvel e fixa, esgotos) transportes (estradas, ferrovias, hidrovias e até aeroportos), saúde, segurança, esporte, turismo, administração, além de outras, podemos afirmar com segurança que essa tecnologia pode facilitar muito a vida dos responsáveis pela gestão desses setores na tomada de decisões.

O Geoprocessamento abrange a utilização de um conjunto de tecnologias para coleta, processamento, análise e oferta de informações com referência geográfica (ROSA, 2005). Ele representa qualquer tipo de processamento de dados georreferenciados e, segundo Rosa (2005), abrange pelo menos quatro categorias de técnicas de tratamento da informação espacial:

- Técnicas para coleta de informação espacial;
- Técnicas de armazenamento de informação espacial;
- Técnicas para tratamento e análise de informação espacial;
- Técnicas para uso integrado de informação espacial com os sistemas GIS.

---

1. Políticas públicas “[...] representam a materialidade da intervenção do Estado, ou do Estado em Ação; entende ainda que, em um plano mais concreto, “o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (Azevedo, 1997).

De modo geral, o Geoprocessamento inclui a utilização de várias ciências e técnicas indispensáveis ao seu desenvolvimento, são elas: a Cartografia, a Geodésia, a Geografia, a Informática, a Ciência Espacial, o GPS, os Bancos de Dados, a Internet. Além desses, podemos citar o uso dos Sistemas de Informações Geográficas (SIG), os programas de Processamento Digital de Imagens de Satélite ou Sensoriamento Remoto (SR), como componentes importantes.

É fundamental saber que sem os cinco elementos principais do Geoprocessamento não é possível qualquer tipo de trabalho de pesquisa com fins de geração de informações espacializadas de boa qualidade. Os elementos são: os equipamentos de informática, os programas especializados de SIG e SR, os dados cartográficos digitais disponíveis e de boa qualidade e precisão, pessoal treinado para as tarefas de operação dos programas e da teoria que dá o embasamento necessário e, por fim, método de trabalho. A falta de qualquer um desses implica a ineficiência e o desperdício de tempo e dinheiro.

Além desses elementos primordiais, utilizaremos para o processo de divulgação dos resultados geográficos um sistema baseado em programas abertos ou de domínio público, denominado MapServer<sup>2</sup>. Esse sistema é especializado em colocar no ambiente da Internet mapas interativos capazes de informar os responsáveis pela tomada de decisões sobre políticas públicas de esporte e lazer e lhes dar subsídios.

No tipo de trabalho de pesquisa que nos propomos a desenvolver, o uso do Sistema de Informações Geográficas (SIG) se mostra como ferramenta importante para análises de localização dos núcleos do PELC, nas Regiões Administrativas do Distrito Federal, participantes do projeto.

---

2. MapServer foi originalmente desenvolvido pelo projeto ForNet da Universidade de Minnesota (UMN) em cooperação com a NASA e o Departamento de Recursos Naturais de Minnesota (MNDNR). Atualmente o projeto MapServer é abrigado pelo projeto TerraSIP, um projeto patrocinado conjuntamente pela NASA, UMN e um consórcio de interesses de gerenciamento da terra.

MapServer é um ambiente de desenvolvimento de Código Aberto para construção de aplicativos espaciais na internet. (MAPSERVER, 2008)

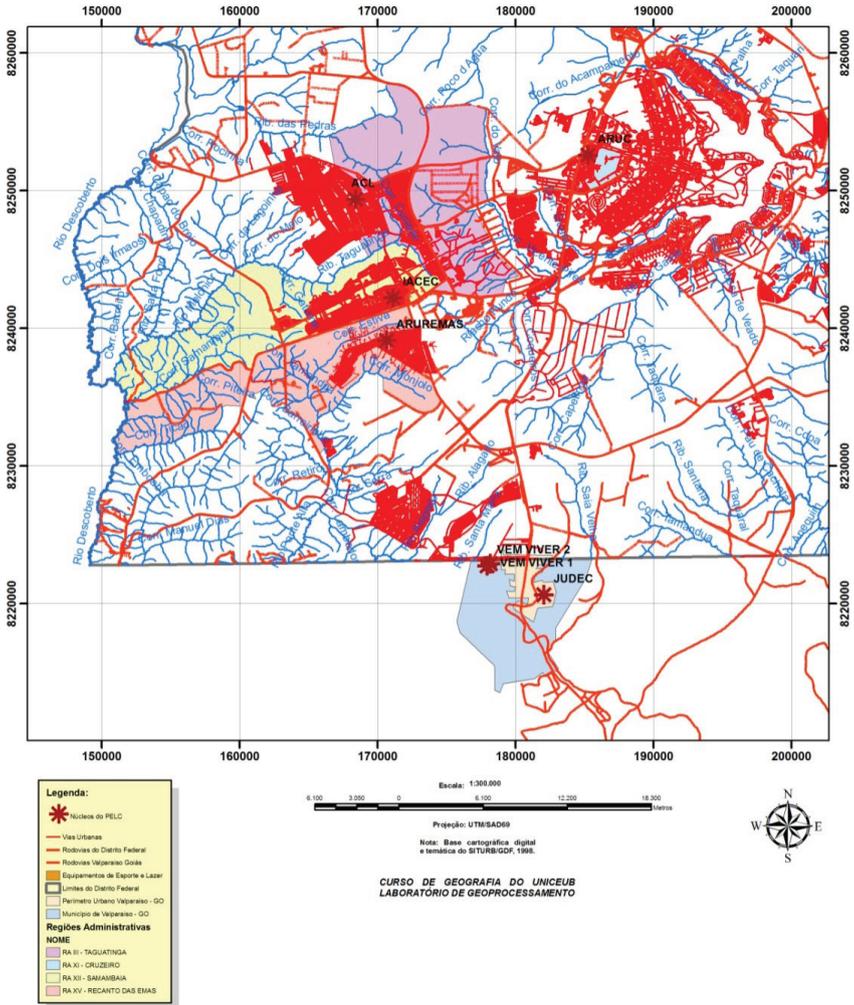
## Metodologia

Na execução da pesquisa foram inicialmente levantados os dados sobre o programa PELC do Ministério do Esporte e os núcleos de responsabilidade de avaliação pelo Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer, da Faculdade de Educação Física da UnB. Esses foram localizados e georreferenciados com a utilização de um sistema de posicionamento global, ou seja, um GPS. Esse equipamento/sistema nos deu a localização em coordenadas geográficas (Projeção Geográfica, Datum SAD69), por ocasião de uma visita em campo a cada um dos núcleos avaliados. Os núcleos localizados foram: a Associação de Capoeira Ladainha, de Taguatinga; o Instituto Arte Cia e Cidadania, de Samambaia; a Associação Recreativa Desportiva e Cultural Unidos do Recanto das Emas (ARUREMAS), do Recanto das Emas; a Associação Recreativa Cultural Unidos do Cruzeiro (ARUC), do Cruzeiro; e o Centro Cultural Vem Viver, em Valparaíso de Goiás. (Figura 1)

Os pontos de localização foram transferidos para o sistema de informações geográficas (SIG), o ARCGIS 9.3, no laboratório de Geoprocessamento do UniCEUB, de modo que se compusesse a base de dados geográficos digitais da pesquisa. A base de dados é formada pelas informações: hidrografia, estradas e rodovias, vias urbanas, limites das Regiões Administrativas (RAs) do Distrito Federal, limite do município de Valparaíso de Goiás, localização das escolas públicas e particulares das RAs, localização dos equipamentos de esporte e lazer até 1998.

À localização dos núcleos foram associadas informações cadastrais sobre os responsáveis, o endereço, o número aproximado de atendidos, o endereço dos atendidos, se os atendidos recebem bolsas sociais dos governos locais e federal, além de outras. Essas informações serviram para avaliar o raio de atuação e abrangência dos núcleos em relação à população atendida.

FIGURA 01 - NÚCLEOS DO PROGRAMA PELC AVALIADOS



## Análises e discussões

Depois de gerado o mapa de localização dos 5 (cinco) núcleos avaliados, foram feitas análises do grau de abrangência de cada um em relação à sua Região Administrativa ou município (Figuras de 2 a 6). Na maioria dos casos, com exceção dos núcleos localizados no município de Valparaíso-Go, em um raio de 400 metros existem quadras esportivas, praças ou escolas públicas que poderiam ser aproveitadas pelas comunidades e pelos núcleos para a execução de suas atividades recreativas e de prática esportiva. Em relação aos núcleos de Valparaíso, não conseguimos dados cartográficos digitais do município, desse modo não houve como analisar a possibilidade de utilização de equipamentos de esporte e lazer.

De modo geral, depois de aplicados os questionários aos atendidos pelo programa – relativos a nível de renda da família, números de pessoas, nível da renda familiar, endereço onde residem e os meios de transporte utilizados para deslocamento até os núcleos –, verificou-se que os núcleos se enquadram no perfil definido pelo Ministério do Esporte, que exige o trabalho com comunidades carentes de renda baixa. O único núcleo que se encontra localizado em uma Região Administrativa que difere das demais é a ARUC, no Cruzeiro, que possui renda familiar bem mais alta do que as demais RAs do DF e do município goiano.

A renda familiar dos atendidos do núcleo do Recanto das Emas, a ARUREMAS, gira em torno de dois salários mínimos. Os questionários demonstraram que essa faixa salarial teria que cobrir as despesas de 5 a 7 familiares em média, o que indica uma renda familiar baixa.

A maior parte dos atendidos reside nas proximidades dos núcleos do PELC, se deslocando normalmente a pé ou de bicicleta para chegar a eles.

Com o auxílio das ferramentas de Geoprocessamento foi possível avaliar em termos espaciais a localização dos núcleos nas RAs do Distrito Federal e no município de Valparaíso em Goiás, assim como a disposição dos equipamentos de esporte e lazer nas

suas proximidades. Da mesma forma, pôde-se gerar uma base de dados geográfica considerável, capaz de subsidiar os tomadores de decisões na área de gestão do esporte e lazer nas cidades, notadamente aqueles do Ministério do Esporte.

Os espaços públicos de esporte e lazer, como visualizados nos mapas, poderiam ser mais bem aproveitados pelas comunidades em que se inserem. Da mesma forma, dada a proximidade, é de supor que os núcleos do PELC poderiam utilizá-los, o que daria uma melhor condição e qualidade de atendimento aos cidadãos que os frequentam. É possível que esteja ocorrendo uma subutilização desses equipamentos por parte da população e mesmo pelos núcleos.

Essa questão de acesso e uso dos equipamentos aponta para uma outra problemática, mais abrangente, relativa à disposição dos equipamentos de esporte e lazer pelo planejamento e gestão das cidades. Onde seria mais importante ter as quadras esportivas e praças em uma cidade? Essa seria uma pergunta interessante a ser feita para arquitetos, engenheiros e urbanistas, em tese, os planejadores da maioria das cidades modernas. A localização desse tipo de equipamento urbano deveria levar em consideração as reais necessidades das comunidades urbanas e os padrões de acesso e utilização pelas populações, tema que requer maiores estudos.

Tendo em vista esses questionamentos, acreditamos que, além da análise desses fatores, a disponibilização da base de dados geográfica na Internet, por meio do software MapServer, pode sobremaneira facilitar a vida dos gestores dos recursos públicos responsáveis pelas políticas de esporte e lazer nas áreas urbanas do Brasil. Isso pode ser visualizado nas Figuras 7 e 8.

FIGURA 02 - NÚCLEO DO PELC ACL - TAGUATINGA/DF

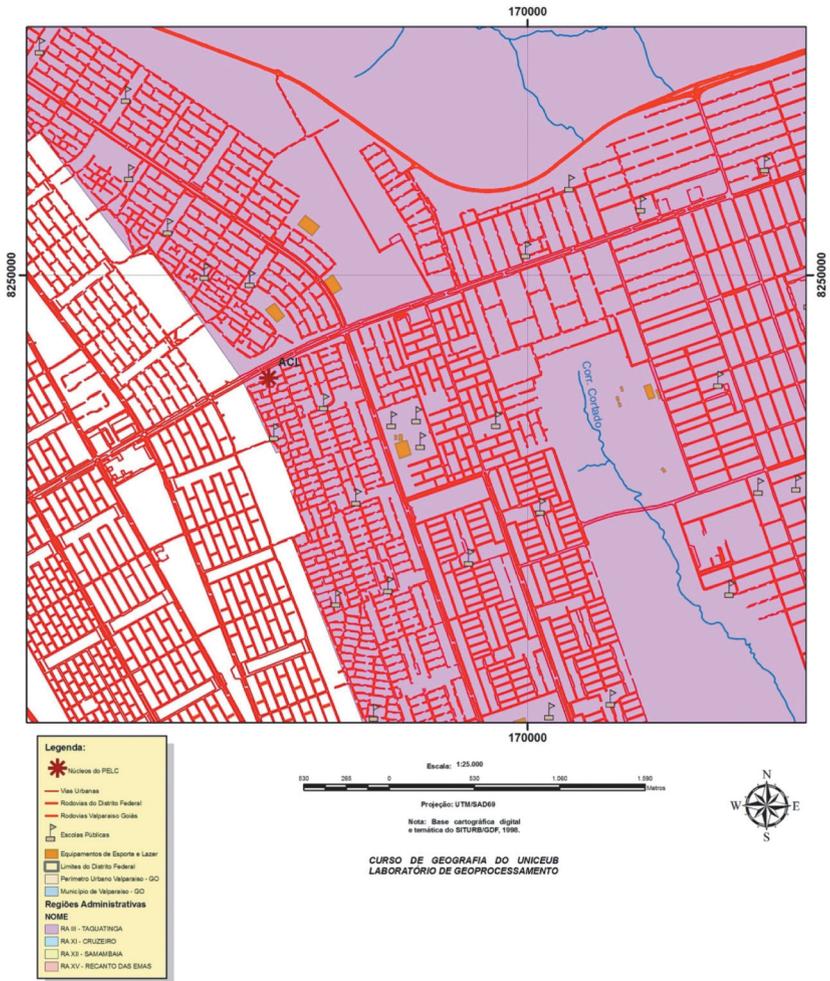


FIGURA 03 - NÚCLEO DO PELC ACEC - SAMAMBAIA/DF

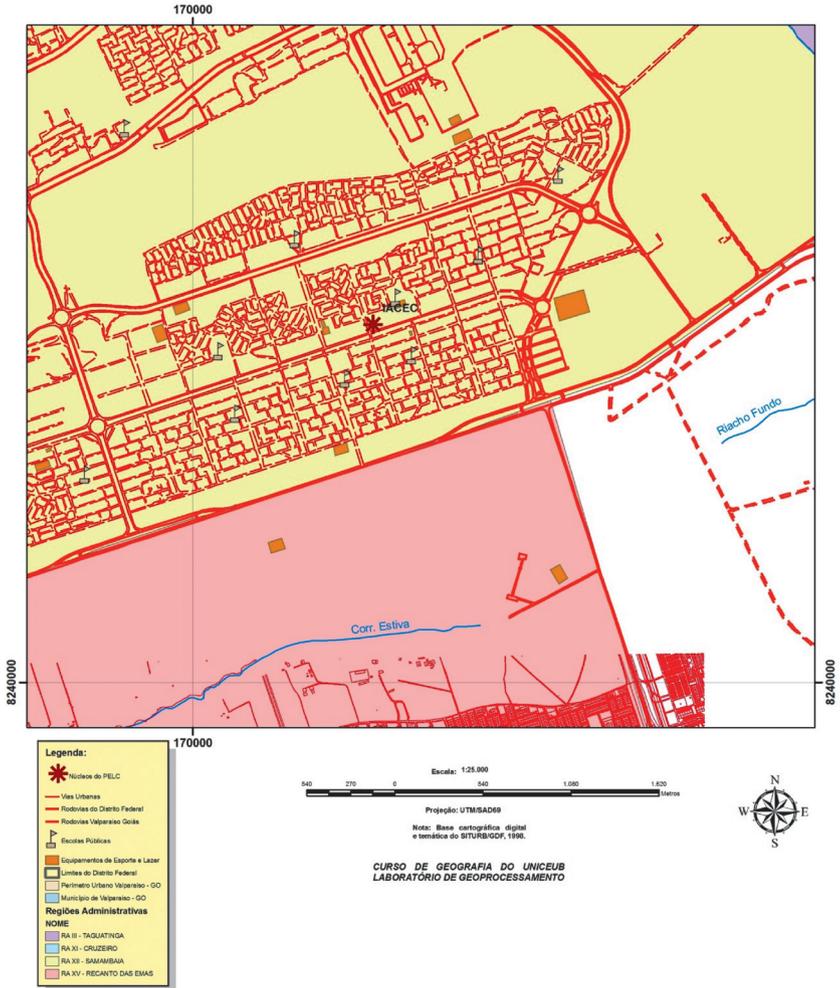


FIGURA 04 - NÚCLEO DO PELC ARUREMAS - RECANTO DAS EMAS/DF

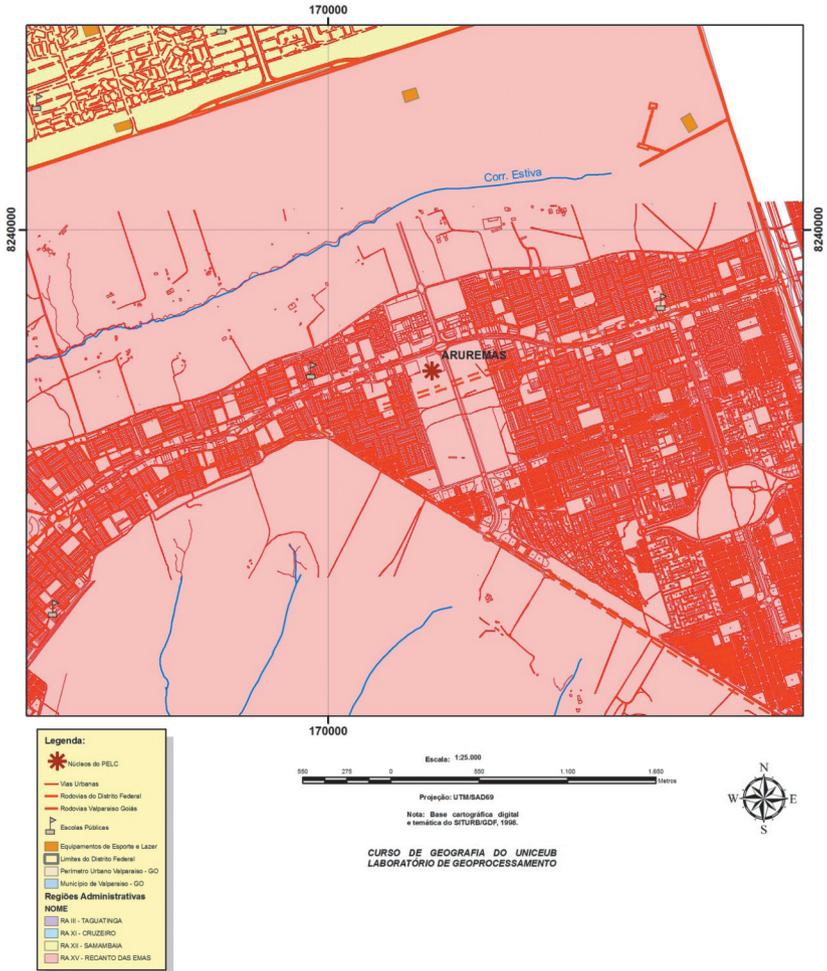


FIGURA 05 - NÚCLEO DO PELC ARUC - CRUZEIRO/DF

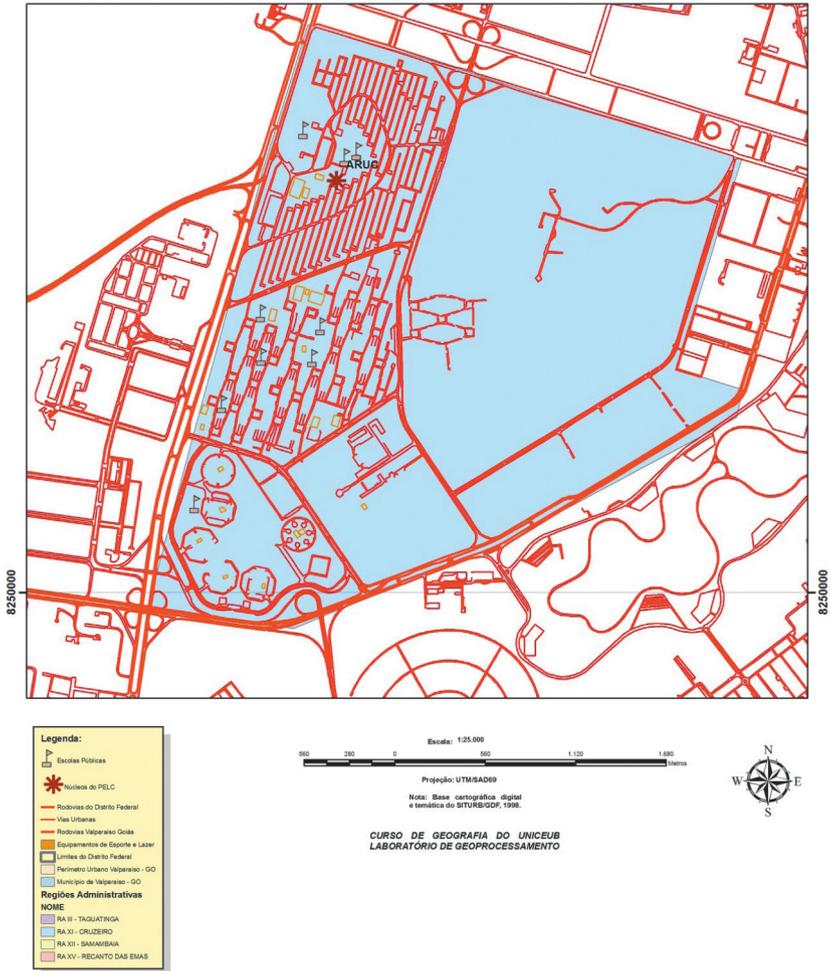


FIGURA 06 - NÚCLEOS DO PELC - JUDEC E VEM VIVER - VALPARAISO/GO

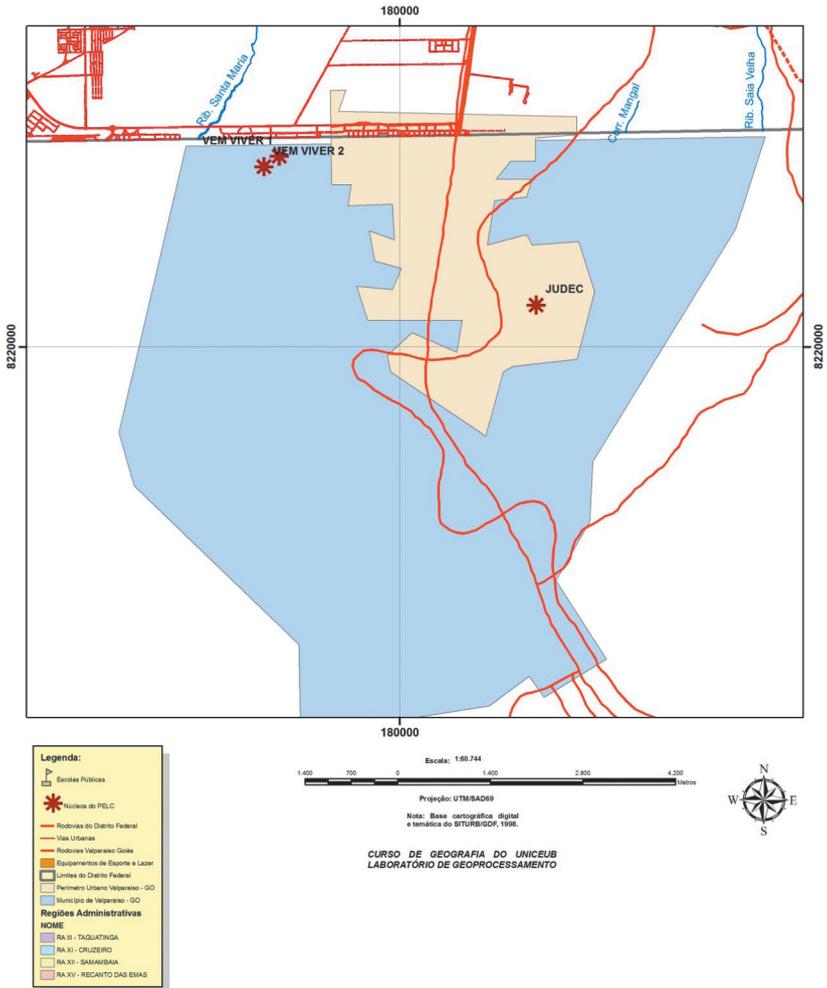


Figura 7 – Núcleos do PELC no sistema MapServer – Legendas.

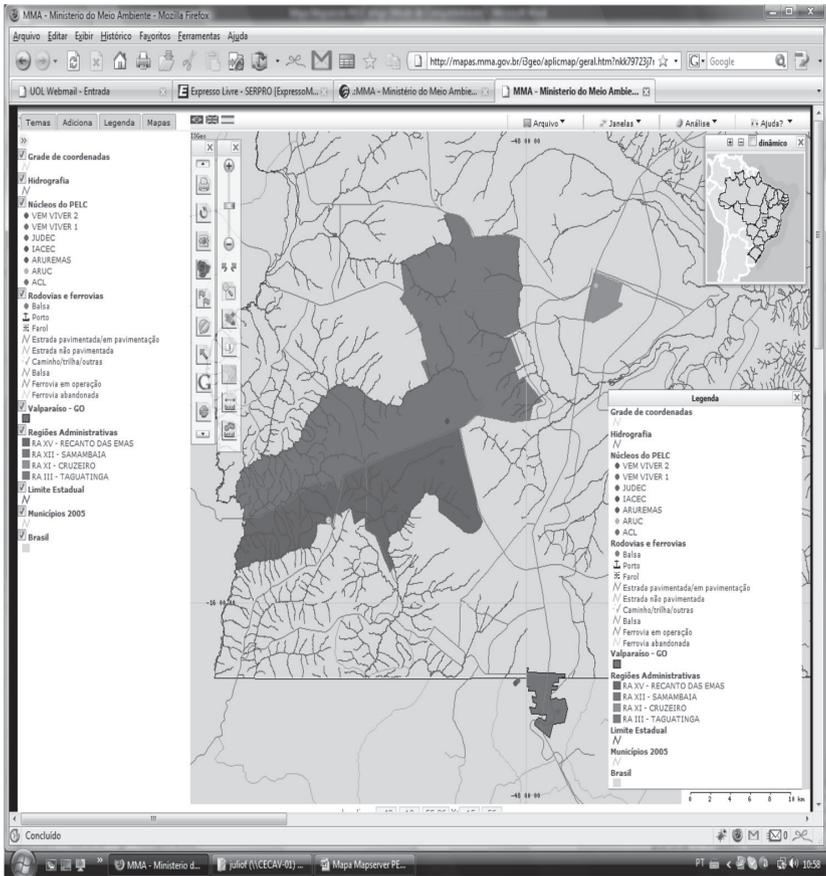
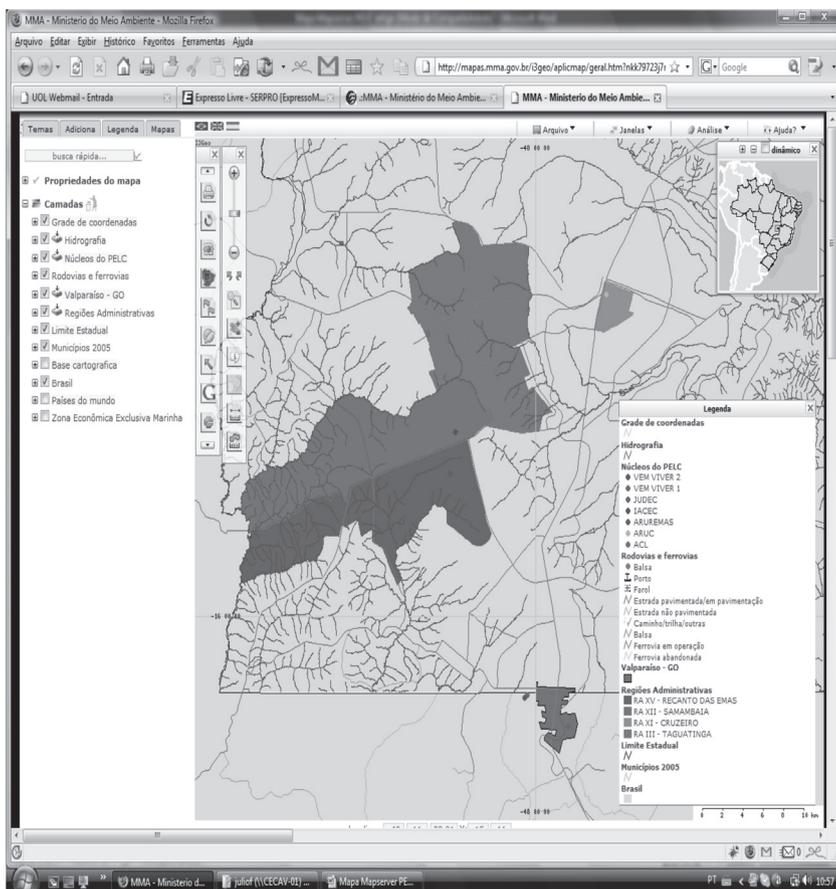


Figura 8 – Núcleos do PELC no sistema MapServer – Temas.



## Considerações finais

É possível afirmar que para quem define as políticas públicas do país em diversas áreas tem se mostrado fundamental a utilização de ferramentas de Geoprocessamento. Esse tipo de tecnologia geográfica permite que se analisem melhor os processos socioespaciais e que sejam tomadas decisões com maior precisão e mínimo de erros. No que se refere a esporte e lazer, não deve ser diferente.

Uma das evidências disso é que a escolha dos núcleos do Programa PELC poderia levar em consideração também a localização geográfica desses núcleos, para permitir uma melhor cobertura espacial, um direcionamento para zonas específicas e uma espécie de interligação entre mais de um dos núcleos no atendimento a comunidades carentes de baixa renda.

Os núcleos avaliados nessa pesquisa demonstraram que estão atendendo as populações que residem mais próximas a sua localização. Os deslocamentos até os núcleos são bem curtos, o que facilita o acesso dos atendidos pelo programa. Como conclusão preliminar, pode-se dizer que a zona de cobertura dos núcleos não é muito abrangente, o que poderia apontar a pertinência de se dinamizarem mais núcleos por RA.

Além disso, o planejamento e a gestão das cidades, especificamente no que dizem respeito aos equipamentos de esporte e lazer, deveriam levar em consideração as reais necessidades das comunidades que habitam os espaços urbanos. Avaliar a percepção das populações locais em relação à localização e ao funcionamento dos núcleos poderia contribuir para esse tipo de análise.

As políticas públicas elaboradas com o objetivo de equalizar os problemas urbanos e também do esporte e do lazer poderiam trabalhar as questões comuns desses dois temas, para aproveitar melhor os espaços públicos e promover atividades que envolvessem as comunidades que habitam essas áreas urbanas modernas.

Conhecer a localização dos núcleos em um mapa, as informações cadastrais de cada um e as características das comunidades que eles atendem em um meio de amplo acesso, como é o caso da Internet nos dias de hoje, facilita muito a tarefa não só dos administradores de recursos públicos, mas também de estudantes e pesquisadores da temática do esporte e lazer nas cidades.

## Referências bibliográficas

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GEIGER, Pedro G. A urbanização brasileira nos novos contextos contemporâneos. In GONÇALVES, Maria F. (org.). **O Novo Brasil Urbano: impasses, dilemas, perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

HARVEY, D. **Explanation in Geography**. New York: St. Martin's Press, 1969.

— . **Social Justice and the City**. Oxford: Blackwell, 1988.

— . **The Condition of Postmodernity**. London: Basil Blackwell, 1989.

HATTNER, Henrique. **Planejamento Urbano e Regional**. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

OLIGARI, Tatiana C. **O Sistema de Planejamento Territorial e Urbano do Distrito Federal a partir da Década de 90: Uma avaliação dos Planos Diretores Locais de Sobradinho e Taguatinga**. Dissertação de mestrado. Departamento de Urbanismo – DeU da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU/UnB, 2002.

ROSA, Roberto. **Geotecnologias na Geografia Aplicada**. Revista do departamento de Geografia, v. 16. p. 81-90. 2005.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Milton. **Os Caminhos da Reflexão sobre Cidade Urbana**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

SOUZA, Marcelo L. **Mudar a Cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2002.

MAPSERVER. **Servidor de Mapas**. Disponível em:

< <http://mapserver.gis.umn.edu/bem-vindo-ao-mapserver> > . Acesso em: 16 de out. 2008.

# PARTICIPAÇÃO NA POLÍTICA DE ESPORTE E LAZER DE FORTALEZA: O CENÁRIO DO PROGRAMA ESPORTE NA COMUNIDADE

Ana Amélia Neri  
Dulce Filgueira de Almeida

## Introdução

No século XX, mais especificamente a partir da década de 60, a palavra *participação* passou a compor o vocabulário político popular. Devido à profusão de reivindicações da sociedade civil pela ampliação de espaços participativos e luta em defesa da materialização dos direitos sociais, a participação assumiu um significado singular e passou a ser demanda por diferentes grupos sociais. Na esfera governamental, a participação também se tornou referência para os governos, proferida em atos políticos públicos e incorporada a programas e/ou documentos oficiais de políticas em desenvolvimento. Marcos históricos e que se consubstanciaram em demandas de movimentos da sociedade civil foram cruciais para a redefinição do sentido do termo *participação*.

De acordo com Pateman (1992) nos continentes europeu – em países como França e Grã-Bretanha; e americano – nos Estados Uni-

dos, a participação foi uma das últimas palavras de ordem usadas pelos governos em campanhas políticas, relatórios e programas de combate à pobreza. Logo, pode-se compreender que a palavra “participação” nos contextos tratados tornou-se um termo usual tanto entre os atores sociais que representam o governo quanto por aqueles que representam a sociedade, em função e defesa de interesses específicos.

Também no hemisfério sul, de modo particular no Brasil, as últimas duas décadas do século XX presenciaram a afirmação categórica da ideia de participação no cenário da gestão pública. Esse marco temporal retrata um momento de progressiva valorização da participação, que se refletiu no avanço da democratização e na progressiva valorização da democracia participativa (NOGUEIRA, 2004). O período aludido representa o momento de inserção da participação – a qual surge com a finalidade de dar sustentabilidade às políticas públicas, de modo que os mecanismos participativos passaram a ser incorporados à ação governamental na formulação, implementação e gestão das políticas – de maneira mais categórica no cenário político brasileiro.

O movimento de ampliação da participação no cenário político brasileiro foi marcado por conquistas históricas, a exemplo da abertura política que contribuiu para que o Partido dos Trabalhadores (PT) passasse a conquistar espaços nas administrações públicas – municipais e estaduais. Quanto a isso, exprime-se que o restabelecimento democrático no país favoreceu a ocupação de cargos estratégicos na gestão pública por parte de partidos do campo popular, apoiados pelo Sufrágio Universal (LIÃO, 2003).

Nessa nova conjuntura política (LIÃO, 2003), historicamente demarcada a partir de 2003, quando assume a presidência da república um candidato do Partido dos Trabalhadores, há uma redefinição de prioridades e interesses que se centram não só na manutenção de uma política austera do ponto de vista econômico – dando continuidade à política macroeconômica do governo anterior –, mas, sobretudo, há a busca por um realinhamento das políticas sociais, tendo-se a configuração de uma agenda que passa a ser composta de temas como saúde, educação, meio ambiente, esporte e lazer.

No que diz respeito às políticas de esporte e lazer, pode-se considerar que esse realinhamento resultou em alguma medida na procura de legitimação do esporte e do lazer como direitos sociais materializados na conquista de sua democratização. Tais políticas têm como um de seus princípios o estabelecimento de formas concretas de democratização de espaços e equipamentos de esporte e lazer, com o objetivo de ampliar e melhorar o nível de participação popular nas manifestações culturais – corporais e esportivas –, e apropriar de seus significados com vistas ao desenvolvimento humano (CARTA DE PRINCÍPIOS DE UMA ADMINISTRAÇÃO DEMOCRÁTICA E POPULAR PARA O ESPORTE E LAZER<sup>1</sup>).

No âmbito municipal, pode-se destacar como exemplo de Política de Esporte e Lazer, sob a égide do PT, a Política de Esporte e Lazer de Fortaleza, do Governo Luizianne Lins (2005-2008), e, nesse contexto, o Programa Esporte na Comunidade (EnC), cujo propósito é a “democratização do esporte e lazer em uma perspectiva de participação que propicia a organização das comunidades de modo autônomo e democrático (SOUSA SOBRINHO *et al*, 2006). Portanto, considera-se que a respeito da participação popular, ela está em conformidade com o princípio citado anteriormente.

Com base em tais considerações, propõe-se um debate acerca da categoria participação em seu entendimento teórico-conceitual e como mecanismo de intervenção das políticas de esporte e lazer nos governos democráticos e populares que adotam a gestão participativa como modelo de administração pública. O pano-de-fundo do texto está estruturado no estudo de autores que discutem a teoria democrática (PATEMAN, 1992), a política social (NOGUEIRA, 2004) e a política de esporte e lazer (LIÃO Jr., 2003; CASTELLANI FILHO, 2006; SOBRINHO *et al* 2006), bem como em uma análise dos documentos que norteiam o EnC. Busca-se, tomando-se como referência o quadro teórico apresentado e os documentos analisados, responder às seguintes questões: quais as concepções de participação presentes na teoria da democracia? Quais as perspectivas e possibilidades de

---

1. Documento produzido coletivamente por militantes do PT. Ver Lião Jr. (2003).

uso da participação como mecanismo de intervenção dos governos e da administração pública? E por fim, como se configura a proposta de participação presente no EnC?

## Participação em teoria Democrática: um conceito em foco

Como categoria analítica, a participação é tratada sob diferentes pontos de vista relacionados com a teoria da democracia investigada. Na realização desse exercício, Pateman (1992) constrói um estudo intitulado *Participação e Teoria Democrática*, no qual discute, no campo da teoria política, o “lugar da participação em uma teoria de democracia moderna e viável”. Para tanto, o trabalho analisa a concepção de participação presente na teoria da democracia contemporânea – cujos representantes são Berelson (1952), Dahl (1956), Sartori (1962) e Eckstein (1966); e na teoria da democracia clássica – cujos expoentes são Bentham (1843), J. Mill (1965), Rousseau (1968) e J. S. Mill (1937). Para diferenciá-las, a autora utiliza o conceito de participação subjacente à teoria democrática de Schumpeter (1943), cujo entendimento desemboca na compreensão de democracia como um *método* político, ou seja, refere-se a um determinado ‘arranjo institucional para se chegar às decisões políticas (legislativas e administrativas), no qual os indivíduos adquirem o poder de decidir, utilizando para isso uma luta competitiva pelo voto do povo’ (apud PATEMAN, 1992:13). Concomitantemente, apresenta ambas como teorias do governo representativo, no entanto, adverte que a teoria do governo representativo não representa toda a teoria democrática.

A participação na teoria do governo representativo configura-se como a participação na seleção daqueles que tomam as decisões, portanto, ela tem função protetora, isto é, protege os indivíduos contra decisões arbitrárias dos representantes eleitos e dos interesses privados. Seus defensores argumentam que, para manter a estabilidade do sistema, o nível de participação da maioria não deve ultrapassar o mínimo necessário, a fim de manter a máquina eleitoral ativa. Ressalta que:

embora não haja exigência de um ‘caráter democrático’ definido para todos os cidadãos, o treinamento social ou a socialização necessários ao método democrático podem se dar dentro das estruturas de autoridade existentes, variadas e não-governamentais. E contanto que haja algum grau de congruência entre a estrutura de autoridade do governo e as estruturas não-governamentais próximas a ele, a estabilidade pode ser mantida (PATEMAN, 1992, p.25).

Na mesma linha, a autora também sustenta que, na teoria da democracia participativa, a participação – além de proteger os interesses privados e assegurar um bom governo – assume a função educativa, no que diz respeito à educação política que contempla o desenvolvimento de condições psicológicas, bem como o aprendizado de práticas e procedimentos democráticos. Aqui deve-se acrescentar que não há problema singular no tocante à estabilidade de um sistema participativo, pois ele se autossustenta por meio do impacto do processo educativo. Desse modo, os processos participativos são determinantes para a instauração e manutenção do Estado democrático, que corresponde não apenas ao conjunto de instituições representativas nacionais, mas também ao que nomeia de sociedade participativa, isto é, a sociedade na qual todos os sistemas políticos passaram pelo processo de democratização e socialização propiciada pelo ato de participar e que se dá em todas as instâncias em que as relações sociais se estabelecem.

Salienta-se, todavia, que nem todos os teóricos da democracia clássica são classificados como teóricos da democracia participativa. Autores como Mill e Bentham, teóricos da democracia clássica, têm concepção de participação idêntica àquela encontrada nos teóricos da democracia contemporânea, ou seja, na democracia do governo representativo, cuja participação é vista como um dispositivo de proteção.

Com base em tal argumento, Pateman adota o conceito de democracia participativa, para se referir às teorias de Rousseau (1968) e J. S. Mill (1937). E em conformidade com Davis (1964), expressa que a teoria “clássica” (ou seja, a teoria da democracia participativa) tinha um propósito ambicioso, qual seja:

a educação de todo o povo até o ponto em que suas capacidades intelectuais, emocionais e morais tivessem atingido o auge de suas potencialidades e ele tivesse se agrupado, ativa e livremente, numa comunidade genuína’, e que a estratégia para alcançar este objetivo seria o uso ‘da atividade política e do governo com vistas à educação pública (apud PATEMAN, 1992, p. 33).

Nesses termos, ao comparar-se a teoria da democracia representativa, na qual a participação limita-se à escolha de representantes no âmbito do governo e à regulação da máquina eleitoral, é possível sinalizar que a teoria da democracia participativa possui funções bem mais abrangentes e decisivas no sentido de promover uma educação política, tendo em vista a consolidação de processos e/ou mecanismos participativos para o estabelecimento de um Estado democrático.

De outro ponto de vista, elaborado com fundamento em um estudo que discute o tema da “Gestão Democrática, Estado e Democracia”, Nogueira (2004) afirma que no mundo moderno<sup>2</sup> há quatro grandes modalidades de participação, a saber:

- *Participação assistencialista* – é de natureza filantrópica ou solidária e se constitui como uma atividade universal encontrada em todas as épocas, como uma extensão de caráter gregário e associativo do ser humano. De modo particular é relevante entre as camadas sociais pobres e que vivem à margem ou em períodos históricos em que há crescimento do estado de miséria e falta de proteção, predominou nas fases que antecederam à afirmação dos direitos de cidadania;

- *Participação corporativa* – atende aos interesses específicos de determinados grupos sociais ou categoria; é fechada em si e tem propósito particular, é excludente por natureza, posto que ganha apenas aqueles que pertencem ao grupo ou à associação na arena de disputas;
- *Participação eleitoral* – não defende apenas interesses particulares, todavia interfere de modo direto na gover-

---

2. Consoante Nogueira (2004) o mundo da sociedade de classes, do capitalismo e do Estado democrático representativo.

nabilidade e possui efeitos que se relacionam com a coletividade como um todo. Esta manifesta uma consciência mais transparente do poder político e das possibilidades de guiá-lo ou reorganizá-lo.

- *Participação política* – inclui, completa e supera a participação eleitoral e a participação corporativa, orienta-se pelo pressuposto de que o ato de votar é uma forma política de participação, bem como uma ação em defesa de interesses.

O autor expõe que a participação assistencialista e a participação corporativa integram uma versão pré-política de agregação moderna, em que as classes e comunidades reconhecem a necessidade de exercerem a solidariedade com o objetivo de defender com melhores condições as regras de sua adesão à sociedade moderna; as mesmas são caracterizadas como práticas bem mais harmonizadas com a classe proletária e as camadas populares do que com a burguesia. E completa que a participação eleitoral e a participação política são encontradas mais especificamente no campo político. Dessa forma, conclui dizendo que embora reconheça a importância das modalidades de participação apresentadas no cenário pré-político e político, a participação propriamente política realiza-se tendo em vista a comunidade como um todo e a organização da vida social em seu conjunto, ou seja, o Estado. Salienta ainda que a participação política promove a consolidação, proteção e dinamização da cidadania e de todos os variados direitos humanos. E é por causa disso que seus protagonistas principais são os cidadãos, “que se distinguirão entre si não à base das categorias que representam, mas à base das diversas visões globalizantes dos problemas que conseguiram formar, visões globalizantes estas que cada um possui por pertencer não a esta ou àquela categoria, mas a este ou àquele movimento político” (BOBBIO apud NOGUEIRA, 2004, p.133).

De modo sucinto, é possível compreender que a participação no contexto político assume diferentes funções que são determinadas pelas dinâmicas sociais e pelos interesses em disputa entre diferentes atores sociais e caracterizam-se como critérios que privilegiam uma menor ou

maior participação do cidadão na esfera pública. Portanto, a depender da configuração assumida pelo Estado representado pelos governos, demais líderes políticos e administração pública e o paradigma de democracia que defendem, a participação pode ou não ser vista como um mecanismo de ampliação da participação ativa dos cidadãos na esfera pública, seja no exercício consciente do voto, seja na prática política cotidiana como protagonista nas diversas instâncias que perpassam sua existência individual e coletiva, seja na luta pela obtenção de um Estado democrático.

## Participação à luz da gestão pública

Problematizar a participação como mecanismo de intervenção das Políticas de Esporte e Lazer é lançar mão de seu significado e sentido quando inserida no quadro da gestão pública. Nesse novo tempo em que a participação amplia-se e ativa-se, ela passa a regular a administração pública e os governantes, determinando um novo modelo de administração que obriga a gestão a rearranjar-se em termos de planejamento organizativo e material humano. Ademais, essa nova forma de governar requer uma maior participação da sociedade civil nos espaços decisórios, uma vez que a tendência central é a descentralização das decisões. Por conseguinte, exige-se que o Estado seja uma instituição mais aberta à dinâmica social, mais democrática e tecnicamente preparada para apoiar as comunidades no exercício de autogestão, como um recurso ético e político de apoio e organização da sociedade civil (NOGUEIRA, 2004).

De acordo com o autor, se antes havia a convicção de que os mecanismos participativos<sup>3</sup> significavam um obstáculo ao ato de governar, já que poderiam colocar em risco o crescimento econômico à medida que demandavam processos mais demorados de tomada de decisão, resultando em um maior tempo de construção e materialização das políticas, hoje a opinião de maior visibilidade é a de que a

---

3. Tem-se como exemplo o orçamento participativo que entendido à esquerda como um procedimento destinado a elevar as comunidades à condição de sujeitos das operações governamentais, uma espécie de instrumento de emancipação, e à direita como um dispositivo de transferência de responsabilidades e impulsionamento do 'bom governo' (NOGUEIRA, 2004:118).

participação seria particularmente relevante no sentido de dar maior sustentabilidade às políticas públicas. Esse raciocínio nos remete à noção de que os processos participativos são recursos estratégicos para a formulação de políticas públicas, de modo particular na área social.

Sobre a gestão participativa, registra-se que essa “busca modificar a articulação entre governantes e governados, o gestor governamental relaciona-se com o cidadão de modo não só ‘amigável’ mas também ‘interativo’, superando distâncias, atritos e unilateralidade” (NOGUEIRA, 2004, p.148). Nessa perspectiva, a função do gestor é trazer o cidadão para o governo, tendo por fundamento sua ação na comunidade, de modo que o cidadão passe a envolver-se em assuntos pertinentes à esfera governamental. Em complemento ao que foi proferido anteriormente acerca da gestão participativa, afirma-se que ela é considerada uma resposta à crise do Estado e à necessidade de sua reforma, a fim de se promover um novo encontro entre Estado e sociedade. E que esta opere para além da forma e do burocrático, pois busca ter iniciativa e criatividade para produzir resultados efetivos, ou seja, resultados que não se limitem ao administrativo e que estejam, portanto, abertos à transformação social.

Todavia, chama-se atenção para o fato de que “o novo *status* adquirido pela participação no campo da gestão pública corresponde não apenas, nem principalmente, a uma mudança política e teórico-ideológica, mas antes de tudo “às exigências da modernidade radicalizada e da globalização capitalista” (idem, 2004, p.121). Portanto, deve-se atentar para os sentidos e significados e a ideologia subjacente à mesma quando utilizada como mecanismo de intervenção das políticas públicas, no caso específico, nas políticas públicas de esporte e lazer.

Pelo exposto, compreende-se que a participação incorporada à gestão pública é projetada para a agenda política de cada governo consoante o desenho político-ideológico que pretende desenvolver, e que pode desembocar no favorecimento dos cidadãos e suas demandas históricas e sociais ou nas exigências da modernidade e do capitalismo materializado nas relações sociais e econômicas.

Esporte e Lazer em tempos de participação: reflexos no Programa EnC.

Considera-se que na área de produção do conhecimento Educação Física, Esporte e Lazer ainda é recente o interesse de especialistas no desenvolvimento de pesquisas que abordem a temática das Políticas de Esporte e Lazer. Conforme Castellani Filho (2006:128), estudos de políticas de educação física, esporte e lazer passaram a fazer parte do universo de nossa área acadêmica há bem pouco tempo, motivados sobremaneira pelas instâncias de governo municipal e estadual – e, mais recentemente, federal – de partidos comprometidos com o ideário de esquerda, no qual o conceito de gestão ganhou sentido distinto daquele adotado pelo campo conservador.

O mesmo autor contribui ainda, ao dizer que gestão democrática, orçamento participativo, controle social ganham espaço nessas administrações, pressionando o meio acadêmico comprometido com essas forças políticas a tanto fornecerem referenciais teóricos para esse outro modo de governar, quanto exercerem o papel de críticos propositivos das iniciativas governamentais.

Dessa forma, ao recorrer às análises de Castellani Filho, procura-se partilhar a inquietação de que exercitar o ato de reflexão e interpretação de uma política de esporte e lazer desse porte é passível de descobertas, mas simultaneamente de equívocos, sobretudo pelo fato de tratar-se de um processo de aprendizagem e amadurecimento intelectual nessa área. Diante disso, parte-se na tentativa de superação do desafio.

Com intuito de discutir a participação como mecanismo de intervenção das políticas públicas de esporte e lazer no contexto da gestão de caráter popular e democrático, coloca-se em xeque a Política Municipal de Esporte e Lazer do Governo Luizianne Lins (2005-2008) implementada em Fortaleza (CE) e nesta o EnC – programa de maior relevância na esfera deste governo implementada pela gestão e principal projeto da campanha de reeleição da então candidata ao governo da capital cearense para a pasta de esporte e lazer. O programa é comprometido com o desenvolvimento de uma política pública de esporte e lazer voltada para a classe trabalhadora, que deve ser construída por meio de ações participativas e democráticas, e que aponte para a transformação social. Nesse sentido, o esporte é norteado pelo

Esporte Participação<sup>4</sup> – este é considerado proposta-chave para a tematização do esporte voltado para as camadas populares – partindo-se, portanto, do pressuposto de que todas as pessoas, independentemente de suas capacidades individuais, podem praticá-lo (CÉLULA DE ESPORTE E LAZER – PROJETO ESPORTE NA COMUNIDADE, 2007).

Também cabe anunciar que Fortaleza, em seu primeiro governo petista, sob o comando da Prefeita citada, não conseguiu consolidar sua política de esporte e lazer. Ou seja, não foram definidos princípios, diretrizes, mecanismos e objetivos que orientassem a concretização do esporte e do lazer como direitos sociais. Não obstante, reconhece-se o esforço inicial de construção dessa política com a criação da Célula de Esporte e Lazer<sup>5</sup> e da Secretaria de Esporte e Lazer de Fortaleza<sup>6</sup> (SECEL).

Feito isso, deu-se início à descrição do EnC com o propósito de focalizar a participação em suas diretrizes. O programa foi projetado com base nas experiências da gestão petista na setorial de esporte e lazer – nome atribuído à pasta no quadro do partido –, notadamente nos “Círculos Populares de Esporte e Lazer”<sup>7</sup> e no ideário político dos atores sociais que conduziam essa ação à época. É interessante frisar que o EnC foi estruturado em sua primeira edição/versão (2005) sobre princípios e práticas voltados para o esporte de rendimento. Porém, ao passo que as disputas partidárias internas foram se consolidando e o Partido dos Trabalhadores chegou à liderança da célula, houve,

4. Desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e da educação e na preservação do meio ambiente (Capítulo III, Da Conceituação e das Finalidades do Desporto, Lei n. 8.672, de 06 de julho de 1993).
5. Esta foi criada em 2005, primeiro ano de gestão do governo Luizianne Lins, vinculava-se à Secretaria de Desenvolvimento Econômico – SDE.
6. Pasta de esporte e lazer criada em março de 2008, último ano de mandato da primeira gestão do Governo citado.
7. Programa âncora da política de esporte e lazer da cidade do Recife e tem como objetivo principal implantar, nas comunidades de baixa renda da cidade, círculos de convivência social que possibilitem o desenvolvimento de aprendizagens significativas relacionadas com a cultura corporal, esporte e as artes como forma de Educação para o tempo livre (Extraído do documento Contribuição do setorial de esporte e lazer do PT-PE para o plano de governo da frente do Recife. Recife-PE, 2008).

consequentemente, um rearranjo (2006-2007) conceitual-ideológico do esporte e lazer como demanda social. Assim o programa passou a assumir uma nova configuração que se aproximava dos princípios de uma gestão popular e democrática, tendo como finalidade:

garantir e democratizar o acesso ao esporte e lazer como direito social por meio do conhecimento de temas da cultura corporal através de uma práxis pedagógica contextualizada de modo que a comunidade possa ter novos elementos para a compreensão e reflexão da realidade social. Potencializar a construção participativa das ações do programa em conjunto com a comunidade entendendo-a enquanto soberana na determinação das formas de instalação dos instrumentos de lazer e no acompanhamento das atividades desenvolvidas (PROJETO ESPORTE NA COMUNIDADE, 2007).

Observa-se que o programa prima pelo acesso ao esporte e lazer e vai além deste quando incorpora a questão da apropriação do conhecimento da cultura corporal, tendo em vista a interpretação da realidade social. E ao mesmo tempo adota a construção participativa como estratégia de ação para o desenvolvimento das ações do programa por meio do diálogo entre a gestão e a comunidade atendida, compreendendo-a como soberana em seu tempo/espço de lazer.

Além do mais, o programa prioriza o debate, a fim de que suas ações sejam decididas coletivamente conforme a necessidade dos interessados, origem da necessidade de formação de instâncias de participação popular em que a comunidade possa manifestar suas demandas de esporte e lazer, e exigir atendimento das instituições responsáveis, porquanto se compreende que “o atendimento às reivindicações históricas da classe trabalhadora, assim como os interesses específicos das comunidades em que este atua, não pode ser efetuado sem a efetiva participação popular” (SOBRINHO *et at*, 2006, p. 7).

Os autores acima destacados trazem à memória a questão de que é preciso a compreensão de que

as práticas de participação popular significam a construção de uma esfera de poder que aponta uma nova relação entre Estado e so-

cidade, onde a sociedade civil possa pautar a transparência das ações de governo, a inversão de prioridades e a abertura dos canais que viabilizem o controle político da gestão, visando à conquista da hegemonia na sociedade em torno de um programa socialista (SOBRINHO *et al*, 2006, p. 7).

Na tentativa de criar instâncias de participação popular que atendessem às demandas apresentadas, o programa propõe a constituição de Assembleias Comunitárias de Esporte e Lazer<sup>8</sup>, que se configuram em espaços de fortalecimento da comunidade como coletivo, além de serem âmbitos de mobilização e participação popular –, sob o argumento de que:

este coletivo decide pela permanência ou instalação do programa em seu espaço de esporte e, quando lazer, esta comunidade deve assumir a responsabilidade pela construção e manutenção do núcleo em conjunto com o professor e alunos/as, portanto, a solução de conflitos e problemas, assim como a formação de eventos e momentos culturais, passa a ser responsabilidade também deste coletivo, que deve organizar-se para atender às demandas exigidas pelo núcleo (SOBRINHO *et al*, 2007, p. 7).

Outro aspecto a ser destacado no documento em questão diz respeito à necessidade de formação de uma instância representativa, ou seja, a Comissão Comunitária de Esporte e Lazer<sup>9</sup>, que visa a suprir a exigência de organização da comunidade para uma constante e efetiva participação na construção do núcleo de esporte e lazer.

Em relação aos mecanismos de distribuição e gerência dos recursos públicos, exprime-se parafraseando Sousa Sobrinho *et*

---

8. No primeiro momento a intervenção das assembleias é limitada ao EnC, de modo que as decisões a serem tomadas pertencem exclusivamente à realidade de cada núcleo.

9. Esta deve ser composta de delegados e delegadas eleitos na Assembleia Comunitária de Esporte e Lazer. Cabe à mesma acompanhar e auxiliar o professor/a em sua prática e contribuir para a mobilização da comunidade. Com isto, busca-se “integrar a sistemática de participação popular às práxis pedagógicas do programa” (trecho extraído do documento Para celebrar a utopia, 2007:08).

al que estes “[...] não podem limitar o debate em torno da participação popular” (2006:07). Por isso “é necessário que ela seja pautada sempre a partir das contradições da sociedade de classes, e que aponte os nortes táticos e estratégicos para superação deste modelo societário”. Também previne que “os espaços participativos devem ser ‘espaços fundamentalmente educativos e que contribuam para o fortalecimento de laços comunitários e consciência de classe. Para tanto é necessário que esses espaços semeiem a utopia, um vislumbre futuro de vitória que se antepõe ao presente de lutas. É necessário que se compreendam as variáveis, as conjunturas, as correlações de força’ presentes no interior do próprio governo e do Estado” (*ibidem*).

Na perspectiva apresentada, compreende-se que o EnC orienta-se por pressupostos que questionam a contradição Estado, sociedade e classes sociais no contexto da luta de classes no seio da sociedade capitalista, com vistas à tomada de consciência da classe trabalhadora em relação à sua condição de classe e, ao mesmo tempo, ser um meio para a materialização da soberania popular na construção e/ou vivência do esporte e lazer. Logo, pode-se concluir que a participação como mecanismo de intervenção das políticas públicas é primordial para a obtenção de condições objetivas para a materialização do esporte e lazer nas comunidades atendidas pelo programa.

## Considerações finais

O referencial teórico discutido suscita que na seara da democracia existem convergências e divergências entre diferentes teóricos no campo das Ciências Sociais. Essa diversidade de pensamento resulta em pontos de vista diferentes em relação à participação que adquire conotações e funções específicas. Sob o enfoque da teoria do governo representativo, a participação limita-se à escolha dos representantes no cenário político, visando à proteção de interesses individuais e coletivos de atores sociais e grupos que se mantêm na liderança nos diversos setores que representam o governo e a manutenção da máquina eleitoral, enquanto na teoria da democracia

participativa a participação assume primordialmente a função educativa – vista em seu sentido mais amplo –, que atinge seu apogeu na educação e prática política. Pode-se afirmar que essa perspectiva de participação avança à medida que possibilita ao cidadão atuar como protagonista nos espaços decisórios e na consolidação de ações participativas na esfera do governo e do Estado.

No Brasil, a participação surge como mecanismo de intervenção das políticas governamentais nas administrações de caráter democrático e popular que têm como referência o Partido dos Trabalhadores, seja como mecanismo de mobilização da sociedade civil para a materialização de direitos e atendimento de suas demandas cotidianas, seja como protagonista nos espaços decisórios alusivos à gestão (orçamento participativo, assembleias participativas, comissões comunitários, entre outros), seja como apoio e/ou consulta com vistas ao fortalecimento das ações do governo. Esse raciocínio nos remete à ideia de que a participação configura-se como um recurso estratégico para a formulação de políticas públicas, de modo particular na área social.

No âmbito das políticas sociais de esporte e lazer, é possível constatar que no Programa Esporte na Comunidade a participação é vista como um mecanismo de mobilização e articulação das comunidades que tem como propósito último a soberania popular, que pode ser exemplificada por meio da democratização do uso dos espaços de esporte e lazer no próprio bairro; das ações permanentes e focais de mobilização e organização da comunidade para discutir seu modo de fazer esporte e lazer e/ou reivindicar dos setores competentes as demandas de espaços, equipamentos e materiais necessários à realização das atividades; do modo de fazer da prática cotidiana nos núcleos um exercício democrático e consciente. No entanto, as contradições apresentadas nos fundamentos teóricos de formulação do Programa mostram que a contradição Estado/Sociedade pode ser um fator impulsionador de conflitos entre governo e comunidades que, de algum modo, poderia resultar na restrição da participação ativa dos cidadãos, à medida que estes tomassem consciência de sua condição de classe.

Finaliza-se essa reflexão, afirmando que não basta uma mudança no cenário político no sentido de recomposição partidária, uma vez que, se depender das forças políticas presentes na arena de disputa no governo e do jogo de interesses dos grupos envolvidos, a política (ações, programas e projetos) se mostra mais ou menos democrática e mais ou menos participativa. Ao guiar-se por essa lógica, deve-se desconfiar do uso abusivo da categoria participação, atentando-se para os sentidos e significados e a ideologia subjacente à mesma no quadro das políticas sociais de esporte e lazer que a utilizam como mecanismo de intervenção.

Por último, espera-se que o trabalho apresentado dê “[...] resultados significativos para a qualificação, seja dos estudos, seja do ato de gestão das políticas de lazer em nosso meio” (CASTELLANI FILHO, 2006, p.130) e que possibilite às comunidades em cada canto deste país superar o abismo ainda existente entre o fazer esporte e lazer e a prática política – com base no entendimento de soberania popular.

## Referências bibliográficas

CASTELLANI FILHO, Lino. Gestão municipal e política de lazer. In: ISAYAMA, Hélder e LINHALES, Meily Assbú. **Sobre Lazer e Política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006, p.119-135.

LIÁO Jr., Roberto. **Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer no Governo do Distrito Federal, 1995 – 1998**: tensões e desafios de um projeto contra-hegemônico. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a Sociedade Civil**. São Paulo: Cortez, 2004.

PATEMAN, Carole. **Participação e Teoria Democrática**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SOBRINHO Jr. [et al.]. **Para Celebrar a Utopia**: reflexões sobre o Programa Esporte na Comunidade no município de Fortaleza-Ce. Texto construído no I Seminário de Avaliação do Programa Esporte na Comunidade em 24 de julho de 2006.

### Documentos

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Carta de Princípios de uma Administração Popular e Democrática para o Esporte e Lazer. Brasília-DF, 1994.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Contribuição do setorial de esporte e lazer do PT-PE para o plano de governo da frente do Recife. Recife-PE, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. Célula de Esporte e Lazer. **Projeto Esporte na Comunidade**. Fortaleza-CE, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. Notícias da Secretaria de Esporte e Lazer. [http://www.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=174&Itemid=239](http://www.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=174&Itemid=239). Acesso em 27 de dezembro de 2009.



# MARX E A POLÍTICA: CONTRIBUIÇÕES AOS ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER

Edson Marcelo Hungaro

## Introdução

Desde o início dos anos 90 (do século passado) vimos assistindo a um conjunto de transformações sociais que tornaram extremamente restrito o espaço para uma mudança radical na estrutura social.

Do ponto de vista econômico, a “vitória” do neoliberalismo (com o fim do “socialismo real” e da crise da socialdemocracia europeia) e a reestruturação produtiva; do ponto de vista cultural, a ascensão do pós-modernismo (que atacou as bases da ciência e filosofia modernas); e, do ponto de vista político, a *débâcle* do socialismo e o enfraquecimento do movimento operário fizeram com que ficasse restrita a perspectiva revolucionária.

O avanço neoliberal foi tamanhamente voraz, que muitos dos direitos sociais conquistados pelo movimento operário têm sido suprimidos. Observam-se, no mundo: o aumento do desemprego; a flexibilização de direitos sociais; a precarização do trabalho; e o corte de direitos sociais, entre outros fenômenos.

Esse contexto tem feito com que o movimento revolucionário se coloque na defensiva e, muitas vezes, centre suas ações na luta pela manutenção de conquistas anteriores. Tal luta é, muitas vezes, interpretada como um reformismo que tem por objetivo, tão-somente, diminuir a violência do capitalismo, mas sem suprimi-lo.

Se a luta por direitos fundamentais como educação, saúde, trabalho e assistência social, muitas vezes, é interpretada como reformismo, que se diria, então, da luta por esporte e lazer como direitos sociais?

Muitas vezes, tais críticas argumentam se fundar em Marx para demonstrar quão inócuas são as ações por dentro do Estado (na defesa de direitos).

O presente estudo pretende demonstrar que a obra de Marx não pode ser analisada como um todo sem história e, muito menos, ser entendida como um conjunto de enunciados abstratos e válidos para quaisquer circunstâncias. Trata-se, muito mais, de uma obra em que tanto a sua gênese quanto seu desenvolvimento estiveram atrelados às circunstâncias.

Pretendemos demonstrar, ao empreender uma recuperação de seus apontamentos políticos fundamentais, que a democracia e a reforma (tendo por horizonte a revolução) estão presentes nas preocupações revolucionárias do autor alemão (e, também, nas de Engels).

A elaboração sobre essas questões em Marx está diretamente ligada às nossas preocupações investigativas no campo das políticas sociais de esporte e lazer por duas razões:

1<sup>a</sup>) Ao defender a manutenção e a ampliação dos direitos sociais (especificamente, esporte e lazer), objetivam-se a manutenção e a ampliação dos patamares de civilidade, entendendo-os como fundamentais para um processo de superação das determinações sociais burguesas (para a revolução). Em outras palavras, trata-se de um “reformismo” articulado com a construção de um novo projeto histórico (revolução);

2<sup>a</sup>) Estudos recentes<sup>1</sup> demonstram que a produção científica sobre políticas sociais de esporte e lazer apresentam “uma compre-

---

1. Ver, entre outros, o estudo “Balço inicial da produção do GTT de políticas públicas do CBCE (1997-2005): avanços, ausências e perspectivas” (2008)

ensão extremamente reducionista de democracia”, limitando-a à sua expressão jurídico-formal. Interessa-nos, portanto, contribuir para a superação desse reducionismo, tematizando a democracia com base no pensamento marxiano.

## A política na constituição da teoria social de Marx

A obra de Marx pode ser interpretada como um esforço de sistematização de uma teoria social (cf. LUKÁCS, 2007): a reprodução ideal do movimento do real (da sociedade). Esse esforço explicativo tem um importante objetivo: a compreensão da ordem social burguesa a fim de superá-la! Em outras palavras, trata-se de uma sistematização com uma clara preocupação revolucionária. A política, portanto, ocupa um lugar de destaque nessa sistematização.

Nesse esforço de compreensão da ordem burguesa – a fim de transformá-la –, Marx constituiu uma nova teoria social e, ao mesmo tempo, refletiu sobre as possibilidades de superação das determinações sociais burguesas. Tais reflexões, a depender das circunstâncias, levaram-no, por vezes, a julgar que a superação da ordem burguesa só seria possível com uma revolução pela via da luta armada – principalmente, enquanto grande parte das camadas populares não tinha direitos políticos constituídos – e, outras vezes, noutro contexto, a saudar a conquista de direitos sociais por parte dos trabalhadores.

Assim, a disjuntiva reforma ou revolução, numa análise de conjunto da obra de Marx, não tem sustentação, como também não se sustenta a crítica de que Marx não tenha valorizado a democracia.

## A trajetória da política em Marx (e Engels)

Um momento fundamental para se compreender o processo de constituição de sua teoria social – e de sua política – é 1843. Trata-se do período no qual Marx se defronta com a *Filosofia do Direito*, de Hegel. Já mencionamos que a constituição da teoria social de Marx “coincide” com a sua elaboração política, porém, especificamente

quanto à política, algumas de suas produções anteriores a 1843 merecem ser apontadas.

Como se sabe, Marx se formou em Filosofia, em 1841, e pretendia seguir a carreira acadêmica na universidade. O clima, até então, era propício a isso, mas, com a ascensão de Frederico Guilherme IV ao poder, Marx vê seu projeto naufragar. Frederico Guilherme, frustrando a expectativa da débil burguesia alemã, mostra-se extremamente conservador e, entre outras medidas, nomeia Friedrich W. J. Schelling para a reitoria da Universidade de Berlim. Este, que era adversário teórico de Hegel (que havia falecido, em 1831), promove um expurgo dos pensadores hegelianos que, até então, estavam na universidade. Por essa razão, Marx – que era ligado aos jovens hegelianos – torna-se jornalista da *Gazeta Renana* (jornal financiado pela débil burguesia alemã).

Marx, até aqui, apostava na capacidade da burguesia alemã para – a exemplo do ocorrido na França de 1789 – protagonizar um processo revolucionário capaz de emancipar a Alemanha. Porém, em 1843, com o acordo entre a burguesia e Frederico Guilherme – que resultou, inclusive, no fechamento do jornal – Marx já tem outra opinião sobre tal burguesia:

Marx, que já criticara o ‘semi-liberalismo’ e a indecisão dos deputados burgueses na Dieta renana nos debates sobre a liberdade de imprensa, assistia agora à capitulação dos acionistas burgueses da *Gazeta renana*, em seu esforço de conciliação com o Estado prussiano, e à indiferença da burguesia renana perante a interdição da imprensa liberal. Tal experiência lhe mostrava que a atitude da burguesia na Alemanha não era a de ‘cidadãos revolucionários’, mas de ‘proprietários covardes’ e, por consequência, não se lhes podia atribuir o papel que a burguesia francesa tivera em 1789 (LÖWY, 2002, p. 78).

A retomada desse acontecimento foi necessária, pois, se a produção marxiana anterior à *Crítica da Filosofia do Direito, de Hegel*, de 1843, não é essencial para apanharmos a constituição de sua teoria social, ela traz alguns interessantes apontamentos políticos. Na *Gazeta Renana*, em 1842, Marx, confrontando o despotismo prussiano,

elaborará uma série de artigos contra a censura e pela liberdade de imprensa. Ao que parece, seu comprometimento com a democracia e com a liberdade deu aqui seus primeiros passos (Cf. TEXIER, 2005).

Em 1843, Marx, no confronto com a *Filosofia do Direito, de Hegel*, faz algumas descobertas interessantes: concorda com Hegel sobre a concepção de sociedade civil (“Reino da miséria física e moral”), mas se opõe à compreensão hegeliana de que o Estado seria o princípio racionalizador fundante da sociedade civil, aquele que daria “ordem ao caos”. Marx percebe que o Estado é, na verdade, expressão da sociedade civil. “*O Estado, assim, é um Estado de classe: não é a encarnação da Razão universal, mas sim uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse geral, defende os interesses comuns de uma classe particular*” (Coutinho, 1994, p.19). A questão passa a ser outra para o entendimento do Estado: ele só poderá ser entendido à medida que se compreender a sociedade civil. Marx, nessa crítica, apresenta-se como um democrata radical e defende que a “verdadeira democracia” é aquela “*na qual a instauração do sufrágio universal cumpre um papel fundamental para concluir a separação entre o político e o social, que caracteriza, segundo ele, a relação entre o Estado representativo moderno e a sociedade civil burguesa*” (TEXIER, 2005, p. 171). Vê-se, aqui, que a percepção de que se tratava de um “Estado de classe” impele Marx a defender a separação entre ele e a sociedade civil por meio do sufrágio universal. Sua inspiração democrática se aprofunda. Há, também, aqui outro avanço: uma percepção da existência de classes sociais, embora ainda muito abstrata.

Segue o nosso autor para Paris, no seu autoexílio, a fim de editar, com Ruge, os *Anais Franco-Alemães*. Nessa revista ele publica dois artigos: *A Questão Judaica* e a *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – introdução* (a segunda crítica a Hegel).

Em Paris, Marx já havia recebido várias influências, entre elas o contato com o movimento socialista. Desse contato com o movimento operário francês em diante, Marx passa por um desenvolvimento que inicia com sua conversão ao comunismo já em 1844. Além disso, os “ares” daquele lugar que representava o “microcosmo do mundo” também o influenciaram.

Saem, então, os seus dois textos. No primeiro – A questão judaica –, enfrentando Bruno Bauer, Marx sinaliza para uma relação fundamental Emancipação Política (Revolução Francesa) e Emancipação Humana (Revolução Comunista). Para Marx, a democracia, a igualdade e a liberdade eram incompatíveis com a sociedade civil burguesa, portanto tão-somente a Emancipação Política não seria suficiente. A questão fundamental era a da Emancipação Humana, pois do contrário os direitos políticos iguais limitam-se às suas expressões formais. Marx, também, já percebe a dilaceração humana nos limites da sociedade civil burguesa, expressa na alienação, com a separação entre cidadão e burguês. Ele já nota que essa dilaceração encontra fundamento na base material, no dinheiro, porém, ainda de uma maneira muito abstrata.

Eis, à época (1844), a compreensão de Marx sobre emancipação humana:

Somente quando o homem real, individual, reassumir em si o cidadão abstrato, e quando, como homem individual, em sua vida empírica, em seu trabalho individual, em suas relações individuais, tiver se tornado *ente genérico*, somente quando o homem reconhecer e organizar suas próprias forças como forças sociais e, portanto, não mais separar de si a força social na figura da força política, somente então realizar-se-á a emancipação humana (*apud* LUKÁCS, 2007, p. 170)

Do ponto de vista político, nota-se que, no confronto com Bauer, Marx deixa claro o seu pensamento em relação à Emancipação Política – ela não basta –, a questão é a Emancipação Humana. Porém, diferentemente do que alguns analistas têm observado fixando-se neste texto, Marx não subestima a importância da Emancipação Política, ele só a considera insuficiente e, portanto, chama a atenção para que não caiamos em armadilha:

A emancipação política é, sem dúvida, um grande progresso; mas certamente não é a fórmula final da emancipação humana em geral, e sim a fórmula final da emancipação humana no interior da ordem do mundo que existiu até aqui. Bem entendido, falamos de uma emancipação real, prática (MARX *apud* TEXIER, 2005, p. 228)

Na segunda crítica a Hegel, Marx opera outros avanços articulados com os consignados em *A Questão Judaica*: focaliza uma classe responsável pela ação revolucionária – o proletariado – a quem caberia o protagonismo pela Emancipação Humana (comunismo). O processo de emancipação humana está, portanto, vinculado com a superação da alienação – com a tomada de consciência. E, analisando a situação da Alemanha, entende que uma revolução política seja inviável, mas isso não impediria uma revolução social, ou seja, que o passo fosse diretamente dado rumo à Emancipação Humana.

Nesse “receituário” à Alemanha, Marx já demonstra a sua preocupação em fazer análise concreta de situação concreta, ou seja, não se trata de se conceber um modelo revolucionário abstrato. Em cada situação, é preciso apreender as determinações do real.

Ainda em 1844, sob a influência de um texto de Engels – *Esboço de uma Crítica da Economia Política* –, Marx inicia seu deslizamento de uma crítica filosófica para a crítica da Economia Política. Nos *Manuscritos de 1844*, embora a política não seja tratada diretamente, temos um autor que aprofunda seu conhecimento sobre a sociedade civil burguesa. Ainda sob forte influência da filosofia, Marx aborda algumas categorias da Economia Política e, entre elas, o trabalho. É nessa categoria que Marx mais avança, na obra em questão – em relação a suas determinações.

Ao perceber que o trabalho é a própria essência do homem e que, na ordem burguesa, ele se apresenta em sua forma alienada, Marx nota a sua centralidade no entendimento da vida social e, mais que isso, que a Emancipação Humana passaria, necessariamente, pela emancipação dos homens em relação ao trabalho alienado. Essa é uma determinação da maior importância para o entendimento da política, mais especificamente, para o entendimento da revolução.

No pós-1844, Marx, na companhia de Engels, inicia seu “acerto de contas” com a formação anterior. O primeiro texto desse acerto de contas é *A Sagrada Família* e nele o enfrentamento se dá com os jovens hegelianos. O centro da questão é justamente a política e Marx e Engels os criticam por julgarem que a crítica filosófica (*A Crítica*) seja suficiente, portanto, subestimam a luta

política e os movimentos sociais questionadores da monarquia prussiana. Embora a crítica seja dirigida à especulação idealista, as advertências são em relação às consequências (a desconsideração da luta política).

No outro acerto de contas com a formação anterior – *A Ideologia Alemã* – para enfrentar Feuerbach, Marx e Engels são “obrigados” a explicitar suas concepções de história, economia e sociedade.

Nessa obra já estão presentes os patamares fundamentais da constituição da teoria social de Marx e Engels, mas ela também é de fundamental importância para a compreensão do pensamento político de nossos autores. Ao explicitarem o entendimento de história com o qual trabalham, eles demonstram o protagonismo do homem na história – não da maneira invertida como pensavam os ideólogos<sup>2</sup> alemães – a partir da vida material. Demonstram que a consciência é um dado ontológico secundário em relação à existência. Retomemos uma passagem, atinente à política, em que isso é sinalizado:

O fato, portanto, é o seguinte: indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que, em cada caso particular, a observação empírica coloque necessariamente em relevo – empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação – a conexão entre a estrutura social e política e a produção (MARX e ENGELS, 1999, p. 35).

Dessa maneira, um movimento que revolucione as bases da sociedade tem que se fundamentar no conhecimento dessas bases materiais e não em pensamentos idílicos:

O comunismo não é para nós um estado que deve ser estabelecido, um ideal para o qual a realidade terá que se dirigir. Denominamos comunismo o movimento real que supera o estado de coisas atual.

---

2. Ideólogo, aqui, aparece no sentido atribuído por seus autores nessa obra: aquele que, por desconhecer os determinantes materiais do pensamento, julga que seja o pensamento que põe a realidade.

As condições desse movimento resultam de pressupostos atualmente existentes (MARX e ENGELS, 1999, p. 52).

Tem-se, aqui, uma concepção materialista da prática revolucionária, ao mesmo tempo que novas determinações, fundadas na análise do real, sobre o processo de Emancipação Humana (o comunismo), que poderia colocar fim ao trabalho alienado e a suas formas de divisão na ordem burguesa:

Com efeito, desde o instante em que o trabalho começa a ser distribuído, cada um dispõe de uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual não pode sair; o homem é caçador, pescador, pastor ou crítico, e aí deve permanecer se não quiser perder seus meios de vida – ao passo que na sociedade comunista, onde cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode aperfeiçoar-se no ramo que lhe apraz, a sociedade regula a produção geral, dando-me assim a possibilidade de hoje fazer tal coisa, amanhã outra, caçar pela manhã, pescar à tarde, criar animais ao anoitecer, criticar após o jantar, segundo meu desejo, sem jamais tornar-me caçador, pescador, pastor ou crítico (MARX e ENGELS, 1999, p. 47).

Para José Paulo Netto, em *A Ideologia Alemã* já se encontram teses fundamentais tanto em relação à teoria social quanto em relação ao projeto revolucionário decorrente dessa teoria. Entre outras teses importantes sobre o projeto revolucionário, pensamos estar aqui presente o germen do antiutopismo posterior: “*Denominamos comunismo o movimento real que supera o estado de coisas atual*”.

Ainda nos desdobramentos políticos da teoria social de Marx, nesse momento, segundo Carlos Nelson Coutinho (1994), Marx e Engels identificam o caráter monopolista do Estado. Isso porque, apesar de seu caráter de classe, apropriava-se de todas as decisões atinentes ao que era comum à sociedade. De acordo com o autor, tal compreensão será decisiva na elaboração do *Manifesto*.

Nas questões concernentes à política, dois artigos escritos para *A Gazeta Alemã de Bruxelas*, um deles escrito por Engels – *Os Comu-*

*nistas e K. Heinzen* – e outro por Marx – *A Crítica Moralizante e a Moral Crítica* –, são elucidativos da relação de ambos com a democracia. Segundo Texier (2005):

Nesses textos, eles definem constantemente seu ‘partido’ como o democrático. Todas as forças políticas que vão engajar-se nas revoluções de 1848 se esforçam para constituir uma Internacional Democrática. A idéia democrática e a idéia revolucionária se casam com a maior naturalidade. Esses textos são mal conhecidos e, no entanto, são essenciais para captar que o comunismo de Marx e Engels, antes da Revolução de 1848, se pensa como uma corrente da democracia, como sua ala radical (p.172).

Naquele elaborado por Marx, há uma passagem que se liga diretamente à relação entre a democracia e o comunismo, pensando este último como uma decorrência da dominação do proletariado que, por sua vez, é uma consequência da democracia: “*Em todos os países civilizados, a democracia tem por consequência necessária a dominação do proletariado, e essa dominação é a primeira condição de todas as medidas comunistas*” (MARX *apud* TEXIER, 2005, p. 172).

Em 1847/48, em *A Miséria da Filosofia* e *O Manifesto do Partido Comunista*, Marx (com Engels) avança em relação às determinações políticas. Da polêmica com Proudhon (1847), consignada em *A Miséria da Filosofia*, podemos destacar, do ponto de vista dos avanços teórico-metodológicos, a maturação da categoria totalidade (fundamental para um projeto revolucionário) e a primeira sistematização de uma crítica da Economia Política (que o conduziu a demonstrar o caráter *ahistórico* das categorias da Economia Política). Já do ponto de vista político, são fundamentais as determinações de classe em si e classe para si, bem como o adensamento de seu antiutopismo.

Passemos àquela que é a obra mais conhecida de Marx e Engels e que tem sido tratada por muitos de seus analistas tão-somente como um documento político, mas que aponta conquistas teórico-metodológicas da maior densidade na constituição da teoria social de nossos autores (especialmente de Marx). Como o nosso foco, neste estudo, é a política, retrataremos aquelas que dizem respeito a ela.

Trata-se do primeiro documento da tradição do pensamento ocidental que vincula análise teórica com programática de ação política. Em nossa compreensão isso não se deu por acaso. Trata-se de uma clara manifestação antiutopista. Marx e Engels se esforçam em analisar e demonstrar o significado do avanço da burguesia na constituição de uma nova sociedade e quais as contradições engendradas por essa forma social. Esclarecem quais as classes que se originaram, quais são os seus interesses e de que maneira estão relacionadas. Fornecem, ainda, um entendimento sobre o que pensavam ser o Estado, à época. Todo esse esforço foi para demonstrar que aquilo que propunham não era uma projeção ideal, mas sim uma possibilidade fundada na análise do movimento real. As tendências históricas demonstravam essa possibilidade.

Temos nesse documento uma riqueza monumental para a discussão da revolução, do Estado e do sujeito histórico revolucionário, temáticas que seriam inesgotáveis, tendo em vista a quantidade de tinta que já mobilizaram. Ficaremos circunscritos a algumas dessas temáticas, a fim de nos apropriarmos de indicações políticas oriundas de Marx (e Engels).

Uma das temáticas mais polêmicas talvez seja a concepção de Estado nela contida. Baseando-se na passagem em que Marx e Engels tratam do Estado Moderno e o associam à gerência dos negócios da burguesia, alguns marxistas defendem que essencialmente qualquer Estado é uma representação da burguesia. Baseando-se na mesma passagem, outros autores defendem que se trata de uma compreensão muito “restrita” de Estado, pois não reflete as contradições existentes nele.

Em nossa compreensão, a letra do texto de Marx e Engels não conduz, necessariamente, a nenhuma dessas interpretações. Vejamos a passagem: **“O executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios da burguesia” (MARX e ENGELS, 1998, p. 7 – negritos nosso).**

Parece haver aqui, muito mais, uma antecipação do que Marx verificará em *O 18 Brumário*: o fenômeno daquilo que, modernamente, tem-

se denominado *Bonapartismo* – a concentração de poder no executivo que, por si só, atenta contra a socialização da política e do poder.

O problema maior de parte das interpretações equivocadas é que, ao se compreender o Estado como instrumento de dominação burguesa, inviabiliza-se qualquer luta por dentro dele!

Vale ressaltar que não se trata, aqui, de uma defesa do Estado. Todos sabem que o comunismo supõe, em sua plena realização, a supressão do Estado. A questão está mais ligada às estratégias e táticas para a chegada ao comunismo.

Outra temática importante, sobre a qual, também, já *correu muita tinta*, é a questão da democracia. Tanto Marx quanto Engels, até o *Manifesto*, são defensores da democracia – sempre ressaltando a distinção por eles operada entre Emancipação Política e Emancipação Humana. Texier, mais uma vez, demonstra isso resgatando passagens do *Manifesto* e de *Os Princípios do Comunismo* (escrito por Engels):

Reencontraremos essa mesma fórmula no Manifesto do Partido Comunista: ‘O primeiro passo na revolução operária é a constituição do proletariado em classe dominante, a conquista da democracia. E prossegue: “Os Princípios do Comunismo, redigidos por Engels um pouco antes, são ainda mais claros. À questão 18 – ‘Segundo que processo essa revolução se desenvolverá?’ Engels responde: ‘Ela começará estabelecendo uma constituição democrática, ou seja, a dominação política do proletariado, direta e indiretamente’. E Engels precisa: ‘Diretamente na Inglaterra, onde os proletários já constituem a maioria da população’ (ENGELS, 2005, p. 172).

De acordo com o autor, essa ênfase na Inglaterra permite compreender a razão pela qual os autores sustentaram o movimento cartista e a sua luta pelo sufrágio universal. E uma vez deflagrada a revolução de 1848, publicam um folheto intitulado *Reivindicações do Partido Comunista na Alemanha*, no qual se percebe, para eles, a estreita relação entre comunismo e democracia.

Em 1848, pouco tempo depois da publicação do *Manifesto*, após os acontecimentos históricos na Alemanha<sup>3</sup> e na França, Marx retoma a discussão sobre a revolução proletária, abordando, pela primeira vez, a questão da “dualidade de poderes”. Carlos Nelson Coutinho explica:

Numa série de artigos intitulados ‘A crise e a contra-revolução’, publicados em *A Nova Gazeta Renana*, Marx indica a presença de uma situação de duplo poder entre a Assembleia Nacional reunida em Frankfurt e a Coroa prussiana: o conflito entre essas duas instituições é descrito por ele como o conflito de ‘dois poderes com os mesmos direitos numa situação provisória’. E essa dualidade de poderes reflete o aguçamento extremo de um conflito de classes: ‘Por trás da Coroa, ocultava-se a camarilha contra-revolucionária da nobreza, do exército, da administração. Por trás da maioria da Assembleia, estava a burguesia’. Diante dessa situação de duplo poder, Marx critica enfaticamente qualquer tentativa de conciliação (1994, p. 22).

Decorre dessa observação de Marx a ideia de que, após uma revolução, durante um momento provisório, não se deve permitir a possibilidade de uma dualidade de poderes. Nessa série de artigos (foram três – intitulados, inicialmente, *de 1848 a 1849*), Marx faz um balanço provisório daquilo que denominou “primeira fase da revolução” e, em seu conjunto, os artigos demonstram que nosso autor ainda estava confiante na retomada da revolução. Porém, a experiência histórica do que ela – a revolução – havia representado, até aquele momento, conduziram-no ao alinhamento com Blanqui.

Pela passagem que transcreveremos, do terceiro artigo, nota-se o impacto da derrota revolucionária. Marx está marcado pelas traições recentes (da burguesia liberal que se alinhou com a reação) e, numa atitude que destoa de sua trajetória intelectual, arredio às formulações teóricas:

O *socialismo doutrinário* (...) só foi expressão teórica do proletariado enquanto este ainda não havia se desenvolvido suficientemente para

3. Revolução da qual Marx e Engels participaram “(...) defendendo as posições da democracia radical em luta contra o absolutismo prussiano.” (COUTINHO, 1994, p. 22).

tornar-se um movimento histórico, livre, autônomo (...). O proletariado se agrupa cada vez mais em torno do *socialismo revolucionário*, em torno do comunismo, para o qual a própria burguesia inventou o nome de Blanqui. Esse socialismo é a declaração permanente da revolução, a ditadura de classe do proletariado, como fase de transição necessária para chegar à supressão das diferenças de classes em geral e à supressão das relações de produção sobre as quais elas repousam (COUTINHO, 1994, p. 22).

Surge aqui, pela primeira vez, a expressão ditadura do proletariado. Vale ressaltar que a palavra ditadura recebeu outra carga semântica no século XX. Aqui teria muito mais uma noção “substantiva” (imposição de diretrizes pelo império da lei).

Depois da experiência do fracasso das revoluções alemã e francesa, Marx e Engels revisitaram algumas de suas elaborações contidas no *Manifesto* e, no texto *Mensagem do Comitê Central à Liga dos Comunistas*, redigido em 1850, introduziram, pela primeira vez, a categoria “revolução permanente”. Defenderam a ideia de que os proletários deveriam participar dos movimentos revolucionários democrático-burgueses contra as velhas bases absolutistas feudais, mas não poderiam se satisfazer com as conquistas democráticas burguesas e, assim, nem abandonar seus objetivos finais anticapitalistas. A classe operária deveria transformar a revolução em uma ação permanente até que a dominação de classes fosse eliminada e o proletariado assumisse o poder. Para eles, depois da experiência de 1848, não havia aliança possível com a burguesia, nem que fosse com a pequena-burguesia democrática.

É nesse texto de 1850, portanto, que Marx e Engels, valendo-se de sua experiência pessoal e histórica, definem seu conceito de revolução durante o período:

Talvez mais importante, contudo, seja ressaltar o fato de que, precisamente nesse texto [*Mensagem do Comitê...*], Marx e Engels valem-se pela primeira vez da noção do ‘duplo poder’ para definir a dinâmica da revolução proletária. Indicando o que os proletários

devem fazer no curso da revolução democrático-burguesa (e como meio de torná-la ‘permanente’ na direção do socialismo), eles comentam: ‘Ao lado dos novos governos oficiais, os operários deverão constituir imediatamente governos operários revolucionários, na forma de clubes operários ou de comitês operários, de tal modo que os governos democrático-burgueses [...] percam imediatamente o apoio dos operários’. E, para que não haja dúvidas sobre o caráter de *poder efetivo* desses ‘governos operários’ paralelos, Marx e Engels insistem no fato de que eles devem estar ‘armados e organizados’ (COUTINHO, 1994, p.24).

Assim, Marx e Engels definem como papel do proletariado a organização de uma espécie de exército armado com o objetivo de fazer frente ao governo burguês (duplo poder), a fim de, pela revolução permanente, passar da “guerra civil mais ou menos oculta” para a revolução armada e, por consequência, da revolução permanente para a revolução violenta que destituiria o Estado burguês para em seu lugar estabelecer a “ditadura do proletariado”.

Sobre a *Mensagem de 1850*, Texier (2005, p. 176) faz uma observação extremamente importante:

Resta que a ‘Mensagem’ de março de 1850 é um dos textos mais duros escritos por Marx e Engels no curso de sua longa vida de militantes revolucionários. Segundo esse texto, subsiste apenas a aliança com os blanquistas, institucionalizada na Associação Mundial dos Comunistas Revolucionários. A vida dessa entidade será, porém, muito curta. Já no outono de 1850, a análise de Marx e Engels muda completamente. A crise econômica chega ao fim, e, com ela, a revolução. É preciso aguardar o retorno de uma crise econômica para que renasça uma perspectiva revolucionária. Essa análise não é aceita pelos membros da direção da Liga dos Comunistas.

Texier argumenta, ainda, que apesar das circunstâncias difíceis decorrentes da derrota da revolução, nos artigos de 1848-1849, Marx continua a defender o sufrágio universal como um importante instru-

mento na luta emancipatória. Pela leitura de extratos desses artigos redigidos por Marx (2005, p. 179), o autor argumenta que:

(...) reencontra-se aqui a idéia expressa no período anterior à Revolução de 1848, segundo a qual o sufrágio universal dá o poder, seja ao proletariado, onde ele é majoritário (como na Inglaterra), seja ao conjunto das classes populares, como na França, onde o proletariado não é majoritário. A contradição essencial é, portanto, a que existe entre democracia e dominação da burguesia. Esta última é incompatível com o sufrágio universal e a soberania do povo.

O esforço de Texier é louvável em demonstrar que a questão da democracia nunca desapareceu do horizonte de análise de nossos autores (no caso, aqui, Marx e Engels). Acrescentamos, ainda, que tal questão fica ainda mais clara quando observamos o que Marx, de olho no real, no concreto, concebia como Emancipação Humana.

Julgamos que o texto subsequente resolve indiretamente o impasse. Na exemplar análise de conjuntura sobre o episódio de Luís Bonaparte, além de notarmos todo o avanço de Marx na constituição de sua teoria social – observável pelas antecipações empreendidas com base no conhecimento das leis tendenciais da ordem burguesa –, temos o coração da política em Marx:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (TEXIER, 2005, p. 21).

Marx e Engels, em toda a sua vida de militantes revolucionários, foram homens de seu tempo, portanto submetidos às circunstâncias de sua época. Talvez, esse seja o principal ensinamento político oriundo dessa riquíssima elaboração teórica.

Nos *Manuscritos de 1857/58*, temos um autor que, avizinhando uma crise capitalista, passa a estudar e escrever intensa-

mente. Neles – mais especificamente, em sua introdução – temos os elementos teórico-metodológicos fundamentais que constituem a sua teoria social. Entre todos os elementos teórico-metodológicos ali contidos, para a luta política, talvez um seja o fundamental: a mediação.

Se a sociedade é “um complexo de complexos” constituindo uma totalidade articulada – cujo momento ontológico determinante é o da produção material da vida social –, cabe ao investigador identificar os determinantes fundamentais do complexo em foco. Ocorre que esse complexo só poderá ser apreendido na sua articulação com outros complexos. E – o que aumenta a dificuldade de sua apreensão – todos esses complexos estão em processo, movidos por outra determinação fundamental dessa totalidade: a contradição.

Na análise política, quando faltam esses fundamentos teórico-metodológicos quase sempre temos o politicismo ou o economicismo<sup>4</sup>. O que temos que reter é que, do ponto de vista político, as questões do Estado e a da democracia não são postas de maneira isolada. Elas estão sempre relacionadas com a questão da revolução. Identificando, em seu tempo, dois tipos de revolução, Emancipação Política e Emancipação Humana, Marx pensa o Estado e a democracia em virtude das circunstâncias históricas de sua época e na particularidade de cada país analisado. Não há determinismo em sua análise, portanto a questão da revolução é sempre posta, do ponto de vista teórico, como possibilidade fundada no movimento real.

Não devemos procurar, portanto, nos escritos de Marx, uma “receita” universal sobre como fazer revolução. Teremos, sim, elementos teórico-metodológicos riquíssimos para alimentar a teoria revolucionária.

---

4. “(...) rejeitam-se as efetivas relações pluricausais existentes entre estrutura econômica e ordenamento político, concluindo-se pela independência do último; velada ou abertamente, sustenta-se que uma estrutura econômica pode engendrar e/ou compatibilizar-se com “n” ordenamentos políticos. Quanto ao economicismo, seus vetores teóricos são igualmente falaciosos: hipostasiando abstratamente as causalidades postas pela estrutura econômica, retira do ordenamento político qualquer autonomia e termina por asseverar que uma estrutura econômica dada só se compatibiliza com um ordenamento político específico, que ela produz como seu epifenômeno necessário”. José Paulo Netto. Democracia e transição socialista. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990. (p.71)

O que há, indiscutivelmente, é a perspectiva, ontologicamente demonstrada, de que a Emancipação Humana supõe a superação da ordem burguesa. Nesse sentido, da obra de Marx, podemos inferir duas acepções do termo *Revolução* que dizem respeito, muito mais, aos meios empregados a fim de se atingir a Emancipação Humana.

Uma primeira em que uma ordem social é radicalmente subvertida de maneira processual e com a utilização de meios pacíficos; e uma segunda que incluiria o recurso à violência, à luta armada. Tanto uma quanto outra encontra sustentação nos escritos de Marx, porém, para que não sejam entendidos como tipologias, faz-se necessária a insistência para a observância das categorias marxianas, principalmente, nesse caso (e talvez, não só nele): totalidade, contradição e mediação.

Com isso, poderíamos dizer que até a fase aqui analisada, quanto aos meios, Marx (e, também, Engels) – marcado pelas suas circunstâncias históricas, nas quais, até então, as experiências revolucionárias haviam evocado o recurso à violência (e as experiências, em questão, foram as das revoluções burguesas que ele profundamente conhecia) – concebe a revolução como insurreição.

Carlos Nelson Coutinho interpretou que Marx e Engels, nos textos até 1848 (e também no imediato pós-1848), operavam com uma concepção “restrita” de Estado, bem como com a visão “explosiva e violenta” de revolução, porém esses traços são superados nas obras da maturidade. Para exemplificar, o autor analisa a *Introdução* que Engels escreveu, em 1895, para a reedição do livro de Marx, *As Lutas de Classe na França* e denomina de “processual” sua nova concepção de revolução proletária. Engels defendia a revolução por vias pacíficas e democráticas<sup>5</sup>, abandonando, portanto, a concepção insurrecional.

Para o autor, essa mudança de perspectiva de Engels está relacionada com uma nova compreensão sobre o Estado com o qual se defrontava. Mesmo reconhecendo se tratar de um Estado ainda vinculado a uma classe, a burguesia, percebia que a sua existência se devia

---

5. Sob essa nova perspectiva, o uso da violência pelos revolucionários somente se justificaria se a outra parte em conflito, a classe dominante, dela lançasse mão para impedir a revolução democrática.

a um consenso, ou seja, uma espécie de pacto entre governantes e governados. Nesse sentido, “se uma das partes quebra o pacto, todo ele é nulo e a outra parte está desobrigada” (ENGELS *apud* COUTINHO, 1994, p. 27). Para Carlos Nelson Coutinho, então, o parceiro intelectual de Marx, nesse contexto, já percebia que a dominação burguesa não se dava, apenas, pela coerção, alguns mecanismos de legitimação asseguravam o consenso dos governados, entre eles o sufrágio universal e a legalidade de partidos de trabalhadores e de massas.<sup>6</sup>

Na década de 1860, sabemos, Marx viverá sua época mais produtiva e publicará *O Capital* – obra destinada, por Marx, à luta revolucionária do proletariado. Mas em 1864, já tendo desenvolvido os cadernos de 1857/58 e de 1861/63 (que lhe serviram de base para a confecção de *O Capital*), Marx, na *Mensagem Inaugural da Associação Internacional dos Trabalhadores* (a I Internacional), se fosse tomado por seus sacroestudiosos os deixaria instigados (ou decepcionados). Nesse discurso, Marx nos fornece trechos interessantíssimos sobre sua concepção revolucionária à época. Vejamos algumas partes dessa mensagem:

Após uma luta de trinta anos, travada com a mais admirável perseverança, as classes operárias inglesas, aproveitando uma discórdia momentânea entre os senhores da terra e os senhores do dinheiro, conseguiram alcançar a Lei das Dez Horas. (...) Deste modo, a Lei das Dez Horas não foi apenas um grande sucesso prático; foi a vitória de um princípio; foi a primeira vez que em plena luz do dia a economia política da classe média sucumbiu à economia política da classe operária (MARX, 1985, p. 283).

Para o assombro daqueles que têm uma ligação religiosa com os textos de Marx, vemos, aqui, uma exaltação a uma vitória no campo dos direitos. Marx tinha clareza de que isso não faria ruir a ordem burguesa, mas destacou a importância da vitória para o processo re-

---

6. Carlos Nelson Coutinho afirma que essa nova visão de Engels só foi possível devido às ampliações políticas ocorridas no último terço do século.

volucionário. A saber: “Conquistar poder político tornou-se, portanto, o grande dever das classes operárias. Parecem ter compreendido isto, porque em Inglaterra, Alemanha, Itália e França tiveram lugar renascimentos simultâneos para a reorganização política do partido dos operários” (MARX, 1983, p. 284).

A indicação acima parece demonstrar que a luta pela conquista do poder político passa a ser entendida como uma estratégia revolucionária.

(...) as imensas e irresistidas usurpações desse poder bárbaro, cuja cabeça está em São Petersburgo e cujos braços estão em todos os Gabinetes da Europa, ensinaram às classes operárias o dever de dominarem elas próprias os mistérios da política internacional, de vigiarem os atos diplomáticos dos seus respectivos governos, de os contra-atacarem, se necessário, por todos os meios ao seu dispor, quando incapazes de o impedirem, se juntarem em denúncias simultâneas e de reivindicarem as simples leis da moral e da justiça, que deveriam governar as relações dos indivíduos privados, como as regras supremas do comércio das nações. O Combate por semelhante política externa faz parte da luta geral pela emancipação das classes operárias. Proletários de todos os países, uni-vos (MARX, 1983, p. 285).

Nessa luta pela conquista do poder político, parece que assume importância vital: vigiar atos diplomáticos, denúncias e reivindicar as simples leis morais e da justiça como formas de luta.

Parece que a Marx nunca se pôs a disjuntiva *Reforma ou Revolução*, pois, a depender de análise concreta de situação concreta, a questão era **Reforma e Revolução**.

As indicações sobre a política, em Marx, são das mais ricas que qualquer outro pensador da modernidade, porém não podemos abrir mão da ortodoxia metodológica. Marx não abriu mão dela.

Levando em conta a teoria social de Marx, o que ela poderia, em síntese, apontar, em relação às determinações da política? Quem nos responde é José Paulo Netto (1990, p. 72):

Tanto com referência ao passado quanto em sua ligação com o presente, o que a teoria social – aprofundando as determinações marxianas – pode seguramente afirmar é que: 1º) há relações pluricausais e determinantes entre a estrutura econômica e o ordenamento político de uma sociedade historicamente situada; 2º) estas relações não se põem abstratamente, como se a estrutura econômica, em si mesma, constituísse um dado ontologicamente excludente, mas operam numa totalidade sócio-histórica cuja unidade não elide a existência de níveis e instâncias diferentes e com legalidades específicas; e 3º) no interior desta totalidade sócio-histórica, a rede multívoca e contraditória de mediações concretas que articula os processos sociais abre um leque de possibilidades para a emergência e a compatibilização de ordenamentos políticos com a estrutura econômica. Em suma, o que a pesquisa contemporânea, direcionada pela teoria social e controlada no tratamento de vasto material empírico, pode assegurar é que, numa dada sociedade, uma determinada estrutura econômica pode imbricar-se com ordenamentos políticos alternativos, cuja pluralidade, contudo, não é ilimitada.

## Apontamentos para se pensar a política e a política social: uma síntese provisória

Além dos apontamentos teórico-metodológicos para a política – que constituem uma importante herança da obra marxiana, principalmente porque apontam para uma perspectiva revolucionária – sinteticamente, o que poderíamos apontar de maneira mais específica sobre a política nessa tentativa de recuperação empreendida? Em linhas gerais, julgamos que estes seriam os pontos fundamentais:

1. A compreensão da relação entre sociedade civil e Estado, na qual, depois de Marx, é possível a percepção que não se tratam de entes separados. O Estado é expressão da sociedade civil e essa, depois de toda a trajetória da crítica da Economia Política, constitui uma totalidade atravessada por contradições de classe, cujo momento

ontológico articulador é o da produção material da vida social. As contradições que determinam a sociedade civil também determinam o Estado, porém não sob uma forma de identidade, há que se desvelar, em cada momento histórico, essa relação entre ambos, por meio das mediações. Só assim, poderemos perceber as concretas condições restritas ou ampliadas de participação no poder;

2. A sociedade civil burguesa não é ahistórica, não está acima da história humana, trata-se de uma totalidade que pode ser racionalmente apreendida e intencionalmente modificada. A forma de ser burguesa não é a forma de ser genérico-universal da humanidade;
3. Se o momento ontológico predominante é o da produção material da vida social, assume protagonismo explicativo e revolucionário a categoria trabalho. Assim, na ordem burguesa, de acordo com Marx, aqueles que estão submetidos às funções produtivas na divisão do trabalho, aqueles que estão submetidos ao trabalho alienado – os proletários, constituem a classe social-revolucionária dessa fase histórica da humanidade, porém enquanto possibilidade, potencial revolucionário;
4. Esse potencial revolucionário dessa classe, em virtude da ideologia, poderá não aflorar caso não se proceda à sua ascensão de classe-em-si em classe-para-si. Nessa tarefa de promover essa “ascensão”, torna-se importante a figura do sujeito coletivo – o partido. Ele é a forma institucional que pode promover a passagem dos interesses particulares para os interesses coletivos;
5. A superação dessa forma de sociedade civil representa a superação das relações sociais de produção burguesas, portanto, as determinações políticas gestadas nos marcos da ordem burguesa poderão ser meios, mas não fins em si próprios. A Emancipação política é, assim, importantíssima, mas deve estar subsumida a um projeto revolucionário de Emancipação Humana;

6. A Emancipação Humana é a constituição do “reino da liberdade”, porém que não supõe a extinção do “reino da necessidade”, aliás, pressupõe. Essa máxima é válida não só para a produção, mas, também, para a reprodução social, porém destacar o momento ontológico primário: o trabalho é a eterna relação homem-natureza;
7. Para esse processo de Emancipação Humana, que supõe a revolução, não há “uma receita universal”. As estratégias e táticas dependem da arguta análise das circunstâncias (os limites e possibilidades delas) – análise de conjuntura – empreendida pelos sujeitos históricos revolucionários envolvidos com esse projeto<sup>7</sup>. Assim, mostra-se sem sentido a disjuntiva reforma ou revolução, na inspiração marxiana seria mais correta a formulação reforma e revolução;
8. Por fim, a trajetória intelectual de Marx, constitutiva de sua teoria social, demonstra-nos que a democracia sempre lhe foi um “valor” caro. Vários são os momentos, no âmbito desse complexo que é a política, nos quais Marx afirma a necessidade da democracia como caminho para o comunismo. Em nossa leitura, inclusive, para Marx a democracia concreta somente seria possível no comunismo, no qual existiria a igualdade de fato pela supressão das relações sócias de produção fundadas no estatuto jurídico da propriedade privada.

## Referências bibliográficas

ANDERSON, P. *Um balanço do neoliberalismo*. In: GENTILI, P. **O Pós-Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1995.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

---

7. E, nessa tarefa, vale ressaltar enfaticamente, deve-se proceder com a dúvida e não com a convicção, portanto fazendo uso, inclusive, das elaborações “sinceras”, rigorosas, dos pensadores comprometidos com a burguesia.

BRAZ, M. e NETTO, J. P. **Economia Política: Uma Introdução Crítica**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COUINHO, C. N. **Marxismo e Política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Intervenções**: o marxismo na batalha das idéias. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Contra a Corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

LOSURDO, D. **Democracia e Bonapartismo**: triunfo e decadência do sufrágio universal. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

LÖWY, M. **A Teoria da Revolução no Jovem Marx**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LUKÁCS, G. **O Jovem Marx e Outros Escritos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade humana*. In: **Ontologia Social, Formação Profissional e Política**. Revista do NEAM – Núcleo de Estudos e Aprofundamento Marxista, São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da PUC/SP, p. 8-44, maio de 1997.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. *Trabalho estranhado* (extrato). **Idéias**: revista do IFCH, Campinas, SP, Ano 9, n. 10, p. 455-472, 2003.

\_\_\_\_\_. Terceiro manuscrito. In: **Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores) p. 7-54.

\_\_\_\_\_. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. Mensagem inaugural da Associação Internacional dos Trabalhadores. In: MARX, K. e ENGELS, F. **Obras Escolhidas** (3v.) Lisboa: Avante, 1983. Tomo II.

\_\_\_\_\_. **Liberdade de Imprensa**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Burguesia e a Contra-revolução**. São Paulo: Ensaio, 1987.

\_\_\_\_\_. **Prefácio [à Crítica da economia política]** In: MARX, K. e ENGELS, F. **Para a Crítica a Economia Política** [e outros escritos]. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os Economistas).

\_\_\_\_\_. **Introdução [à Crítica da economia política]** In: MARX, K. e ENGELS, F. **Para a Crítica a Economia Política** [e outros escritos]. São Paulo: Abril Cultural, 1982a. (Os Economistas)

\_\_\_\_\_. **A Miséria da Filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Global, 1989.

MARX, K. & ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã (Feurbach)**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Sagrada Família ou a Crítica da Crítica**: contra Bruno Bauer e seus consortes. São Paulo: Boitempo, 2003.

NETTO, J.P. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Marxismo Impenitente**: contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Prólogo**: elementos para uma leitura crítica do Manifesto Comunista. In: MARX, K. e ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Notas sobre democracia e transição socialista. In: **Democracia e Transição Socialista**: escritos de teoria e política. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

TEXIER, J. **Revolução e Democracia em Marx e Engels**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

VIEIRA, E. A. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

WOOD, E. M. **Democracia Contra Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.



PARTE II

---

FORMAÇÃO



# EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DO PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE

Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo  
Dulce Filgueira de Almeida

## Introdução

Este trabalho apresenta um recorte do estudo de uma dissertação de mestrado<sup>1</sup> e tem como foco reflexões sobre as relações entre a educação e a formação profissional no campo do lazer. O campo concreto de análise é um programa governamental de âmbito federal: o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), mais especificamente em torno das reflexões sobre a política de formação dos seus trabalhadores que atuam no Distrito Federal e entorno.

O PELC é um programa social do Ministério do Esporte e faz parte, portanto, do quadro das políticas sociais brasileiras. Visa à de-

---

1. FIGUEIREDO, Pedro Osmar Flores de Noronha. **Política e Formação:** o Programa Esporte e Lazer da Cidade no Distrito Federal e Entorno. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2009. Orientação da Profa. Dra. Dulce Filgueira de Almeida.

mocratização do acesso às manifestações culturais, no campo do esporte e lazer e atende a crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência nos meios urbano e rural. Esse programa possui uma política de formação para os trabalhadores que atuam em seus quadros, os denominados agentes sociais de esporte e lazer, responsáveis pela mediação dos conteúdos culturais do lazer nas comunidades participantes do programa.

Ao questionar o modo como se materializaria a política de formação de trabalhadores do lazer do PELC no Distrito Federal e entorno, buscou-se esclarecer os avanços e limites da política de formação, compreendida como uma ação do Programa Esporte e Lazer da Cidade do Ministério do Esporte, situada no quadro das políticas sociais no âmbito federal (2004-atual).

Para esse fim, realizou-se uma pesquisa qualitativa, tendo como delineamento o **estudo de caso**, cuja unidade de análise foi o Programa Esporte e Lazer da Cidade no Distrito Federal e entorno, com foco na política de formação dos trabalhadores do lazer, e contou com as seguintes etapas: (a) **levantamento bibliográfico**: consistiu em identificar e analisar as produções bibliográficas existentes sobre o tema abordado; (b) **pesquisa documental**: foram consultados, registrados e posteriormente analisados os documentos oficiais do ME sobre o PELC; (c) **trabalho de campo**: foram utilizadas como técnicas a observação com registro em diário de campo das informações coletadas nos núcleos do PELC no Distrito Federal e entorno; entrevistas com gestores públicos do ME, coordenadores e educadores sociais do programa no Distrito Federal e questionários aplicados durante a formação ocorrida na I Reunião Nacional do Programa Esporte e Lazer da Cidade e nos módulos de formação (2006 a 2008).

O quadro teórico utilizado sobre educação e formação profissional permitiu o confronto entre as concepções críticas apresentadas por Lanjoquièrre (1993); Freire (1996); Nóvoa (1997); Tardif (2002); Frigotto (2003); Bracht *et al* (2004); Meszáros (2005); Tardif & Lessard (2008) e Saviani (2008), e, assim, uma posterior síntese que, aliada à investigação em campo, proporcionou subsídios à discussão que será apresentada logo a seguir.

## Educação e Formação Profissional no campo do lazer

O tema da formação profissional e sua inserção no campo do lazer é relativamente recente. A formação tratada como um processo educativo consiste em um trabalho humano. Frigotto (2003) entende que a leitura da realidade e os aspectos subjetivos e objetivos da vida concreta, compreendida no seu tecido histórico-social, possibilita perceber o ponto central da análise das alternativas educacionais em disputa hegemônica. Nessa perspectiva, afirma o autor: “A educação apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 2003, p. 25).

Considera-se, por oportuno, conceber o lazer<sup>2</sup> como uma das instâncias/esferas que recebem de forma direta a influência do campo da educação, isto é, dos processos educativos, que, de acordo com o autor, dizem respeito a um ‘outro’ padrão de produção/reprodução do capital, como segue:

O embate que se efetiva em torno dos processos educativos e de qualificação humana para responder aos interesses ou às necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital ou atendimento das necessidades e interesses de classe ou classes trabalhadoras firma-se sobre uma mesma materialidade (FRIGOTTO, 2003, p. 138 e 139)

Nos termos refletidos por Frigotto (2003), ao tratar-se da problemática do campo educativo e da formação profissional, precisa-se explicitar qual concepção de educação e de formação profissional se almeja e quais são os caminhos necessários, políticos e pedagógicos para a sua concretização. O autor esclarece como se dá essa relação nessa disputa:

---

2. Neste artigo entende-se que o lazer é 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” (MASCARENHAS, 2004: 11).

Trata-se de uma relação conflitante e antagonica, por confrontar de um lado as necessidades de reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidades humanas. Negatividade e positividade, todavia, teimam em coexistir numa mesma totalidade e num mesmo processo histórico e sua definição se dá pela correlação de força dos diferentes grupos e classes sociais (FRIGOTTO, 2003, p. 139).

Na mesma linha, Mészáros (2005), ao afirmar o caráter ideológico da educação, pretende fortalecer a ideia de que não basta existirem processos de formação continuada. Isso porque a formação pode servir para a adaptação e reprodução do indivíduo ao sistema capitalista, sendo, portanto, necessário definir uma educação que supere a adaptação e a reprodução desse sistema. Segundo este autor, é importante que se planeje uma ‘educação para além do capital’ que signifique uma formação reflexiva e crítica, e possibilite ao educador e ao educando mudar as condições de alienação e de subversão fetichista sob as quais vivemos. “Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis de nossa existência individual e social” (MÉSZAROS, 2007, p. 214).

Os trabalhadores precisam compreender os diversos aspectos condicionantes da educação servil e estranhada da educação voltada para o mercado de trabalho, para, então, “disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los aos controles democráticos da esfera pública para potencial a satisfação das necessidades humanas” (FRIGOTTO, 1996, p. 139). O mercado de trabalho tem, historicamente, influenciado e determinado as políticas sociais educacionais, esportivas e de lazer, apresentando as próprias necessidades às instituições de formação do perfil desejado de trabalhadores para atuarem em suas fileiras. A novidade é que, devido às transformações do mundo do trabalho, esse perfil também sofre mudanças. Essas ‘novas abordagens’ do trabalho (flexibilidade, competência, responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados etc.) provêm do contexto industrial e, mais amplamente, das organizações econômicas e empresariais (TARDIF & LESSARD, 2008, p. 25).

Na maioria das vezes, se não em sua totalidade, essas demandas apresentam concepções antagônicas às desejadas pela classe trabalhadora, o que “revela demandas efetivas dos *homens de negócio* de um trabalhador com uma nova qualificação que, face à reestruturação econômica sob nova base tecnológica, os torne competitivos no embaite da concorrência intercapitalista” (FRIGOTTO, 2003, p. 141). Com isso, “a docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera de produção porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo” (TARDIF & LESSARD, 2008, p. 17).

Diante desse cenário, tratar da formação de trabalhadores do lazer<sup>3</sup> parece ser um desafio que desemboca em alguns obstáculos como, por exemplo, o reconhecimento desse universo como parte de um grupo profissional<sup>4</sup>, além do fato de possuírem níveis de escolarização díspares. Além disso, o fenômeno da formação para trabalhadores do lazer ganha complexidade à proporção que o lazer se constitui como uma área multidisciplinar e multiprofissional, com um amplo e diversificado campo de intervenção.

Nesse sentido, os trabalhadores do lazer constituem uma categoria social *sui generis*, visto que vivem a condição ambígua de não serem reconhecidos no âmbito profissional, justamente por estarem à margem do acesso ao ensino superior. Em contrapartida, exercem suas atividades no campo e atuam com o respeito das pessoas da comunidade. Dessa forma, o educador social – de modo geral – possui um papel fundamental na integração entre os objetivos do programa social e os anseios da comunidade local (CASTELLANI FILHO, 2007).

- 
3. Os trabalhadores do lazer, aqui referidos, são aqueles educadores sociais, que desenvolvem como mister o trabalho docente e, portanto, atuam no campo das interações humanas. Pode-se dizer que, na esfera do lazer, desenvolvem uma atividade ‘fim’, porque são os sujeitos que agem na mediação, ou seja, que atuam no sentido de possibilitar a concretização do processo ensino-aprendizagem oriundo das manifestações culturais do lazer dos educandos, que são os sujeitos do lazer vivenciado.
  4. “Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização” (TARDIF & LESSARD, 2008: 27).

Nóvoa (1997), por seu turno, ao discutir os saberes como prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada e saberes de uma militância pedagógica, aponta para uma formação que atenda às necessidades dos educadores, tendo em perspectiva a possibilidade de complementaridade. Na mesmo sentido, seguem as considerações de Tardif (2002, p. 36) no que dizem respeito ao tema:

Formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois pólos complementares e inseparáveis. Nesse sentido, e mesmo limitando sua relação com os saberes a uma função improdutiva de transmissão de conhecimentos, pode-se admitir, se não de fato pelo menos em princípio, que o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes.

Essa função social dos educadores, expressa pelo autor, impõe o desafio da busca pela complementação da formação por parte daqueles que já desenvolvem um trabalho, além de compreendê-la, não como um nível a ser atingido, mas como um processo reflexivo de aprimoramento da própria prática social.

Da mesma forma, Bracht *et al* (2003), ao trazer a contribuição de Nóvoa (1997) e Lanjoquière (1993), mostra a importância do processo de formação permanente e continuada, nos seguintes termos: (1) considerar que as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação da profissão; (2) preparar educadores reflexivos (a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva); (3) assumir criticamente seu papel e ressignificar a suposta naturalidade da sua prática; (4) mediar um trabalho reflexivo sobre o discurso pedagógico hegemônico e com base nele; e (5) articular democraticamente soluções singulares onde antes primava a adoção compulsória de receitas regulamentares.

Para Nóvoa (2008), por exemplo, os programas de formação envolvem três “famílias de competência”, quais sejam: (1) saber relacionar e saber relacionar-se; (2) saber organizar e saber organizar-se; (3) saber analisar e saber analisar-se. Nesse sentido, os docentes se

tornam, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. E complementa que “é no trabalho de reflexão individual e coletivo que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 2008, p. 228).

Esse conhecimento, traduzido na forma de saberes, compreende um grande desafio aos educadores, principalmente na materialização de seus objetivos pedagógicos e métodos didáticos.

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36).

Com base nas considerações do autor, os saberes profissionais se constituem no conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras de professores, como as Universidades e as Instituições de Ensino Superior (IES). Institucionalmente, essa relação entre as ciências da educação, e suas concepções pedagógicas, e a prática docente se estabelecem na formação inicial (TARDIF, 2002).

Os saberes disciplinares, por sua vez, são aqueles saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições universitárias, independentemente dos cursos superiores de formação de professores, sob a forma de disciplinas que correspondem aos diversos campos do conhecimento. “Eles emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2002, p. 38).

De outra forma, os saberes curriculares correspondem “aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos por meio dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p. 38). Esses saberes possibilitam a elaboração de programas e planos de ensino que os educadores pretendem aplicar, bem como seu processo de avaliação processual.

Ainda com base na descrição dos saberes, Tardif (2002) apresenta os saberes experienciais ou práticos, como:

... o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provém das instituições de formações nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...]. Eles se constituem, por assim dizer, na cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 49).

Com base no que afirma o autor, pode-se entender que os saberes experienciais são aqueles saberes específicos, em que os próprios educadores, no exercício de suas funções e das práticas sociais que empreendem em sua profissão, desenvolvem em virtude do trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. “Estes saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 49).

## O Programa Esporte e Lazer da Cidade e o Sistema de Formação dos trabalhadores do lazer

O Programa Esporte e Lazer da Cidade do Ministério do Esporte nasce de uma construção referenciada em experiências de ações e políticas municipais de esporte e lazer, na perspectiva de “desenvolver uma proposta de política pública e social que atenda às necessidades de esporte recreativo e de lazer” (BRASIL, 2008, p. 2). Essas experiências foram sistematizadas e sintetizadas por meio da Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (SNDEL)<sup>5</sup>.

O Sistema Nacional de Formação dos trabalhadores do lazer se constitui com fundamento na proposta de formação do Programa Esporte e Lazer da Cidade. A SNDEL considera a formação um

---

5. Com um dos menores orçamentos de todas as pastas ministeriais e também com uma pequena estrutura administrativa, o ME contava em seu início (2003) com uma Secretaria Executiva; com a Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR); Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEE); Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer (SNDEL); o Gabinete do Ministro; a Consultoria Jurídica; além de ter um órgão consultivo, o Conselho Nacional de Esporte. Em 2006, houve a criação da Secretaria Especial do Pan-americano Rio 2007 (SEPAN).

dos objetivos gerais do PELC, com o compromisso de oferecer uma formação continuada “visando ao trabalho em uma perspectiva intergeracional com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, pessoas com deficiência e pessoas com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2004: s/p).

Podem-se destacar, como principais aspectos da construção do Sistema: (1) a composição de um grupo de formadores; (2) a realização de um processo permanente, constituído por (a) módulos de formação; (b) reuniões anuais de gestores e agentes e (c) formação de formadores.

### **(1) A composição de um grupo de formadores**

Em 2004, a SNDEL convidou alguns estudiosos do campo do lazer e da educação, ligados a Universidades Públicas, para que se construísse uma proposta metodológica visando à formação do PELC. Os professores convidados estabeleceram uma parceria entre suas instituições de origem e o Ministério do Esporte para serem os responsáveis pelos módulos de formação dos trabalhadores do PELC. Porém, essa vinculação institucional não se formalizou de imediato e, em 2007, a SNDEL realizou uma seleção pública, por meio de edital, para a composição do grupo de formadores do Sistema de Formação do PELC. O edital público serviu para regularizar essa questão e ampliar o quadro de formadores. A relação entre os professores e o Ministério do Esporte deixou de ser institucional e o professor/formador passou a ser Consultor Nacional de Formação do PELC. A inscrição desse processo seletivo ocorreu por meio da página do Ministério do Esporte, na forma de edital público.

Outro ponto do Sistema de Formação é a:

**(2) A realização de um Processo de Formação Permanente** que abrange todos os “agentes sociais de esporte e lazer (professores, estudantes, educadores sociais/comunitários, gestores e demais profissionais de áreas afins envolvidos no programa)” (BRASIL, 2008a: s/p), sistematizado das seguintes formas:

(a) a constituição de **Módulos de Formação**, com uma proposta metodológica, que compreende as etapas a seguir: (1) “Módulo Introdutório (32 horas)/Vida Saudável (24 horas) – deve ser organizado para acontecer até o segundo mês de convênio” (BRASIL, 2008a: s/p). Os formadores devem realizar a mediação dos conteúdos básicos estabelecidos no Sistema de Formação, de maneira que os trabalhadores do PELC possam ser capazes de refletir sobre sua prática social e da comunidade.

Em seguida, realizam-se o planejamento a execução da formação continuada prevista no segundo módulo: (2) “Módulo de aprofundamento/Formação em serviço (duração do convênio)” (BRASIL, 2008a: s/p). Este módulo deve ser encarado como um processo formativo, que possibilite a reflexão crítica e a instrumentalização constante acerca dos conhecimentos necessários à prática educativa. A avaliação processual e formativa deve estar prevista de modo que contribua para o cumprimento dos objetivos pré-estabelecidos.

O terceiro módulo vem para contribuir com esse processo avaliativo e sistematizá-lo.

(3) Módulo de Avaliação (32 horas ou 16 horas)/Vida Saudável (24 horas ou 16 horas) – deve ser organizado no período compreendido entre os dois últimos meses de execução do convênio. Obs.: A carga horária de 32 horas do Módulo de Avaliação pode ser redimensionada pra 16 horas (PELC), desde que as outras 16 horas (PELC) ou 8 horas (Vida Saudável) possam ser utilizadas pelo mesmo formador como ações focais que antecedam este terceiro módulo e que podem servir de parâmetro para o melhor aproveitamento e resultado deste módulo (BRASIL, 2008a: s/p).

O Módulo de Avaliação pode, portanto, interagir com o Módulo de Aprofundamento, desde que contribua para o melhor desenvolvimento do plano de formação da entidade conveniada.

Outras etapas a serem destacadas no Sistema Nacional de Formação do Programa Esporte e Lazer são:

(b) as **reuniões anuais, nacionais ou regionais, de gestores e agentes do PELC**, de caráter temático, desde 2006. Essas reuniões

são entendidas como momentos de avaliação e reflexão coletiva da prática pedagógica e do compromisso político em relação aos princípios e diretrizes<sup>6</sup> do PELC.

E por último, como parte do Sistema, tem:

(c) a **Formação dos formadores**, que acontece sob o formato de Encontros, com a periodicidade semestral. O primeiro encontro de formação dos Formadores foi no segundo semestre de 2006.

O sistema de formação do Programa Esporte e Lazer da Cidade, portanto, apresenta-se em constantes transformações, a fim de se adequar e aperfeiçoar com relação às demandas que surgem ao longo dos anos.

## A visão dos trabalhadores do lazer acerca do próprio trabalho

O Sistema de Formação do trabalhador do lazer, proposto pelo ME, só pode ser referência, se considerar a visão deste acerca do próprio trabalho. Ao perguntar a uma gestora comunitária se ela se vê como uma trabalhadora do lazer, ela diz:

Sim! Eu trabalho com lazer desde os 12 anos. Querendo ou não, com a música eu passo lazer para os outros. Eu toco desde os 12 anos e depois participei destas questões do lazer, e hoje muito mais. O PELC abriu umas portas pra gente, abriu alguns caminhos, a gente tem feito outros tipos de trabalhos hoje. Hoje eu executo o lazer. Só que eu promovo, eu faço com que as pessoas tenham acesso, na verdade eu ligo o profissional do lazer à comunidade (ECGV 01, 2008<sup>7</sup>).

Da mesma forma, perguntou-se a outro coordenador:

*Eu queria ser mais! Eu queria ser mais do lazer. Mas, eu acho bom. [...] Então, assim, a gente tem muito que aprender. Eu acho que, principal-*

6. As diretrizes do conjunto de ações do PELC são: (1) auto-organização comunitária; (2) trabalho coletivo; (3) intergeracionalidade; (4) fomento e difusão da cultura local; (5) respeito à diversidade; e (6) intersetorialidade.

7. ECGV 01– Entrevista coordenador-geral 01 de Valparaíso (GO).

*mente, em saber fazer o lazer, porque muitas pessoas saem reclamando, às vezes, que não foi bem organizado. Então a gente tem que aprender mais, o próprio curso de formação... Depois eu vou pegar o pessoal e: - Como é que é feito as ruas de lazer? Como é que é feito o lazer? Porque a gente tenta fazer o melhor possível e, ainda assim, algumas pessoas ainda saem reclamando. Então sei lá... Depois que a entidade veio pra cá, graças a Deus, deu muita ocupação pra muita gente (ECGV 02, 2008<sup>8</sup>).*

Percebe-se que os gestores comunitários compreendem a dimensão social que representa um programa de lazer na comunidade. A oferta de oficinas sistemáticas e de atividades assistemáticas (eventos) faz com que o setor seja motivo de debate na comunidade, ocasionando uma cobrança à instituição que leva o nome de um programa social na esfera do Governo Federal. O desafio é transformar a mera cobrança em participação efetiva da comunidade na construção da *educação pelo e para o lazer*, que trata de um processo dialético da mesma intervenção, garantindo ao grupo “a descoberta das contradições e determinações impostas à sua organização” e permitindo “a apreensão crítica e criativa dos conteúdos do lazer” (MASCARENHAS, 2004, p. 29). O autor complementa que:

Referimo-nos à tentativa de situá-lo em seu estar no e como mundo, possibilitando-lhe a apropriação e o desenvolvimento de determinadas habilidades e valores necessários à sua autodeterminação como indivíduo coletivo, mediante a tematização e reflexão sobre os diversificados conteúdos do lazer e das condições de sua própria existência histórica.

Concebendo o lazer como fenômeno social, que carrega em si valores, contradições, sentido e significado na vida das pessoas, como “agente difusor de conteúdos vivos e indissociáveis da realidade que os produz” pode também, embasado em uma prática educativa (social e pedagógica), se tornar espaço-tempo de apropriação crítica da realidade (MASCARENHAS, 2004, p. 30).

---

8. ECGV 02 – Entrevista coordenador-geral 02 de Valparaíso (GO).

Dessa maneira, uma das atribuições do gestor comunitário é propiciar o desenvolvimento de um processo de formação continuada que, em uma perspectiva crítica, provocaria a reflexão crítica acerca da prática social dos trabalhadores de um núcleo. Outro bom exemplo é o relato do trabalho desenvolvido pelo entrevistado, logo abaixo:

*Então, para isso, tenho procurado informações fora, buscado muitos vídeos e internet, baixado alguns vídeos como, por exemplo, no youtube;, lá a gente encontra bastantes vídeos. Passo os vídeos para os monitores e, sobre eles, promovo um debate. Tenho procurado fazer muito isso, buscado muito o debate sobre ética no trabalho social, vídeos sobre educação com crianças, principalmente sobre a diversidade. Tenho buscado vídeos motivacionais até e, sobre esses vídeos, busco um debate com todos os monitores: O que é melhor para ser implantado para os alunos? O que é melhor para fazer? Qual é o papel do monitor para com a sua comunidade? E eu tenho batido muito na tecla: Será que, por exemplo, o monitor tá vindo? Como, por exemplo, o monitor de capoeira... Tá vindo só pra dar aula de capoeira e pronto, é só esse o seu papel? Eu tenho batido muito nisso, será que o monitor não tem um papel, além da capoeira? (ECNV 03, 2008)*

Indagado sobre o seu nível de escolaridade e sobre quais as causas que facilitaram ou dificultaram o acesso ao ensino superior, o gestor comunitário responde:

*Eu, atualmente... tenho curso superior incompleto, eu iniciei o curso de letras e fiz dois semestres e tenho parado. Também, foi um pouco de tudo. Foi não conciliar o trabalho com a faculdade e a situação financeira também. Foi um pouco de tudo isso (ECNV 03, 2008).*

A questão financeira, aliada à necessidade de trabalhar, foi a causa que impossibilitou os entrevistados de ingressarem ou concluírem o ensino superior. Aqui, a regra fez-se regra e os trabalhadores do lazer não se encontram na exceção, como demonstra o depoimento a seguir:

*Eu tenho o ensino médio completo. Fiz alguns cursos extras como... já trabalhei em sindicato como homologador, sou formado como conselheiro tutelar, auxiliar-administrativo, eu trabalhei na área como assistente-financeiro, então é isso, minha formação cidadã é justamente na área burocrática. Eu tenho [de fazer uma formação superior], mas eu não tenho condições financeiras pra isso. [...] Ah, tenho o sonho... Eu tinha antes, de fazer jornalismo, mas aí eu me desencantei. E trabalhando justamente com esta área, da assistência social, aí, sim, meu sonho hoje é fazer direito. Direito! Defender mesmo, sabe? Defender os direitos, trabalhar para a comunidade. Não pra ser um advogado pra estar ganhando dinheiro, comprando carro. Acho que não, acho que pra dar um suporte, uma assessoria, pra dar orientações pra comunidade, esclarecer sobre os seus direitos, eu queria muito trabalhar assim. (ECNR 04, 2008)*

O depoimento acima demonstra um compromisso e uma preocupação em desenvolver um trabalho que contribua significativamente para a comunidade à qual pertence, tal como no depoimento abaixo:

*Eu tenho ensino médio completo, e só. Tenho [vontade de fazer formação superior]. Eu tinha vontade de fazer música, bacharelado. Mas não... isso passou. Tive vontade também de fazer direito, só que eu não sei se é isso, não. Hoje eu tenho vontade de fazer gestão de projetos. Gestão pública, gestão ambiental... algo que me ajude também na área que eu trabalho hoje. [...] As dificuldades, elas partem do princípio financeiro. Eu nunca tentei uma faculdade, já tentei a UnB uma vez, não fui bem-sucedido, pois estudei a vida toda em colégio público. Mas isso não é justificativa. Acho que é por conta de querer trabalhar demais com lazer, envolvido com música, com essas coisas... E por essa questão financeira, tem que ser uma faculdade pública. A gente nunca teve condição de pagar mesmo uma faculdade, mesmo que fosse com uma mensalidade mais barata. [Quando] eu tive condição de pagar uma faculdade, não tive tempo pra fazer. Quer dizer... uma sinuca-de-bico, ou você tem dinheiro e não tem tempo, se tem tempo não tem dinheiro. [...] (ECGV 01, 2008).*

Dessa forma, percebe-se que o que interessa a esse gestor comunitário não é apenas um diploma, mas a aquisição de conhecimentos e saberes que o auxiliem no cotidiano de sua prática social. A única entrevistada que teve acesso ao ensino superior é uma coordenadora de núcleo, que explica se os conhecimentos adquiridos na Faculdade a ajudam no desenvolvimento do seu trabalho:

*Estou cursando, vou pro quinto período de pedagogia. [...] Principalmente, porque lá a gente aprende muito a trabalhar com essa questão de criança. Lá na minha faculdade a gente não faz só porque é pedagogia, gente que trabalha só de primeira a quarta série, entendeu? A gente também vai pra rua, a gente também faz projetos na escola e acaba atendendo a comunidade inteira e cada sábado que estou lá com eles, eu tiro um proveito pra trazer pro domingo que eu vou estar aqui na comunidade, entendeu? (ECNS 01, 2008).*

Contemplados nos cursos de formação do PELC, os saberes curriculares são parciais e percebe-se uma boa apropriação desses saberes. No sentido que mobiliza as finalidades e métodos, já consolidados pela prática social estabelecida pelos saberes experienciais, no esforço de sua sistematização (TARDIF, 2008), a crítica são os limites temporais (dois módulos de 32 horas) presentes na política nacional de formação do PELC.

São os saberes experienciais (TARDIF, 2002) os mais mobilizados pelos educadores sociais do PELC, configurando-se contraditoriamente no ponto forte e no ponto fraco dos mesmos. No ponto forte, pois é aí que residem seus conhecimentos, sua história, seus sucessos e fracassos. Foi na luta cotidiana do trabalho docente que ele transformou pessoas e foi transformado. E no seu ponto fraco, porque a dialética do cotidiano, sem um processo sistemático de crítica e reflexão, molda a prática social e causa resistência ao novo e à mudança.

Enfim, para ser um trabalhador do lazer, gestor comunitário ou educador, precisa ter quais conhecimentos? O que ele precisa saber? Necessita ter curso superior? Ou não é essencial? Esse conjunto de questões foi respondido pelos pesquisados:

*Olha, algumas pessoas falam que é preciso ter curso superior, pra trabalhar nesta área, eu particularmente acho que tem que se aperfeiçoar, se possível fazer um curso superior, que traga novas informações. Acho que tem que ser assim mesmo. Mas não que seja necessário ter curso superior para trabalhar na coordenação de um projeto assim, mas buscar as informações e ter a vontade de sempre estar aprendendo até mesmo com as experiências. Estar buscando novas informações para implantar dentro do projeto, buscar novas oficinas, vai constar até mesmo como formação para os coordenadores. Isso é o que é mais necessário para o coordenador de núcleo. Eu acho que estar literalmente dentro do projeto, sempre com a vontade de realizar o trabalho da melhor forma possível para a comunidade, sempre buscando melhores resultados, é isso o que mais precisa em um coordenador. (ECNV 03, 2008)*

*O fato de você conhecer a comunidade é muito importante. Pra você estar melhorando a cada projeto e fazendo o que a comunidade pede, acho que o principal é conhecer a comunidade em que você trabalha (ECNS 01, 2008).*

Sobre isso, é importante ressaltar as contribuições de Tardif (2008: 227), ao afirmar que: “todos os discursos insistem na necessidade dos docentes de reconstruir um laço forte com o espaço comunitário. É um dos principais dilemas que eles devem enfrentar”. Desse modo, é inegável que o acesso à formação superior contribui para a apropriação de conteúdos significativos por parte do estudante, mas nem todo conhecimento aprendido na faculdade vai ser adequado para o desenvolvimento de um trabalho social, mais especificamente no campo do esporte e lazer. Por isso, é preciso que o trabalhador do lazer busque outros processos formativos, sem negar o conhecimento escolarizado, tanto superior, quanto médio e fundamental.

Todos os entrevistados retrataram uma visão dos conhecimentos e saberes necessários para o desenvolvimento de um trabalho social de esporte recreativo e lazer comunitário e de uma atitude pró-ativa do trabalhador do lazer. Entre eles, estão, (a) buscar novos conhecimentos sempre e saber estudar; (b) refletir sobre as experiências cotidianas; (c) gostar do que faz; (d) ter conhecimento do que está fazendo;

(e) ter consciência dos seus objetivos; (f) saber o que a comunidade quer; (g) refletir sobre os erros; (h) buscar instrumentos pedagógicos que possibilitem superar os erros cometidos; e (i) conhecer a comunidade. Percebe-se, portanto, que falta um processo sistematizado que auxilie a reflexão sobre as experiências e conhecimentos, que permita a construção de um conhecimento mais elaborado, embasado nos processos de formação continuada.

Segundo Bracht *et al* (2004), a formação se constrói pela experimentação, inovação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização e seu contexto. Tal perspectiva se alia ao que afirma Freire (1996: 39), ao reforçar que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Essas experiências e conhecimentos são a base do processo de construção de uma formação sistemática que permita a autonomia e a consciência dos trabalhadores, enquanto sujeitos históricos.

Verifica-se que nas condições objetivas e subjetivas do desenvolvimento do ofício do trabalhador do lazer, em face do processo de reestruturação produtiva do capital, existe uma precarização do trabalho e do trabalhador. A forma de contratação desse trabalhador para atuar em um programa social, as condições estruturais e cotidianas para o desenvolvimento do seu ofício, passando pela formação humana e profissional que pressupõe o seu trabalho, são indicadores precisos do processo de marginalização que sofrem os trabalhadores desse âmbito da vida social. Essas mudanças no mundo do trabalho são incorporadas, especialmente, na organização do trabalho pedagógico e na intervenção social na comunidade (ANTUNES, 2006). Da mesma forma, Mascarenhas (2005) também afirma a necessidade da definição de políticas que visem à formação dos trabalhadores do lazer, como pode ser observado no trecho a seguir:

Outro problema que merece consideração diz respeito à precariedade das relações de trabalho em atividades de lazer. Ao lado da dificuldade de se definir quem é o trabalhador do lazer, o que constitui enorme empecilho tanto para o reconhecimento social deste trabalhador como

para que ele próprio se perceba como tal, a enorme heterogeneidade inerente à base flexível dos serviços de lazer coloca grandes obstáculos para a organização destes trabalhadores em torno da luta por direitos e por proteção legal para sua atividade” (MASCARENHAS, 2005, p. 265).

O autor se refere, portanto, às más condições de trabalho e à questão do vínculo empregatício, isso porque, em geral a forma de contratação desse trabalhador, como bolsista ou prestador de serviço, é sem vínculo empregatício, sem plano de carreira e demais direitos trabalhistas. Somam-se a isso as más condições estruturais e cotidianas para o desenvolvimento do seu ofício, colaborando com a precarização do trabalho e, conseqüentemente, com a deficiência da implantação de um processo de formação permanente e eficaz.

## Considerações finais

As considerações que se apresentam neste momento resgatam os principais pontos descritos e analisados neste artigo e não têm, portanto, pretensão de esgotar o assunto e, sim, trazer novas reflexões que contribuam para análises futuras do tema abordado.

A reflexão sobre a educação e os processos formativos que abrangem saberes e conhecimentos para o desenvolvimento da prática social do trabalhador do lazer se caracteriza no âmbito das interações humanas e do trabalho docente.

Foram descritos como principais aspectos da construção do Sistema de Formação do PELC: (1) a composição de um grupo de formadores; (2) a realização de um processo de formação permanente, que se constitui por (a) módulos de formação; (b) reuniões anuais de gestores e agentes e (c) formação de formadores.

Destaca-se que todos os investigados retrataram uma visão dos conhecimentos e saberes necessários para o desenvolvimento de um trabalho social de esporte recreativo e lazer comunitário e de uma atitude pró-ativa do trabalhador do lazer. Entre eles, estão: (a) buscar novos conhecimentos sempre e saber estudar; (b) refletir sobre as ex-

periências cotidianas; (c) gostar do que faz; (d) ter conhecimento do que está fazendo; (e) ter consciência dos seus objetivos; (f) saber o que a comunidade quer; (g) refletir sobre os erros; (h) buscar instrumentos pedagógicos que possibilitem superar os erros cometidos; e (i) conhecer a comunidade.

Percebe-se, porém, que ainda falta um processo sistematizado capaz de auxiliar na reflexão dos trabalhadores do lazer sobre as experiências e conhecimentos e permitir a construção de um conhecimento mais elaborado, com base nos processos de formação continuada. Além disso, destaca-se que é preciso uma ação governamental ampla que possibilite a intersetorialidade, no sentido de buscar as contribuições de outros setores sociais na construção de um Sistema Nacional de Esporte e Lazer, e defina as atribuições dos diversos atores sociais no processo de formação dos trabalhadores do lazer.

As condições objetivas e subjetivas do desenvolvimento do ofício do trabalhador do lazer, devido ao processo de reestruturação produtiva do capital, levam a uma precarização do trabalho e do trabalhador. Do mesmo modo, a forma de contratação desse trabalhador para atuar em um programa social, as condições estruturais e cotidianas para o desenvolvimento do seu ofício, passando pela formação humana e profissional que pressupõe o seu trabalho, são indicadores do processo de marginalização que sofrem os trabalhadores desse âmbito da vida social, sendo incorporadas, especialmente, na organização do trabalho pedagógico e na intervenção social na comunidade.

No PELC, existe a intenção de se contrapor à concepção mercadológica de lazer, criando o mecanismo para a materialização de um Sistema de Formação. Essa questão desdobra-se no reconhecimento e legitimação da figura do agente comunitário como trabalhador do lazer, mas a questão orçamentária é um grande empecilho para a transformação do PELC em uma política de Estado.

Considera-se que o sistema de formação modular precisa ser processualmente substituído por uma educação/formação permanente em esporte e lazer, que possibilite uma certificação condizente com o atual nível de escolaridade do trabalhador, garantindo-lhe tanto o aspecto multiprofissional, quanto multidisciplinar do lazer. Propõe-

se que a figura do consultor nacional de formação do PELC deva ser substituída por coletivos de professores vinculados às instituições formadoras que possuam um caráter multiprofissional, sejam comprometidos com a construção de um Sistema Nacional de Esporte e Lazer e atendam às necessidades e demandas do povo brasileiro.

Para finalizar, acredita-se que os trabalhadores do lazer que trabalham em programas sociais governamentais precisam ter seus direitos trabalhistas garantidos, com a contratação e a substituição do recebimento de bolsas – ajuda de custo – por um trabalho assalariado; e que a educação no âmbito do lazer, por ter como atividade central o trabalho docente, garanta um piso para os trabalhadores do lazer, com referência no Piso Nacional dos Professores.

## Referências bibliográficas

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRACHT, V.; CAPARROZ, F.; FONTE, S. S. D.; FRADE, J. C.; PAIVA, F.; PIRES, R. M. **Pesquisa em Ação: Educação Física na Escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

BRASIL. República Federativa do. **Manual de Orientações para Implementação do Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Brasília: Ministério do Esporte, 2008.

CASTELLANI FILHO, L. (Org.) **Gestão Pública e Política de lazer: A Formação de Agentes Sociais**. Autores Associados: São Paulo, 2007.

FIGUEIREDO, P. O. F. de N. **Política e Formação: o Programa Esporte e Lazer da Cidade no Distrito Federal e Entorno**. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MASCARENHAS, F. **Lazer como Prática de Liberdade**. 2ª ed. Goiânia: UFG, 2004.

MÉSZAROS, I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NÓVOA, A. **Formação dos Professores e Profissão Docente**. In NÓVOA A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os Professores e o “Novo” Espaço Público da Educação**. In TARDIF, M. & LESSARD. (Orgs.). **O Ofício de Professor: Histórias, Perspectivas e Desafios Internacionais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: Edição Comemorativa. São Paulo: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

# A ESCOLA ABRE AS SUAS PORTAS: REGISTROS SOBRE O PROGRAMA ESCOLA ABERTA NA CIDADE DO ÍTAPOÃ

Jonatas Maia da Costa  
Ingrid Dittrich Wiggers

## Introdução

Os graves problemas socioeconômicos do Distrito Federal podem ser compreendidos em face da história da ocupação desordenada do espaço urbano de Brasília e das terras que ladeiam a cidade. Fruto de um processo migratório contínuo e permanente, as invasões ou favelas que surgiram em torno da capital federal constituíram, paulatinamente, os bolsões de pobreza do DF. Observam-se algumas ações de governo no sentido de encaminhar políticas sociais que contribuam para a diminuição do estado de pobreza dessa faixa da população.

Logo, o intento deste estudo advém da necessidade de observar ações interventivas do Estado em favor das camadas mais carentes da população do DF. Por ocasião do I Seminário de Políticas Públicas para o Esporte e Lazer<sup>1</sup> foi possível apresentar os primeiros resulta-

---

1. O I SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM ESPORTE E LAZER – ISPPPEL, uma iniciativa da Rede CEDES da Universidade de Brasília/UnB, evento realizado entre 19 a 21 de novembro de 2008.

dos obtidos das observações realizadas numa escola pública da cidade do Itapoã que aderiu ao Programa Escola Aberta (PEA). Esses foram apresentados, na forma de comunicação oral, no GT Lazer, equipamentos e gestão do espaço e que agora estarão traduzidos neste artigo.

Inicialmente o texto caracteriza o PEA quando de sua implantação no Distrito Federal e ainda de que modo a invasão do Itapoã se tornou uma Região Administrativa do DF, recheada de problemas socioeconômicos. A seguir, uma breve contribuição conceitual da relação entre lazer, educação e política, que antecede os registros observados do programa. Por fim, discutem-se as carências de espaços de lazer e a demanda crescente de uma comunidade em situação de risco social, cujas intenções de uma política pública de educação e suas intervenções num momento de lazer são retratadas como possibilidade de trabalho e oportunidade de renda para essa comunidade.

## Considerações acerca do Programa Escola Aberta (PEA)

O ano de 2004 marca o início do *Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude*<sup>2</sup>. Iniciativa do Governo Federal por meio de um pacto de ações entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, do Esporte e da Cultura em parceria com a Organização das Nações Unidas/UNESCO, o PEA se “propõe a promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte, lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades no final de semana” (MEC, 2007, p. 4). Nesse sentido, pretende que o espaço da escola ofereça, além da educação formal do indivíduo, um ambiente de total integração da comunidade que o abriga. E que o muro edificado do seu prédio possa apenas demarcar os limites da área construída e não se torne símbolo de divisa do lugar que “serve apenas para ampliar a maturidade intelectual, por meio da aprendizagem de conhecimentos técnicos e acadêmicos” (p.

---

2. Resolução nº 52 de 25 de outubro de 2004 do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

4). Segundo o secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC, Ricardo Henriques (2007), o PEA aposta numa abordagem metodológica que privilegie “o conhecimento local, o informal, o saber popular e a cultura regional” (p. 5), com vistas a superar o universo de exclusão que vive o ensino público brasileiro e que ajude a mudar o quadro de violência na juventude, caminhando rumo à “construção de um espaço de cidadania” (p. 5).

Da parte do governo federal, o gerenciamento do PEA fica a cargo da SECAD<sup>3</sup>, responsável pela coordenação e avaliação dos responsáveis pela implementação do programa; da SEB<sup>4</sup>, que acompanha pedagogicamente os trabalhos; da UNESCO, que gerencia e complementa financeiramente o projeto, e, por fim, do FNDE,<sup>5</sup> que transfere recursos financeiros para as escolas participantes e atua na fiscalização do destino dos investimentos.

Na ponta do programa, estão as Secretarias de Educação dos Estados e/ou dos Municípios, é delas o papel de desenvolver o programa. Especificamente no Distrito Federal o PEA teve início em 2006. Segundo dados da SEDF<sup>6</sup>, em 2008, 54 escolas, espalhadas pelas 14 Diretorias Regionais de Ensino, aderiram ao PEA. Destaque-se a DRE de Ceilândia, que conta com o maior número de escolas atendidas pelo programa, nove.

O PEA no DF funciona estritamente por intermédio da figura de três agentes: o supervisor, o coordenador e os oficinairos. O supervisor é um professor da SEDF, lotado numa DRE e que tem como atribuição visitar aos finais de semana as escolas participantes, com o intuito de gerar relatórios sobre as atividades executadas pelo coordenador e pelos oficinairos. Cada supervisor fica a cargo de no máximo cinco escolas. O coordenador é sempre uma pessoa indicada pela escola e que obrigatoriamente é morador da comunidade. Cabe-lhe assessorar os oficinairos, organizar a participação da comunidade e zelar pelo espaço da escola. E, por fim, os oficinairos, que, com a

---

3. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

4. Secretaria de Educação Básica.

5. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação.

6. Secretaria de Educação do Distrito Federal.

identificação de seus talentos, foram indicados também pela escola. Seu trabalho é ministrar as oficinas gratuitamente à comunidade.

## O caso do Itapoã: favela ou cidade?

A história da construção da capital da república é, provavelmente, assunto conhecido de grande parte da população, pelo menos para aqueles que passaram por uma instrução formal do ensino. A exploração do território do Planalto Central e a ideia primeira da construção da capital do Brasil neste espaço datam dos tempos do império, e essa história nos é contada pelos ideais de progresso de JK e levado a cabo pelo seu ímpeto e reconhecida obstinação.

Dessa história, lembram-se sempre os traços arrojados de Niemeyer e do insólito desenho do Plano Piloto, de Lúcio Costa, homens que ajudaram a fazer com que a já capital brasileira fosse tombada como Patrimônio Histórico da Humanidade. Entretanto, essa história não se resume apenas à história da edificação de Brasília. Importante também é entender o processo de ocupação das áreas que ladeavam a capital federal. Isso ajudará a compreensão do nosso objeto de estudo, sobretudo das questões socioeconômicas discutidas mais à frente.

Os homens que labutaram no canteiro da ‘Esplanada dos Ministérios’ vieram de todos os lugares do Brasil, incentivados pela oportunidade de emprego e na esperança de crescer ao mesmo passo da nova capital. A ocupação do imenso cerrado onde hoje é o Distrito Federal – com exceção das cidades de Planaltina e Brazlândia, que já existiam – foi marcada sempre por essa lógica, fato que permite a compreensão que Brasília foi e ainda é um grande *eldorado* brasileiro. A cidade de Ceilândia ilustra bem esse entendimento. O prefixo de seu nome significava, quando de sua criação em 1971, “Campanha da Erradicação das Invasões”. Seu nascimento foi fruto do esforço do então governador Hélio Prates para assentar os quase 80.000 favelados que moravam nos arredores de Brasília em barracos de madeira. Outro exemplo é a cidade de Samambaia, cuja criação teve o mesmo propósito, porém sendo criada em 1989, constituindo a XII Região Administrativa do DF. Interessante é perceber

que tanto em Ceilândia como em Samambaia, o assentamento das famílias se deu, de maneira geral, no sistema de doação de lotes, fato colaborava para que mais pessoas se aventurassem como imigrantes, com o intento de adquirir também o seu espaço de residência. Essas histórias se tornaram correntes no nascimento e no crescimento das demais cidades do DF.

O aumento do número de imigrantes para a região do DF permaneceu intensa ao longo desta primeira década do século XXI. É o caso do objeto de nossa análise neste estudo. A cidade do Itapoã reuniu seus primeiros moradores em julho de 2001. Era, na verdade, a invasão do Itapoã, que ocupava uma área entre a cidade do Paranoá e a de Sobradinho. Mesmo localizada em terras pertencentes à União, o Itapoã passou à condição de Região Administrativa em 2005<sup>7</sup>.

O que se constata no caso do Itapoã é um aumento da ocupação urbana numa escala muito alta e rápida, como é possível perceber segundo as contribuições de Muhlhofer *et al* (2007), em que em seu estudo de geoprocessamento, se observa em imagens de satélite o crescimento urbano dessa região ao longo dos últimos vinte anos. Analisando as imagens, logo se percebem as diferenças do ponto de vista da ocupação territorial no período visto em 1994, quando não havia o Itapoã, e o período de 2003, quando a invasão já contava dois anos. Nas fotos, as cores da legenda mostram nitidamente o nascimento do Itapoã.

Na esteira do crescimento desordenado do Itapoã vieram inúmeros problemas socioeconômicos. Documento elaborado em 2004 pela Secretaria de Planejamento do DF, o PDAD<sup>8</sup>, destaca o modo como viviam os moradores do lugar pouco antes da sua regularização. Segundo o PDAD, o Itapoã possui cerca de 40.000 habitantes divididos em 12.000 residências, boa parte delas já construída em alvenaria. Tem a menor renda *per capita* das RA's do DF, registrada em R\$102,00. O número de analfabetos é de quase 7% dos habitantes. Apenas 40% da população estão empregados formalmente.

---

7. Lei do DF nº 3.527.

8. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios.

É o segundo menor IDH<sup>9</sup> do DF, perdendo apenas para o da Vila Estrutural.

Embora os dados acima mostrem um panorama de cinco anos atrás, quando o Itapoã ainda era uma invasão, observamos que, do ponto de vista da infraestrutura, pouca coisa mudou na região. A presença do Estado quase não é notada. O primeiro posto policial veio apenas em 2008. No Itapoã existe uma única escola – visitada por nós por conta deste estudo –, a Escola Classe n<sup>o</sup> 1 (EC1), que atende especificamente alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda em 2008, iniciou-se a obra de construção de outra escola pública, com o intuito de oferecer aos alunos os anos finais do ensino fundamental. Asfalto não há, a não ser na rodovia DF-001, que liga Sobradinho ao Paranoá, que margeia a cidade. Não existe nenhum posto de saúde. Os moradores precisam se dividir entre serem atendidos no Hospital Regional do Paranoá ou de Sobradinho.

Não há nem se percebem possibilidades de criação de espaços de lazer. Existe uma única quadra poliesportiva pública, que fica ao lado da EC1, e mesmo assim completamente subutilizada. Mas sobre isso, discutiremos mais à frente.

## O lazer em pauta de debate da educação e da política

Historicamente o lazer não se constituiu como objeto de estudo privilegiado no universo acadêmico, embora, neste início de século, o estudo sistemático do lazer passou a frequentar a agenda do debate na universidade, sempre articulado com as iniciativas do poder público. Isto posto, não implica afirmar que vivemos, em termos de pesquisa, um ressurgimento do interesse da temática do lazer. Entretanto, “o que parece estar acontecendo, de fato, é que sua importância cresce a olhos vistos e, pela primeira vez, pode vir a ocupar o centro das preocupações de muitos pesquisadores da área de humanas”

---

9. O Índice de Desenvolvimento Humano é uma avaliação utilizada pelas Nações Unidas (ONU) com o objetivo de classificar os países membros, analisando riqueza, educação e expectativa média de vida.

(GUTIERREZ, 2000, p. 71). Portanto, é salutar o empreendimento de algumas instituições em torno da discussão dessa temática em qualquer setor da sociedade.

No âmbito da Educação e da Educação Física, reconhecidamente destacam-se as contribuições de Nelson Carvalho Marcellino. Seus trabalhos ocupam espaço relevante desde o fim da década de 1980, em especial a intrínseca relação entre Lazer e Educação. Segundo Marcellino (1987), o Lazer engloba dois aspectos educativos: a possibilidade de o lazer ser um rico veículo educativo e o lazer como objeto da própria educação.

Do primeiro, é possível extrair uma compreensão da realidade em que “as atividades de lazer favorecem (...) o desenvolvimento social, pelo reconhecimento das responsabilidades sociais, (...) pelo incentivo ao autoaperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos e solidariedade” (p. 60). Já o lazer como objeto de educação se traduz na própria consideração do autor em destacar a necessidade de uma “educação para o lazer” (p. 77), da qual vale lembrar os valores compensatórios da relação lazer/trabalho, embutidos numa ordem utilitarista alinhavada aos interesses do capital, esquecendo-se da importância dos momentos de fruição que devem permanecer como característica essencial à prática do lazer. Marcellino (1987) defende – olhando para a instituição Escola – que, ao pretender uma educação para o lazer, é necessário que haja um entendimento sobre os riscos em questão. Portanto, “é necessário observar, ainda, que não se pode efetuar a separação entre a educação para o lazer e a educação em geral. Assim procedendo, teremos melhores condições de analisar os equívocos verificados na relação lazer/escola” (p. 93).

No plano político, o mesmo autor, em produções mais recentes, observa atentamente o lazer inserido nos planos de políticas públicas, com objetivos em torno da educação ou mesmo no âmbito do próprio lazer. O que se destaca nas contribuições de Marcellino (2003) é a preocupação em não tratar as políticas públicas de lazer de maneira isolada, sem uma atenção especial às questões sociais. Seu discurso se expressa da seguinte forma:

(...) falar numa política de lazer significa falar não só de uma política de atividades, que na maioria das vezes acabam por se constituir em eventos isolados, e não em política de animação como processo; significa falar em redução de jornada de trabalho – sem redução de salários –, e, portanto, numa política de reordenação do tempo, numa política de transporte urbano, etc.; significa, também, numa política de reordenação do espaço urbano, incluindo aí os espaços e equipamentos de lazer, o que inclui a moradia e o seu entorno; e finalmente, numa política de formação de quadros, profissionais e voluntários, para trabalharem de forma eficiente e atualizada (MARCELLINO, 2003, p. 12).

Mesmo de maneira breve, é possível considerar as duas compreensões acima, uma referenciada com base no nicho da educação e a outra, contemplada na esfera política, fato que demonstra a importância e também o processo de consolidação dos estudos do lazer na ótica social. Tanto isso é sentido, que a relação entre Educação e Lazer, consubstanciada de forma política, acabou se tornando mote para o início deste próprio trabalho.

## Metodologia

O propósito desta pesquisa é mapear algumas ações interventivas do Estado, por meio do programa Escola Aberta numa escola da Região Administrativa do Itapoã/DF. Com base nesse objetivo, foi proposto, com base em um estudo exploratório, identificar e registrar as ações dos atores do programa na comunidade, de maneira que se obtenham algumas impressões que oportunamente seriam apresentadas no I Seminário de Políticas Públicas para o Esporte e Lazer, especificamente no grupo de trabalho que discutiria questões de gerenciamento do espaço urbano com vistas ao fomento do lazer.

Os registros aqui apresentados fazem parte do trabalho do PEA especificamente no segundo semestre de 2008.

Para isso, foi possível realizar três incursões a campo, em que registramos em “notas de campo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994) aspectos do que vimos e do que ouvimos, refletindo, antecipadamente,

diante das orientações estabelecidas no documento do programa Escola Aberta.

Além disso, realizamos três “entrevistas não diretivas” (Severino, 2007) com cada um dos atores do programa – o oficinairo, o coordenador e o supervisor. Nesses momentos dialogamos com esses interlocutores de maneira descontraída, com a intenção de deixar nosso informante bastante à vontade “para expressar sem constrangimentos suas representações” (p. 125).

Haja vista este texto ter sido produzido após a participação no ISPPPEL, ressaltam-se as profícuas contribuições das pessoas presentes no GT 1 – Lazer, equipamentos e gestão do espaço, que generosamente contribuíram para influenciar nosso olhar durante a confecção deste, sobretudo nos aportes presentes nas considerações finais do texto.

## Voluntariado e trabalho no espaço da escola: registros do PEA no Itapoã

É extremamente recente a experiência da EC1 com o PEA. Seu início se deu no segundo semestre de 2008. Coube à SEDF a escolha das escolas que participariam do programa, observando, mormente, aquelas localizadas numa comunidade compreendida como de vulnerabilidade social. A DRE do Paranoá sugeriu três escolas, uma delas a EC1 do Itapoã.

Por intermédio do PEA e da EC1 são oferecidas quatro oficinas à comunidade do Itapoã. São elas: oficina de artesanato com jornal, de reciclagem de lixo, de hip hop e de capoeira. As duas primeiras são realizadas no espaço das salas de aula no período da manhã, enquanto as duas últimas são oferecidas na área externa da escola, no período da tarde. Essas quatro oficinas funcionam sempre aos sábados e domingos, como ditam as normas do PEA.

Tanto a oficina de ‘reciclagem de lixo’ quanto a de ‘artesanato com jornal’ recebem – como podemos observar – um número quase hegemônico de pessoas adultas, na faixa etária de 30 a 60 anos. Esse fato parece bastante natural em face das peculiaridades e dos obje-

vos dessas duas oficinas, que, segundo osicineiros responsáveis por elas, tencionam oportunizar a aprendizagem de um ofício que possibilitaria complementar a renda ou mesmo, no caso de grande parte dos moradores do Itapoã e participantes da oficina, ser a principal fonte de renda dessas pessoas. Esse intento parece ter sido em parte alcançado, à medida que osicineiros realizaram algumas feiras de artesanato, onde foi possível vender as produções dos alunos da oficina. Uma dessas feiras aconteceu num fim de semana no Parque Sarah Kubitschek, local nobre do Plano Piloto, frequentado por pessoas com alto poder aquisitivo. Nessa ocasião, algumas peças foram vendidas com um valor agregado, observando a variabilidade de preços de mercado dessa região do DF, de maneira que o lucro obtido foi bastante alto. Obviamente isso só foi possível – como destacou oicineiro responsável pela feira – devido ao nível de excelência e à qualidade das peças que antes eram apenas jornal ou somente lixo. Vale frisar que o dinheiro obtido na venda das peças ia diretamente para o artesão-aprendiz que as produziu.

Interessante observar que a oficina de ‘reciclagem de lixo’ estava a cargo de umicineiro participante de uma ONG com atuação na cidade vizinha do Itapoã, o Paranoá. Para ele, o PEA foi também uma forma de aproximar as duas comunidades, para, numa ação conjunta, promover outras atuações. A declaração mais efusiva denota a participação da comunidade do Itapoã, atendida por meio dessa oficina, e mais outras ações da ONG na comunidade do Paranoá, de forma que as pessoas das duas comunidades uniram forças com o objetivo de maximizar a coleta seletiva de lixo em torno das duas regiões. Esse fato, segundo oicineiro, duplicou a obtenção de matéria-prima para futuras produções artesanais.

Nas duas oficinas pôde-se observar, e se confirmou na fala dosicineiros, que a assiduidade dos participantes é bastante alta, dado que demonstra a satisfação dos indivíduos envolvidos nas atividades. O número de participantes cresceu exponencialmente ao longo do semestre, o que contribuiu na decisão da coordenação do programa na EC1 de planejar – conjuntamente com osicineiros – uma metodologia de ensino em módulos. Esses módulos durariam dois meses, de

maneira que as pessoas que os concluíssem passariam obrigatoriamente para outra oficina, dessa forma abrindo vagas para novos indivíduos interessados da comunidade. Isso ocorreu apenas nas oficinas de “reciclagem de lixo” e “artesanato com jornal”, todas as duas, como aqui já exposto, com objetivos de aprendizagem de um ofício.

O período da tarde marcava o trabalho nas oficinas especificamente de prática da atividade física consubstanciada com a música, pois uma oficina abordava a capoeira, e a outra, o hip hop.

Nessas, havia a predominância de indivíduos mais jovens e até de crianças. Ao contrário das outras oficinas, a rotatividade dos participantes era muito grande, de maneira que se pôde observar e confirmar com osicineiros que os grupos se alternavam espontaneamente entre os sábados e domingos, ou seja, raros eram os jovens que frequentavam os dois dias da semana. Segundo oicineiro responsável pela prática da capoeira, essa dificuldade em criar um grupo fixo de trabalho inviabilizou sua intenção de conduzir e externar as ações da oficina em outros pontos do Itapoã, já que a roda de capoeira, realizada ao final de cada dia de prática, para ele poderia ser usada como mote fundamental para a criação de um espaço de prática do lazer no Itapoã.

Embora de maneira diferente, a oficina de hip hop também apresentou dificuldades em sua implementação e consolidação, portanto não obteve os resultados esperados em curto prazo pelo seu idealizador. De acordo com oicineiro responsável pela organização dessa oficina, o entrave maior ocorreu em função dos conflitos gerados pelos integrantes da oficina durante as práticas. No caso, precederam a chegada desses indivíduos as tensões que antes haviam ocorrido fora do espaço e da atuação do PEA. A rivalidade já havia gerado, logo no início das atividades, dois grupos com interesses distintos dentro da oficina, fato percebido e declarado peloicineiro. Essa situação foi discutida também no âmbito da coordenação do PEA, com a participação da direção da escola, que num primeiro momento sinalizou com a intenção de desarticular a oficina e procurar uma nova possibilidade de atuação. No entanto, a saída de boa parte dos integrantes de um dos grupos suavizou a situação, tornando a oficina proveitosa nos dois

últimos meses. Mesmo assim, nenhuma performance musical aconteceu e a pouca produtividade da oficina tornou-se motivo de desalento por parte do oficinheiro e da coordenação do programa.

## A lógica invertida: o trabalho tomando o espaço do lazer

Observando a atuação do PEA no contexto do Itapoã, o fato que mais chama a atenção é a maneira que o programa atua para oferecer oportunidade de aprendizagem de um ofício. Não que isso constitua uma descaracterização dos objetivos do PEA, uma vez que suas orientações dão destaque a isso quando defende que, durante as intervenções do PEA, a “escola pode tornar-se espaço para o desenvolvimento de ações sociais comunitárias, de realizações de atividades que valorizem a cultura local e atendam à necessidade da comunidade” (MEC, 2007, p.15). Isso é percebido, e, diante do exposto, se torna legítimo, uma vez que a comunidade, em função de sua condição socioeconômica, necessita de oportunidades de qualificação profissional.

Entretanto, o PEA, por se estabelecer nos finais de semana e feriados, possui um caráter intrinsecamente ligado à prática do lazer. Assim sendo, é preciso discutir de maneira crítica o fato de esse tempo do não-trabalho não existir – de maneira geral – para a comunidade do Itapoã, devido obviamente ao alto índice de desemprego. Nesse sentido, Oliveira (2000, p. 54) alerta “que o tempo sobranete não tem o sentido de lazer, pois não é gerado pela produtividade”. Além disso, Oliveira reforça sua preocupação quando identifica que isso acaba “provocando atividades de subemprego, criando uma espécie de informalidade que parece escapar ao controle da modernidade e da própria sociedade de mercado” (p. 54). As palavras de Oliveira sustentam aquilo que percebemos nas duas oficinas de maior sucesso do programa.

Seria importante destacar que as oficinas de “Reciclagem de Lixo” e “Artesanato com Jornal”, mesmo com potencial de se perpetuarem como atividades de lazer, não se traduziram dessa forma. Ao contrário, por uma lógica socioeconômica fundamental para aquela

comunidade, o sentido de sua prática corrompeu a lógica do lazer, se estabelecendo na lógica do trabalho. Entretanto, pensamos que essa é uma discussão bem mais ampla.

À luz dessa discussão, o passo seguinte de nosso estudo seria ouvir os sujeitos participantes das oficinas, com a finalidade de compreender um pouco mais a relação entre trabalho e lazer para essas pessoas. Até que ponto algumas ou muitas delas deram um sentido de fruição aos momentos vividos nas oficinas? Embora nosso olhar tenha ficado reduzido aos trabalhos técnicos dos oficinairos, ao observarmos mais atentamente as imagens dessas pessoas durante as práticas, seria possível alvitrar que estar ali num fim de semana – trabalhando – não era algo tão penoso assim. Portanto, é fundamental investigar até onde vão os limites da necessidade gerada pela busca da sobrevivência, e onde se inicia o prazer de usufruir de um momento de lazer com plena autonomia.

O fato é que mesmo intuindo que a lógica do trabalho mascara o tempo do lazer, diante do contexto de uma dimensão de aprendizagem – no aprender algo novo –, o que segue é uma relativização ao compreender que essa lógica, de maneira contundente, desvirtua e reforça o sentido alienador de uma ação que, como defende Oliveira (2000), serve apenas para contribuir com o subemprego.

## Considerações finais

É interessante perceber que, com o intuito de olharmos para o conteúdo do retrato do PEA, uma política pública específica do Governo Federal, implantada nas escolas desde 2004, acabamos, na verdade, absorvidos muito mais pela moldura desse retrato. O fato é que o que nos foi mostrado, sendo também imperativo discutir as reais condições sociais encontradas na comunidade do Itapoã, onde, mesmo pesando a tentativa de uma política como o PEA contribuir para modificar o quadro socioeconômico atual daquela comunidade, o que realmente se verifica é um panorama muito mais complexo, em que a presença do Estado – que se é vista, não é sentida – se torna fundamental.

Em algumas passagens do texto, fizemos referência ao modo como o processo migratório contribuiu para o aumento dos problemas socioeconômicos verificados no DF. Embora isso seja real e fidedigno, também é verdade que Brasília se ergueu nos ombros desses imigrantes que, ao buscarem uma condição de vida mais justa, trabalharam para o desenvolvimento da capital. Portanto, fazem jus ao direito de uma vida, no mínimo, mais humana.

O que fica como indicação de estudos futuros é de que modo o Itapoã irá se organizar do ponto de vista de seus espaços de lazer? Quais as iniciativas de Estado devem ter prioridade nessa comunidade com um alto índice de pobreza? E como as práticas do lazer podem, de fato, contribuir para ajudar a modificar o retrato do Itapoã? Esses são alguns questionamentos fundamentais a serem discutidos em outros estudos.

Sobre o PEA, fica ainda o anseio de se aprofundar na discussão da maneira como o lazer pode colaborar como interventor de práticas educativas para grupos sociais excluídos socialmente.

Por conta do presente estudo ter tido um caráter exploratório, dificilmente conseguiríamos contribuir com essas questões, no entanto, pensamos que ao menos traçamos uma vista panorâmica desse quadro real no espaço do DF.

## Referências bibliográficas

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal, Lisboa: Porto, 1994.

GUTIERREZ, Gustavo Luis. Lazer, exclusão social e militância política: um ensaio a partir de aspectos do contemporâneo. In. BRUHNS, Heloísa Turini (Org). **Temas sobre Lazer**. Campinas: Autores Associados, 2000.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas: Papyrus, 1987.

\_\_\_\_\_. **Formação e Desenvolvimento de Pessoal em Lazer e Esportes para a Atuação em Políticas Públicas**. Campinas: Papyrus, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta**. Brasil: MEC, 2007.

MUHLHOFER *et al.* **Utilização de Geoprocessamento para Análise Multitemporal da Influência da Ocupação Urbana na Bacia do Ribeirão Sobradinho, Distrito Federal**.

In: 24º Congresso Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental. Belo Horizonte, 2007. Anais.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Trabalho, Não-Trabalho e Condições Sociais**. In BRUHNS, Heloisa Turini (org). **Temas sobre Lazer**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 23ª ed., 2007.



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO CONTINUADA: NOTAS SOBRE O PAPEL DA MÍDIA-EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Suele Marques Fagundes  
Alfredo Feres Neto

Em algum ponto deste universo, cujo clarão se estende a inúmeros sistemas solares, houve, uma vez, um astro sobre o qual os animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o instante de maior mentira e de suprema arrogância da história universal (Nietzsche).

## Introdução

Este é um trabalho sobre formação e educação continuada de professores de Educação Física, mais especificamente sobre o tratamento que vem sendo dado à área de estudo e pesquisa denominada “mídia-educação”. A opção adotada aqui será abordar a formação inicial, em um primeiro momento, para, na sequência, analisar a formação continuada, buscando identificar a temática acima delineada.

Saviani (2009) dá contribuições relevantes sobre o assunto quando localiza a primeira escola especificamente destinada à formação de professores. Segundo o autor, foi em 1794, por meio de uma convenção, que surge a primeira instituição denominada Escola Normal, somente instalada em Paris em 1795. Ao longo do século XIX países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando as Escolas Normais (SAVIANI, 2009). No Brasil, a formação dos professores passa por algumas fases, acompanhando, em certa medida, as transformações ocorridas na sociedade.

No entanto, para perceber o movimento que permeia as Escolas Normais, refletiremos sobre o que é ser professor. O primeiro aspecto a ser considerado nesse entendimento é o que significa ‘ensinar’. A sua compreensão não é consensual, já que esse termo foi considerado por muito tempo sinônimo de “transmissão de um saber” (ROLDÃO, 2007). Essa compreensão Paulo Freire a denominava educação bancária, por acreditar que os professores, nessa visão, detinham o conhecimento e transferiam/depositavam em seus alunos que eram, apropriando-nos de uma expressão também de Paulo Freire (1996), “tábuas rasas”.

No contexto atual, o termo ensinar tem uma perspectiva mais voltada para a mediação de saberes, o que distancia de práticas que não conseguem responder à realidade vivenciada pelos alunos. Roldão (2007, p. 5) levanta vários fatores que contribuíram com as situações que as escolas vivem hoje, tais como: massificação escolar, a pressão da administração, a distância do currículo e a realidade atual, entre outras.

Na tentativa de melhoria da qualidade da educação e de aproximação com a realidade vivida pela sociedade, é que as Escolas Normais passaram por modificações ao longo dos anos. Outras modificações ocorreram a partir da promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Saviani (2009) entende que ao longo dos últimos dois séculos inúmeras mudanças afetaram a formação dos professores, o que revela certa descontinuidade, porque a cada mudança as diretrizes que norteavam a formação também mudavam.

Depois de um período conturbado, o caminho encontrado para a formação dos professores, segundo Saviani (2009), foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, com o objetivo de formar professores primários e, em nível superior, professores secundários. Para o autor, a formação profissional dos professores requer boa estrutura organizacional, já que afeta não só alunos como a toda sociedade.

Ainda para Saviani (2009), a formação dos professores enfrenta um “dilema”, ou seja, passa por um momento complicado e confuso entre dois modelos: o primeiro é centrado nos conteúdos culturais – cognitivos com foco na cultura geral e no domínio dos conteúdos da sua disciplina, e o segundo, por sua vez, é o pedagógico-didático, com eixo na formação dos professores no preparo pedagógico-didático. Compreende-se que os dois são relevantes, mas a inquietação se dá em encontrar uma maneira de articular os dois modelos. A superação do dilema se dará em evidenciar os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2009). Buscando a superação desse dilema, há de se ter atenção aos saberes dos professores.

Em relação aos saberes dos professores, Tardif (2000) entende que “são temporais, ou seja, adquiridos através do tempo”. Esse delineamento propõe que boa parte do que os professores sabem sobre ensino vem de sua história de vida. Assim, as crenças que os indivíduos carregaram por toda a sua vida escolar é refletida, na vida adulta, em suas práticas pedagógicas como professor. O autor considera que os anos iniciais de profissão também são decisivos para que o professor possa estruturar sua prática profissional.

No entanto, Tardif (2000) vê que a maioria dos professores aprende a trabalhar trabalhando, o que define como “sobrevivência profissional”. Outro aspecto que torna os saberes profissionais temporais são as fases e mudanças que passam. Além disso, o autor evidencia que os saberes profissionais são variados e autônomos, porque os professores procuram atingir diferentes objetivos, o que exige diferentes competências.

Dessa forma, é exigida do professor em sua sala de aula uma grande variedade de habilidades ou de competências. Segundo Tardif (2000, p. 11),

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

Globalmente, a maioria dos cursos de formação de professores tem o modelo no qual os alunos participam de disciplinas. Depois, segundo Tardif (2000), participam de estágios onde colocarão em prática os conhecimentos adquiridos. Logo em sua prática pedagógica perceberão que muitos desses conhecimentos não se aplicam de forma tão harmoniosa. O autor entende que é preciso modificar a “lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional” (TARDIF, 2000, p. 13).

Enquanto a formação inicial dos professores sofre com uma crise de identidade, existe a necessidade de uma continuidade de estudos pelos professores, o que de modo algum nega a inexistência dos cursos de formação continuada, quando a formação inicial for considerada adequada. Esse estudo coletivo é uma tentativa de articulação da prática pedagógica com a realidade social.

Aqui a intenção não é, de forma alguma, o aprofundamento sobre a questão da formação inicial dos professores, pois a complexidade do tema exige uma pesquisa específica. O objetivo é situar a necessidade da formação continuada de muitos professores que tiveram, por causa de diversos motivos, uma formação com lacunas.

## Formação continuada

Nas últimas décadas, segundo Almeida (2008), a educação tem conseguido olhares mais atentos devido às mudanças sociais, econômicas e culturais. Dessa forma, o assunto formação dos professores torna-se cada vez mais centro de debates e reflexões. Por sua vez, Prada (s/d) entende que “ser educador é educar-se permanentemente”, ou seja, participar de uma formação no cotidiano e com base no cotidiano. Essa exigência é fruto da necessidade de atender ao cotidiano escolar, às inquietações dos alunos e da própria sociedade.

Para que os cursos de formação continuada tenham resultados plausíveis, devemos deixar de ver os professores apenas como seres intelectuais (GATTI, 2003, p. 5). É preciso vê-los com suas identidades pessoais e profissionais, levando em consideração seu grupo e cultura. Logo, o contexto que o professor é inserido influencia em suas concepções sobre educação. Desse modo, a formação continuada dos professores, segundo Gatti (2003), deve, além de abordar os aspectos cognitivos, passar, também, a levar em consideração os aspectos psicológicos, culturais e o meio de convivência dos professores.

As interações por meio da convivência com novos conteúdos e pessoas de outros ambientes que proporcionem novas experiências pode ser um caminho para integração dos novos conhecimentos (GATTI, 2003). Isto é, formando saberes mais significativos e, em certa medida, proporcionando mudanças nas práticas dos professores, o exercício de ser professor de forma alguma deve se resumir na aplicação de modelos prontos, mas compreender também as manifestações observadas na prática concreta (ALMEIDA, 2008). Para embasar ações é necessária a mobilização de saberes que ocorrerá também por meio da formação continuada.

Almeida (2008) entende que a formação continuada é algo dinâmico, que ultrapassa meros conteúdos programados. Além disso, é proposto um rompimento da cultura do isolamento, ampliando as relações e convivências com os demais colegas de profissão, em que as trocas de experiência e a oportunidade de ver o olhar de outros colegas sobre sua realidade podem exercer um papel importante, não só pelo sentimento de possível acolhimento, mas também pelo debate na busca de soluções para dificuldades.

Sobre o tema, Almeida (2008) entende que a formação continuada engloba: “O conjunto de atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros” (ALMEIDA, 2008).

Esse contexto de maior oferta e preocupação quanto à formação continuada se dá pela necessidade de aprender a conviver com os pensamentos dos pais, alunos e comunidade escolar. Os professores

necessitam de algo que os prepare efetivamente para formar alunos críticos diante da sociedade em que vive.

Assim, se configuram espaços destinados a estudos e reflexões colaborativas, que são os cursos de formação continuada. Sugere-se que essa formação possa acontecer em diferentes formas e locais. Vejamos alguns exemplos localizados no Distrito Federal:

- Escola: ocorrendo a formação continuada na escola em que atua o professor, isso facilitaria não só o seu deslocamento físico, mas também uma reflexão bem próxima de sua realidade. Os colegas conseguiriam colaborar em discussões e trocas de experiência, uma vez que conheceriam a realidade em questão.
- Universidades: com a oferta de cursos e de especialização aproximando o meio acadêmico da realidade educacional por meio de parcerias, como, por exemplo, a que a Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília tem com a Secretaria de Educação do Distrito Federal.
- Sindicatos: o sindicato dos professores tem a vantagem de conhecer a real necessidade de filiados. O Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF) oferece simpósios, palestras, fóruns em diversas áreas com o intuito de mobilizar os professores regentes.
- EAPE: os professores do Distrito Federal (DF) contam também com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), que oferece cursos e palestras sobre questões educacionais. Atualmente, a EAPE diversifica os temas dos cursos ofertados por semestre. Além da EAPE, os professores do DF pagam meia entrada em eventos culturais, o que considero uma educação contínua nos casos de visitação a museu, exposição, peças teatrais, entre outros eventos.

Outra maneira de desenvolver a formação continuada é por meio da “pesquisa coletiva/pesquisa formação” (PRADA, s/d) com

o pleno intuito de articular conhecimentos em vez de fragmentá-los, partindo de uma construção coletiva, constituindo o cotidiano individual e coletivo dos professores em formação.

E, por fim, outra forma de desenvolver a formação continuada é preparar aqueles que são responsáveis pela formação dos professores, que podem ser os diretores de escola, coordenadores pedagógicos ou professores habilitados, pois não se deve descuidar daqueles que conduzirão o processo de formação continuada.

## Educação continuada e sua interação com a mídia, educação e educação física

A educação atualmente trilha um caminho com muitas dificuldades e um dos atores desse contexto é o professor, que tem um papel relevante, considerando a necessidade de reverter e transpor as dificuldades existentes. O exercício da tarefa docente requer a consciência da responsabilidade ética e tem como imperativo o respeito à autonomia e à dignidade de cada um (FREIRE, 1996). Isso, porque ensinar não é mera transferência de conhecimento, mas a criação de possibilidades para a sua produção e construção por parte do sujeito.

O ato de ensinar requer inúmeros desdobramentos e é nessa perspectiva que o educador ultrapassa os limites da mera transmissão de conteúdo e possibilita “o pensar certo”, entendido por Freire (1996) como o ato do comunicante. Para o educador conseguir alcançar essa educação, se faz necessária uma formação permanente e será esse o momento fundamental para a reflexão crítica sobre a prática. Uma fase de enorme relevância e que precede a prática docente é a reflexão do profissional como humano, para que posteriormente contribua com a formação de outro sujeito, objetivando o ‘pensar certo’.

Diversos temas transitam pelo espaço escolar, influenciando, de forma decisiva, na construção da identidade dos atores envolvidos, e assim as mídias e as novas tecnologias se tornaram assunto do estudo aqui proposto. A entrada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas surgiu, sobretudo, como resultado da pressão

do mercado, estando a escola em defasagem com relação às demandas sociais (BELLONI, 2009).

Educação para as mídias é uma área nova de conhecimento no Brasil. Para Siqueira (2009) significa “processos educativos dentro e fora da escola, também para prepararem as pessoas a serem usuárias dos meios de comunicação como cidadãs com autonomia e criticidade”.

Mídia-educação é uma área do conhecimento que tem como preocupação o desenvolvimento de maneiras de ensinar e de aprender com a inserção dos meios de comunicação. Siqueira (2008) entende que o objetivo, então, é a compreensão crítica e a participação ativa dos envolvidos no processo educativo. Para isso, é importante compreender que “os meios de comunicação formam o mais expressivo sistema de informação, representação, identidade e expressão, principalmente se considerarmos a internet”.

Os objetivos da educação para as mídias/mídia-educação, segundo Belloni (2009), dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação. No entanto, é preciso evitar a idealização das tecnologias, considerando-as salvadoras dos problemas educacionais atuais.

Para Siqueira (2008), a inserção da mídia-educação tem duas correntes. A primeira é a educação para as mídias, que compreende, em grande medida, a leitura crítica dos meios de comunicação. A segunda corrente, por sua vez, é a educação pelas mídias utilizando o suporte midiático tanto na educação a distância, quanto na presencial (SIQUEIRA, 2008)

A autora acredita ainda que haja necessidade de criação de uma disciplina mídia-educação e que esse tema também apareça de forma transversal em outras disciplinas. No Brasil, a mídia-educação não é formalizada nos currículos escolares, mas não há como fugir dessa temática no cotidiano escolar. Mesmo que de forma intuitiva, a mídia-educação é tratada nas disciplinas Português, História e Geografia (SIQUEIRA, 2008, p. 1.044).

Considerando o momento atual, que se caracteriza, na educação, entre outros aspectos, pela valorização da educação básica com

aumento de recursos e empenho na formação dos professores, é apropriado destinar maior atenção à educação para a mídia. Para que isso aconteça, é necessário ver as novas tecnologias não como inimigas, mas como aliadas no processo educativo. Baccega (2002, p. 16), por seu turno, considera que se trata de “outra maneira de ver e ler, de sentir e apropriar-se do mundo, com relação à qual a escola não pode se omitir”.

Um fato fundamental para a mídia-educação é a comunicação que se constitui na interação entre sujeitos (BACCEGA, 2002). E a escola é uma instância importante de socialização, abrindo-se para o uso das tecnologias e meios de comunicação. Esse trabalho deve integrar o saber docente ao uso das tecnologias.

Um dos assuntos tratados em mídia-educação é o discurso midiático e esse tema é entendido por Pires (2003) como a:

[...] expressão da linguagem-imagética, sonora e simbólica dos meios de comunicação de massa, através da qual conseguem silenciar, publicar ou recriar evidências, fatos ou expectativas que constituem a cotidianidade da cultura contemporânea, a partir da visão dos interesses ideológicos hegemônicos da sociedade (Pires, 2003, p. 36).

Assim, as mensagens midiáticas podem conter um conteúdo não muito seguro no que tange à veracidade das informações. A mensagem abrangida pelo discurso midiático é vista por Pires (2003) como um apelo da imagem que as mídias utilizam, reforçando a relevante necessidade de a Educação Física escolar ser uma prática de intervenção pedagógica que insira um novo olhar ao esporte hoje espetacularizado, pois oferece um show à parte, transformando os telespectadores em meros consumidores. Em contrapartida, a formação docente com raízes em uma reflexão profunda e madura sobre os temas poderá propor uma mudança de paradigma, ao levar os consumidores à condição de telespectadores ativos e sensíveis à compreensão do real sentido do discurso midiático.

Os educadores, nessa perspectiva, têm uma árdua tarefa diante das mudanças propostas pelo discurso midiático e devem

explorá-las por sua riqueza pedagógica, que exige certo rompimento com a formação profissional proposta até então, porquanto deixa de contemplar o tema. Professores devem ter claro que o papel da escola é uma educação para o segundo tempo, tempo de conhecer criticamente as novas linguagens (BETTI, 1998), assumindo o papel de mediadores e construindo pontes entre o que o discurso midiático ‘quer’ transmitir e o que os escolares devem perceber por trás desses interesses.

Esse movimento reflexivo surge, segundo Betti (1996), objetivando uma reforma nas bases mais profundas da educação e formando um profissional que não só reflita antes, durante, mas, sobretudo, após sua prática. A atenção a aspectos como a autonomia do professor em compreender a sua prática em vários momentos poderá amadurecer suas ações. A consolidação de uma formação com essas características poderá delinear uma abordagem mais criteriosa sobre os discursos que imperam nas mídias atualmente.

A orientação do professor ou da professora é de extrema relevância na análise crítica dos conteúdos midiáticos por meio da apresentação do conhecimento científico estruturado (TERUYA e MORAES, 2009). Isso objetiva que os alunos sejam capazes de reestruturar seu pensamento com base no fundamento teórico. Não basta colocar os recursos midiáticos na escola. Faz-se necessário uma formação política e cultural dos professores para enfrentar esse aspecto.

Embora o professor de Educação Física tenha enorme influência no debate sobre o discurso midiático, não se deve negligenciar a sua formação nos bancos da universidade. Essa formação, em muitos casos, suprime de seu quadro a abordagem das mídias, o que poderá dificultar as ações pedagógicas dos professores quando se depararem com problemas sobre o tema. No entanto, autores ainda divergem sobre o foco da formação profissional em Educação Física.

O perfil profissional do professor de Educação Física atuante da educação escolar ainda é, em algumas escolas, voltado para o desenvolvimento de esportes coletivos, o que poderia ser complementado com outras atividades ou até mesmo com a reflexão do discurso televisivo em relação às práticas esportivas vivenciadas. Também há

a possibilidade da utilização das novas tecnologias educacionais para enriquecer as aulas.

A atenção deve estar voltada, também, para o cuidado com a ênfase no resultado e na vitória, que são objetivos dos esportes. Caso não haja cuidado pelos professores, as aulas podem se tornar verdadeiras competições dentro do ambiente escolar, individualizando mais ainda as relações humanas que poderiam ser desenvolvidas.

No processo de consolidação profissional, se faz necessária a tomada de consciência por todos os participantes do processo educacional, procurando, dessa forma, que o professor de Educação Física perceba o grau de responsabilidade em sua prática pedagógica. A intervenção deve construir uma formação continuada com o intuito de mantê-los sempre atualizados sobre os novos saberes.

A busca por uma formação profissional que contemple a consolidação de uma visão engajada na construção cidadã deve permear não só os cursos de graduação nas universidades, mas os cursos de extensão e capacitação profissional, cursos que almejam a qualificação permanente dos profissionais que atuam nas instituições de ensino e necessitam de uma constante atualização.

Pires (2003), ratificando essa visão de formação profissional, entende que o compromisso no processo de esclarecimento será ponto de partida para contribuir com a interação mídia-educação. Essa interação requer do profissional embasamento reflexivo e crítico para desempenhar o papel de mediador nesse processo.

De fato, o diálogo desempenha papel preponderante na transformação da Educação Física, visando ser um componente curricular que exerça influência na construção da própria identidade e, assim, dos alunos sob sua responsabilidade pedagógica. No entanto, a busca por sua identidade, segundo o autor, requer um trânsito por uma crise que não só altere o seu curso na história, mas, sobretudo, o leve à elaboração de novos hábitos.

A escola já não pode mais ignorar o que acontece fora dos seus muros, sendo exigido o diálogo com as TICs, considerando a força de transformação dessas com a maneira de se trabalhar, decidir e até pensar. Assim, a formação dos profissionais que atuarão diretamente

com crianças e jovens não pode ser negligenciada. Entendendo que muitos professores tiveram a sua formação concluída em tempos em que as TIC's não eram centro de debates, argumentamos que esses profissionais devem manter um contínuo de estudos.

A autora Mônica Fantin (2007) traz o papel desempenhado pelas mídias na formação dos sujeitos e considera que esse tema ainda não é suficientemente discutido na escola. E sabendo da influência constante das mídias, a autora considera que a visão pedagógica deve ter como eixo a capacitação de crianças e professor “para uma recepção ativa” (p. 1) em relação ao que acessam e assistem. Sublinhamos a necessidade de que os professores tenham uma visão mais crítica perante o que é veiculado na mídia e extrapolamos para também a utilização dos meios tecnológicos, caso existam, nas salas de aula.

A autora deste estudo acredita que a formação inicial e continuada de professores vem sendo e deve continuar sendo discutida no sentido de contemplar as mídias e a comunicação escolar, já que as mediações escolares é um campo “teórico prático muito fértil” (p. 2). Não pode se fechar para o que se vê atualmente: jovens e crianças que se envolvem em jogos na internet e ouvem informações passadas pelas mídias.

Assim, surge a necessidade de se entender o termo mídia-educação. Em seu texto Fantin (2007, p. 3) entende que a educação para as mídias tem por objetivo a formação de um “usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação”. Ainda defende que é uma educação para a cidadania, o que consequentemente pode contribuir para a redução das desigualdades sociais.

Fantin (2007) traz em seu artigo a definição de mídia-educação que foi apresentada na França pelo Conselho Internacional do Cinema e da Televisão, organização ligada à UNESCO em 1973. Fazia referência ao estudo, ensino e aprendizagem dos modernos meios de comunicação como disciplina autônoma reconhecendo como seu local específico a escola. Logo depois, no mesmo conselho, porém em 1979, outra definição é apresentada como produtos e processos culturais e sociais, considerando a necessidade de ampliação da disciplina escolar mídia-educação para outras faixas etárias (FANTIN, 2007).

Para a autora, essa redefinição permitiu a capacitação do sujeito para perceber as mídias de forma mais crítica.

Com tudo isso, Fantin (2007) toca no aspecto de formação de educadores que percebam as funções educacionais das mídias e sua responsabilidade social. E essa formação é ponto fundamental para a mídia-educação. Compreender e analisar o termo mídia-educação é necessário aos professores, no entanto, para que esse passo seja dado, é importante que pessoas habilitadas sejam os articuladores para que não seja somente a fala de senso comum, mas tenha um embasamento teórico.

Assim, o texto retrata a evolução ou revolução do entendimento de mídia-educação como não só o ato de ler e escrever criticamente as mensagens midiáticas, como também a produção crítica de mídias. Por tal motivo, a formação continuada dos professores deve ser olhada com mais atenção com o objetivo de envolvê-los na mídia-educação.

Corroborando com esse entendimento, a autora Tania Porto (2006) acredita que nunca tivemos tantas alterações no cotidiano mediadas por inúmeras tecnologias. E para analisar essas tecnologias e as informações, se faz necessário o entendimento também das condições educativas (p. 2).

A tecnologia, segundo a autora, não é “boa nem má” (p. 2), já que isso dependerá do seu uso. Assim, a escola deve abrir o leque de possibilidades para que a utilização e construção das tecnologias e informações sejam benéficas para os seus alunos. “As novas (e velhas) tecnologias podem servir tanto para inovar como para reforçar comportamentos e modelos comunicativos de ensino” (p. 2). Muitos professores só são telespectadores e, para modificar essa realidade, exige-se uma preparação pedagógica para a utilização das tecnologias e, com isso, os conhecimentos não sejam sem significado para os alunos, tema também tratado no estudo de Fantin (2007)

Com uma forma bem direta os meios tecnológicos estão chegando sem mediações a seus destinatários. Dessa forma, os alunos conseguem interagir, segundo Porto (2006), muito mais do que com os livros didáticos utilizados na escola. Ou seja, a escola está distante do universo dos jovens, fato que dificulta o desenvolvimento de atividades que despertem profundamente o interesse dos alunos.

Para que o cenário descrito acima seja modificado, Porto (2006) propõe a integração de jogos e das linguagens tecnológicas e não a exclusão dos textos hoje utilizados pela escola. Assim, a autora propõe a utilização das tecnologias como um impulso para reflexão na sala de aula.

A escola deve superar a prática de apenas utilizar a tecnologia como mera ferramenta e priorizar as relações e construções. A pesquisadora acredita que a formação docente para a utilização mais adequada das tecnologias também deve ocorrer no próprio ambiente de trabalho. Entendendo essa importância, a pesquisadora participou de uma formação continuada em que utilizou para discussão poesias, crônicas e textos reflexivos sobre a escola, tecnologias, professor e aluno. Além disso, aconteceram palestras, oficinas pedagógicas, seminários e dramatizações. Porto (2006) usou diferentes linguagens para a abordagem do conhecimento com os professores com o intuito de conseguir alcançar a sensibilidade de cada um sobre o tema central.

A pesquisadora conclui que pode auxiliar os professores a se prepararem para orientar os alunos a estabelecer as relações. Acredita ainda que a reflexão no coletivo, com os professores, sobre temas de interesse e leitura crítica das mensagens nos meios de comunicação os deixaram mais preparados e seguros para tratar desses temas em sala. Logo, “a orientação docente pode auxiliar os alunos a uma leitura crítica e, conseqüentemente, a uma intervenção na realidade” (PORTO, 2006, p. 9).

Com a necessidade de obter um mapeamento dos trabalhos sobre o tema, o trabalho de Barreto *et al* (2006) contribui fortemente para percebermos como as novas tecnologias da informação e da comunicação vêm sendo cada vez mais discutidas no meio acadêmico. A pesquisa em questão corresponde a um recorte do estado do conhecimento em educação e tecnologia, elaborado entre 1996 e 2002, com base em 331 documentos, entre os quais 242 dissertações, 47 teses e 42 artigos. O mapeamento se deu com o intuito de traçar uma panorâmica do envolvimento acadêmico com o tema.

Entre as teses e dissertações analisadas pelo estudo, são 186 estudos, ou seja, 64% do total que tratam da incorporação das Tecno-

logias da Informação e da Comunicação (TICs) à formação de professores. Desse conjunto de 186, foram recortadas as 88 (11 teses e 77 dissertações) centradas na incorporação das TICs na/para a formação de professores, correspondendo a 30% do total (289) e quase metade, 47%, dos estudos voltados para a incorporação das TICs às práticas pedagógicas. Dessa forma, o estudo apresenta relevância da temática (BARRETO *et al*, 2006).

A cada ano percebe-se o aumento do número de teses e dissertações, o que os autores justificam, por causa de duas condições contextuais: o fato de que o período é marcado pela presença crescente das TICs no conjunto das práticas sociais e o fato de ser marcado pela implementação de políticas que visam à sua incorporação educacional.

O estudo considera ponto fundamental para o aumento dos estudos a criação de programas de âmbito nacional, que envolvam as TICs, como a TV Escola e PROINFO. Em relação ao assunto, as que tratam das tecnologias da informática são as mais presentes.

Em 85% as teses e dissertações abordam as TICs na formação de professores de maneira qualitativa, sobrando, dessa forma, 2% para as abordagens quantitativas e 13% para aqueles estudos quanti-qualitativos (BARRETO *et al*, 2006). Em relação às referências, o estudo mostra a predominância de 91% nacionais, o que demonstra a existência de produção no Brasil.

Podemos afirmar que esses movimentos contribuem sobremaneira para a aproximação das novas tecnologias da informação e da comunicação com o mundo escolar, já que os acontecimentos na sociedade são refletidos dentro dos muros escolares. Percebe-se com as leituras dos trabalhos de Celestino (2006), Fantin (2007), Porto (2006) e Barreto *et al* (2006) que os olhares tanto do mundo acadêmico quanto das políticas públicas estão cada vez mais voltados e preocupados com o tema.

Um estudo-chave é um relato de experiência sobre a formação continuada de professores de Educação Física, estabelecendo uma relação com as tecnologias de comunicação e a mídia. Dessa forma, foi ofertada a alguns professores da rede municipal de Florianópolis uma oficina de Mídia e Educação Física com o título *Curso de Formação*

*em Mídia e Educação Física: capacitação para Professores da rede municipal de Florianópolis*, iniciada em 2006, como uma estratégia de formação continuada realizada pelos pesquisadores.

A oficina em questão foi dividida em duas etapas. A primeira era a fundamentação teórico-prática para a compreensão da mídia e novas tecnologias no contexto educacional. A segunda tinha como objetivo o desenvolvimento de subsídios metodológicos para o desenvolvimento de unidades didáticas e aplicação dessas na escola (PIRES e MENDES, 2007).

As mediações tecnológicas por parte da mídia, segundo os autores, trazem inúmeras mudanças para a educação. Esse cenário pode configurar inúmeras indagações a respeito da reflexão sobre a entrada da cultura midiática na escola, o que inclui a formação continuada dos professores que terão a oportunidade de trabalhar com seus alunos, caso sejam preparados, atualizados e sensibilizados para tal.

## Considerações finais

A Educação Física escolar, como área do conhecimento, também faz parte das inquietações sobre a cultura midiática, já que os estereótipos corporais e o entendimento sobre os esportes e outras práticas da cultura do movimento estão presentes. Assim, os pesquisadores entenderam a real necessidade de investir em um curso de formação continuada que tenha como eixo essa temática.

Por tais motivos, a Educação Física tem se esforçado para proporcionar uma formação aos professores com um olhar também para a questão de mídia-educação. Pires e Mendes (2007) entendem que a sociedade se encontra em um momento de contínua mudança, com novas exigências para os indivíduos e sistemas educacionais. Com essas novas exigências, fazem-se necessárias adaptações não só da população, mas também da educação e, para isso, uma formação continuada dos professores atendida com o movimento da sociedade.

Nesse novo contexto, a formação continuada é pensada e repensada, considerando que ser professor é uma profissão dinâmica diante das transformações sociais. Os autores mostram que há de se ter uma

valorização dos professores e de suas experiências, evidenciando que a formação continuada deve “proporcionar não só novos e mais aprofundados conhecimentos, mas também a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimentos” (PIRES e MENDES, 2007, p. 8).

O cenário que os autores defendem é de que a formação não deve ter como eixo norteador a transmissão de conhecimento, mas, sobretudo, a reflexão sobre a ação. E isso exige a integração não somente da racionalidade técnica, mas também da racionalidade crítica, culminando com o desenvolvimento de ações prático-reflexivas. Pires e Mendes (2007) sugerem que as oficinas de formação e os grupos de estudos são possibilidades de formação continuada, já que tomam como pressupostos a iniciativa dos professores dentro do próprio contexto de trabalho. Dessa forma, isso proporciona um ambiente com situações concretas para superação das práticas tradicionalmente desenvolvidas.

Além do estudo anteriormente citado, faz-se necessário identificar se o tema em questão está sendo ou não discutido no meio acadêmico. Pela relevância de refletir sobre uma formação que o próprio pesquisador desenvolveu, entendo a necessidade que a pesquisa de Pires *et al* (2008) tem para o mapeamento de estudos já realizados sobre a Educação Física e Mídia.

O objetivo geral do trabalho de Pires *et al* (2008) foi realizar um levantamento para identificar as tendências e lacunas teórico-metodológicas da produção em Educação Física e Mídia em fontes bibliográficas do “Grupo de Santa Maria”. Os autores justificam essa escolha pelo fato de que foi na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que nasceu o grupo pioneiro de estudos da mídia na Educação Física.

Atualmente é fato a importância que exerce a informação tecnologicamente mediada e o modo como é tratada na escola e na formação de professores também. Assim a mídia também influencia sobre conceitos relacionados com a Educação Física como: esporte, corpo e movimento. Dessa forma, a reflexão sobre tais aspectos faz parte ou deveria fazer das aulas de Educação Física.

Pode se observar, de acordo com o estudo realizado por Pires *et al* (2008), que o número de estudos nessa área aumentou consideravelmente, especialmente com o surgimento de grupos temáticos como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e a Sociedade Brasileira Interdisciplinar de Estudos da Comunicação (INTERCOM). Assim, a Educação Física dá mais atenção à influência da mídia em seus conteúdos, levando o meio acadêmico a uma discussão atual.

Os textos analisados no estudo foram retirados da: Revista da INTERCOM, Revista Kineses, Revista do Laboratório de Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física/UFSM e Anais do Congresso da INTERCOM (2000 a 2005).

Os dados iniciais são 118 textos analisados, com 102 autores e co-autores, em 45 artigos de revista e 73 nos Anais do Congresso da INTERCOM (de 1990 a 2005). Desses, os professores Sergio Carvalho e Marli Hatje, juntos, correspondem a 31,30% dos textos analisados segundo o estudo (PIRES *et al*, 2008).

Em relação ao tema das publicações de Educação Física, o mais referido foi o esporte, com 80% dos trabalhos. A pesquisa entende que as manifestações culturais do esporte têm grande representatividade na veiculação midiática. Os autores também atribuem esse percentil à espetacularização que o esporte vem sofrendo ao longo dos anos.

Em relação aos veículos midiáticos, o Jornal e Mídia, juntos, tiveram 68,64% das referências, seguidas de perto pela televisão. Analisando as bases teórico-conceituais dos trabalhos, os pesquisadores criaram 6 categorias: espetacularização, com 13,81% dos trabalhos; cultura (17,76%); técnica midiática (28,28%); relação mídia-educação física (23,02%); abordagem economicista (11,84%) e por fim o grupo estética, percepção e subjetivação com 5,26% (PIRES *et al*, 2008).

Há um predomínio dos estudos que se dedicaram à análise de produtos da mídia. São 43 pesquisas (36,44%), ensaios teóricos com 22 textos (18,64%), os descritivos com 16 publicações (13,55%), pesquisa bibliográfica com 8 trabalhos, as pesquisas históricas com 9 trabalhos e a pesquisa-ação com 5 trabalhos.

Se entendemos, ao realizar a leitura dos trabalhos, que precisamos diversificar um pouco a autoria das pesquisas percebendo outros olhares, em contrapartida é auspicioso saber de grupos como o pesquisado. O Distrito Federal com o número elevado de professores de Educação Física na Secretaria de Educação e a presença de laboratórios em muitas escolas também têm muito a contribuir com os estudos já realizados. Este tema deverá ser desenvolvido como continuidade do estudo aqui exposto.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. I. **Formação Contínua de Professores**. Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/pde2008/>. Acesso em: agosto/2009.

BACCEGA, M. A. **Comunicação: Interação Emissão/Recepção**. São Paulo, [23], jan./abr.2002.

BARRETO, R. et.al. **As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação. v.11, n. 31. jan./abr., 2006.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. 3ª ed. rev. Campinas, SP: autores associados, 2009.

BETTI, M. **A Janela de Vidro: Esporte, Televisão e Educação Física**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_ e BETTI I. R. **Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física**. Motriz. v. 2, nº 1, junho,1996. Disponível em: [www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n1/V2n1\\_ART02.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n1/V2n1_ART02.pdf). Acesso em: setembro de 2008. Acesso em: outubro de 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

FANTIN, M. **Perspectivas Teórico-Metodológicos da Mídia-Educação**. 2007. Disponível em: <HTTP://: [www.intercom.org.br/papers](http://www.intercom.org.br/papers)> Acesso em: novembro/2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. **Formação Continuada de Professores: A Questão Psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, julho/2003. PIRES, G. L. **Educação Física e o Discurso Midiático: Abordagem Crítico-Emancipatória**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_ et al. **A Pesquisa em Educação Física e Mídia: Pioneirismo, Contribuições e Críticas ao "Grupo de Santa Maria"**. Movimento, Porto Alegre, v.14, n. 3, p. 33-52, set./dez., 2008.

\_\_\_\_\_ e MENDES, D. S. **Formação Continuada de Professores de Educação Física, Pesquisa-Ação e Mídia-Educação: Relato de uma Experiência em Andamento**. Disponível em: <HTTP: [www.labomidia.ufsc.br/index.php?option=com\\_docman&task=](http://www.labomidia.ufsc.br/index.php?option=com_docman&task=)>. Acesso em: setembro/2009.

PORTO, T. M. E. **As Tecnologias de Comunicação e Informação na Escola; Relações Possíveis... Relações Construídas**. Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 31. jan./abr., 2006.

PRADA, L. E. A. **Dever e Direito à Formação Continuada de Professores**. Disponível: [http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/16/ponto\\_de\\_vista.pdf](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/16/ponto_de_vista.pdf).

ROLDÃO, M. C. **Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional**. Revista Brasileira de Educação. v.12, n. 34 jan./abr., 2007.

SAVIANI, D. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/.../artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/.../artigo_036.html). Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/.../artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/.../artigo_036.html). Acesso em janeiro de 2009.

SIQUEIRA, A. B. **Educação para a Mídia: Da Inoculação à Preparação**. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 1043-1066, set./dez., 2008. Disponível em: [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

TARDIF, M. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: Elementos para uma Epistemologia da Prática Profissional dos Professores e suas Consequências em Relação à Formação para o Magistério**, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe>. Acesso em: outubro/2009.

TERUYA, T. K e MORAES, R. A. **Mídia na Educação e Formação Docente**. Linhas Críticas, Brasília, v.14, n. 27, p. 327-343, jul./dez., 2009.

O ESPAÇO CULTURAL DO LAZER ENQUANTO  
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL:  
A PERSPECTIVA DA ARTICULAÇÃO ENTRE AS  
FORMAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Guilherme Reis Nothen  
Aldo Antonio Azevedo

Pelo que me diz respeito, se por acaso houver na minha pessoa algo de bom que ainda não tenha sido descoberto, se puder razoavelmente cogitar alguma reputação de valor, se para o futuro fizer alguma dessas coisas que o homem prefere antes ter feito do que ter deixado de fazer, se no momento de minha morte os meus testamenteiros, ou, mais exatamente, os meus credores encontrarem qualquer manuscrito precioso na minha gaveta, então, desde já, atribuo toda a honra e toda a glória à pesca baleeira, porque um navio baleeiro foi minha Universidade de Yale e minha Harvard (Herman Melville – Moby Dick).

## Introdução

No primeiro momento desta reflexão, nossos esforços estarão todos voltados para algumas definições conceituais que julgamos serem essenciais na argumentação que se dará posteriormente. Essas

concepções teóricas já marcam, portanto, nossas orientações metodológicas em relação a cada um dos conceitos aqui abordados.

Sabemos todos da importância que possui a dimensão histórica de um objeto de estudo, mesmo quando nosso interesse é estudá-lo em suas manifestações na atualidade. É por isso que começamos aqui por uma retomada dos aspectos históricos do conceito de lazer e de seu desenvolvimento até o ponto que nos interessa.

A construção histórica do conceito de lazer apresenta momentos distintos, porém todos eles permeados por um elemento em comum, a saber, o fato de o lazer ser compreendido por meio de concepções essencialmente funcionalistas. Nesse sentido desenvolveram-se diversas correntes, cujas manifestações foram sistematizadas e agrupadas por Marcellino (1987), possibilitando-nos vislumbrar um panorama da discussão que abrangeu o lazer ao longo dos séculos. Para este autor, destacam-se quatro abordagens principais: a *romântica*, a *moralista*, a *compensatória* e a *utilitarista*.

A abordagem *romântica* é caracterizada pela supervalorização do prazer nos espaços de lazer. Desse ponto de vista, as atividades de lazer carregariam sempre uma aura de felicidade e alegria. Seriam, pela própria natureza, ingênuas e puras.

Num contexto parecido, podemos situar também a abordagem *moralista*, em que o lazer é entendido como espaço de desenvolvimento moral, ou seja, todas as suas construções devem ter como objetivo a formação de valores no indivíduo. Sob esta perspectiva, o lazer é entendido como atividade naturalmente virtuosa.

Evidencia-se, já neste momento inicial, como o lazer, em suas primeiras manifestações, não se estrutura em oposição ao trabalho, mas simultaneamente a este (ainda que não possamos negar as importantes relações que se estabelecem entre esses dois fenômenos). De um modo geral, porém, ambas as abordagens são frágeis e insuficientes para compreender o lazer em suas complexas relações com diversos outros aspectos da vida humana.

No entanto, o franco desenvolvimento do mundo do trabalho no decorrer dos séculos XIX e XX possibilitou novos entendimentos para os fenômenos do lazer. Surge, num primeiro momento, a abordagem

*compensatória*, que compreende o espaço do lazer como uma mera compensação à esfera do trabalho. Essa abordagem se caracterizou por polarizar os conceitos, ou seja, por contrapor o tempo de trabalho ao tempo de lazer.

Por último, temos a abordagem que foi chamada de *utilitarista*, porque identifica o espaço do lazer como um meio de potencializar a produção. Para essa abordagem o lazer não é um mero compensador dos esforços de trabalho, mas um meio de promovê-lo.

O sociólogo francês Joffre Dumazedier (1973) foi um dos primeiros estudiosos a identificar aquilo que se convencionou chamar por *aspecto pedagógico* das atividades de lazer, aspecto esse que viria a ser o motor para a superação das antigas abordagens funcionalistas. Tal entendimento deu origem a uma *concepção educativa do lazer* e que, portanto, concebia o lazer enquanto espaço de ensino e aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, o lazer passa a ser entendido também como “uma prática educativa, e, como tal, tem como uma de suas prioridades proporcionar o desenvolvimento humano integral” (AZEVEDO, 2007, p. 125).

Requixa (1977) e Medeiros (1975) foram os grandes responsáveis por trazer para o cenário brasileiro essas contribuições. Entretanto, foi o primeiro quem sugeriu uma perspectiva que acabou por se tornar referência nos estudos do gênero.

Para este autor, o lazer possui um *duplo aspecto educativo*, se comportando ora como *veículo*, ora como *objeto* da educação. Ele é *veículo* quando se pretende ensinar *alguma coisa qualquer* por meio de uma atividade de lazer. E é *objeto* quando *o que se quer ensinar*, independentemente do método de ensino, é o lazer. Note-se bem que não há nenhum impedimento para que o lazer seja, simultaneamente, *objeto e veículo* da educação.

Assim chegamos a uma primeira evidência, sobre a qual se sustentará toda a nossa reflexão posterior: *o lazer é um espaço privilegiado de ensino e aprendizagem*.

Ora, não é preciso empreender grande esforço para perceber que esse espaço de ensino e aprendizagem inerente às atividades de lazer é tão dinâmico quanto elas mesmas. Uma atividade de lazer pode

se desenvolver em quase qualquer contexto, o que implica haver necessariamente espaços de diferentes naturezas em que essas relações de ensino e aprendizagem ocorram.

Disso decorre a nossa segunda constatação fundamental: a modalidade de ensino e aprendizagem predominante em uma atividade de lazer dependerá de todo o contexto em que for realizada essa atividade.

Mas que modalidades são essas?

Libâneo (1998) foi um dos autores que procuraram conceituar essas modalidades, dividindo-as em três grandes esferas: *educação formal*, *educação não formal* e *educação informal*.

A *educação formal* é caracterizada, segundo ele, pela intencionalidade do ensino e um alto grau de sistematização. Nesse espaço se situam a escola formal e o ensino obrigatório. Já a *educação não formal* compartilha essa mesma intencionalidade, porém com um baixo grau de sistematização. E por fim temos a *educação informal*, que supostamente não possui intencionalidade, tampouco é sistematizada. Estas duas últimas se caracterizam por serem os espaços de ensino que a comunidade encontra fora da escola tradicional.

Entretanto, consideramos necessário questionar algumas das ideias deste autor. Podemos conceber, por exemplo, que um texto escrito ou o ensino de uma tradição cultural possua menos intencionalidade do que a escola formal? E por acaso não vemos uma escolarização exacerbada em vários contextos não formais, tornando-os às vezes até mais sistematizados do que a própria escola?

Embora Libâneo admita a importância das diferentes formas de ensino-aprendizagem se inter-relacionarem, é Fernandez (2006) que amplia essa perspectiva. A partir de Fernandez, somos levados a repensar os atributos que caracterizam esses conceitos. Em vez de *intencionalidade* e *sistematização*, iremos levar em conta o *espaço*, o *tempo*, a *natureza dos conteúdos*, *quem ensina* e a *certificação oferecida*. Ao ampliar os elementos utilizados na definição do conceito, podemos visualizar o modo como não somente os diferentes espaços de ensino e aprendizagem interagem entre si enquanto sistemas fechados, mas o modo como também dentro de um mesmo espaço podemos

ter atributos se comportando de maneira completamente antagônica. Nessa análise individual de cada atributo, pode-se ter ideia de como se movimentam (isoladamente e em relação aos outros), hibridizando os espaços de ensino e aprendizagem, predominando, ainda assim, a cada tempo, uma dimensão diferente.

Da interpenetração dos diferentes conceitos emerge a imagem de um *continuum*, com a *educação formal* em um polo e a *educação informal* em outro, separados pelo que seria a *educação não formal*. Dessa maneira é possível criar uma imagem que traduza o modo como os diferentes espaços se afetam mutuamente, evidenciando a cada situação uma predominância distinta.

Parece-nos necessário, ainda, aprofundar a discussão a respeito da natureza do conceito de lazer. Certamente oriundas dos teóricos da abordagem *compensatória*, as primeiras definições de lazer o consideram simplesmente como o *não-trabalho*, ou seja, o tempo que o sujeito dispõe em oposição ao tempo despendido no trabalho. Duma-zedier (1973) questiona essas definições, pois acredita que qualquer sujeito, mesmo em seu tempo de não-trabalho, acaba desempenhando diversas atividades que, embora não sejam necessariamente obrigatórias, exercem certa coerção sobre os indivíduos. Ainda que não tenha conseguido desenvolver a questão com a profundidade necessária, foi ele quem suscitou pensar a questão do interesse próprio nas atividades de lazer.

A partir dessa noção fundamental é que se desdobra a perspectiva que norteará as nossas argumentações nesta reflexão. Para nós, corroborando o ponto de vista de alguns pesquisadores, entre eles do próprio Marcellino (2006), o conceito de lazer depende de dois atributos, a saber, o *tempo* e a *atitude*. Esse *tempo*, entretanto, deve ser entendido como *tempo livre* e não como tempo de *não-trabalho*, pois o fundamental reter aqui é que o lazer não se opõe ao trabalho, mas se consolida *independentemente* deste.

Assim, consideramos espaço de lazer toda a atividade que for realizada a qualquer tempo, desde que o sujeito possua esse tempo efetivamente disponível, e que seja fruto de uma ação voluntária do indivíduo. Qualquer elemento externo que descaracterizar algum des-

ses atributos, como, por exemplo, estabelecer horários rigorosamente pré-definidos ou obrigações para a realização de tarefas, dará origem a alguma outra atividade que, em rigor, não deve ser entendida como lazer. Em sentido semelhante a essas nossas ponderações, Marco Paulo Stigger expressa o seguinte:

Dumazedier considera inexato tentar definir o lazer opondo-o apenas ao trabalho profissional, já que outras atividades, desenvolvidas corriqueiramente no tempo livre, também despendem tempo, sem serem necessariamente prazerosas: obrigações familiares; compromissos sociopolíticos; atividades religiosas; atividades de formação voluntária. Dessa forma, o lazer é visto pelo autor como aquilo que os indivíduos desenvolvem em oposição ao conjunto de necessidades e obrigações da vida cotidiana, e que é vinculado ao seu próprio interesse. Identificando dificuldades e ambiguidades em caracterizar algumas atividades que estão em zonas intermediárias no que se refere à coerção que exercem sobre os indivíduos (parcialmente obrigatórias, mas em parte facultativas), considera-as *semilazeres* (2003, p. 106).

As considerações que fizemos até agora não distinguem nenhum tipo específico de atividade de lazer, ou seja, supostamente são válidas para qualquer atividade dessa natureza. Entretanto, existe um conjunto de atividades que nos interessa em especial, a saber, as atividades de lazer no âmbito das políticas públicas.

As políticas públicas podem ser entendidas, grosso modo, como “o Estado em ação” (SOUZA, 2003). Mas, na realidade, os processos que dão origem a essas políticas são muito mais complexos do que aparentam a princípio.

Neste trabalho adotaremos a *abordagem de redes* como referencial teórico para nossa concepção de políticas públicas. Esta abordagem, que rompe com as antigas teorias da *racionalidade* e da *racionalidade limitada*, se diferencia dessas por compreender a produção de políticas “como o resultado da interação entre vários atores, num processo complexo devido à grande quantidade de fatores presentes (diferentes atores, diferentes percepções, diferentes preferências, dife-

rentes formas de interagir, entre outros)” (LORENZO, 2008, p. 48). Além disso, essa concepção enfatiza “a importância do contexto e da interação dos agentes, não apenas na formulação, mas também na implementação de políticas (...) dentro e fora das agências estatais” (Idem, p. 49). Ou seja, em outras palavras, a decisão e todas as outras etapas do processo não estão mais sob gerência de um único indivíduo, mas constituem uma complexa rede de interesses e poderes.

Evidenciamos, com base nessa perspectiva, que as políticas públicas são processos dinâmicos, que resultam da articulação de uma série de atores e interesses. Entretanto, não devemos ser ingênuos de supor que não existem interesses predominantes na correlação de forças que se estabelece, interesses esses que raras vezes refletem o ponto de vista das pessoas diretamente afetadas por determinada política. Naturalmente, os interesses que manifestam maior poder na correlação de forças são aqueles que possuem vínculos institucionais mais fortes e, assim, “as instituições causam assimetrias de poder entre grupos” (Idem, p. 36). Muitas vezes, inclusive, a opinião pessoal de um determinado ator é sobrepujada pela opinião dominante no contexto institucional em que ele se insere. Assim, fica explícito como “o contexto institucional estabelece regras a partir das quais se organizam os comportamentos dos atores, de maneira a produzir resultados políticos e sociais” (Idem, p. 50).

Muito mais precisaria ainda ser dito a fim de se obter uma definição rigorosa do conceito de políticas públicas. No entanto, para as nossas pretensões neste trabalho, as reflexões acima já fornecem elementos suficientes para subsidiar a análise.

## Ação

Iniciemos, pois, as nossas considerações. Primeiramente, nos deteremos sobre duas situações hipotéticas, simplesmente a título de ilustrar os fundamentos de nossa análise. Depois disso, investiremos sobre o objeto que de fato nos interessa. Faremos, nesse percurso, algumas generalizações que pretendem apenas evidenciar uma tendência supostamente geral e não refletir casos particulares.

Imaginemos a seguinte situação: um sujeito qualquer vai a um museu. Se esse sujeito vai ao museu em seu tempo livre e de modo voluntário, então concluímos que se trata certamente de uma atividade de lazer. Entretanto, como já mencionamos, essa atividade possui também uma *dimensão pedagógica*. Podemos, portanto, analisar essa situação considerando aqueles atributos apontados anteriormente, a saber, o *espaço físico*, o *tempo*, a *natureza dos conteúdos*, *quem ensina* e a *certificação oferecida*.

O *espaço físico* de um museu é organizado, efetivamente, de modo que os sujeitos que o visitem possam aprender coisas (pelo menos na maioria das vezes). Por isso podemos dizer que, mesmo distante do ambiente escolar, o *espaço físico* do museu possui um alto grau de formalização.

No entanto, quando voltamos nosso olhar para os outros atributos de análise, a situação se afigura substancialmente diferente. O sujeito em questão possui uma liberdade relativamente grande para dispor do seu *tempo* no museu como quiser e aprender os *conteúdos* que lhe interessarem. Não haverá nenhum *tutor* para lhe orientar, tampouco ele receberá alguma *certificação* pelos conhecimentos que adquirir. Assim, podemos afirmar que para esses outros atributos, o museu possui um baixo grau de formalização. Desse modo, percebemos que no contexto geral do *museu* predomina um baixo grau de formalização, portanto esse espaço se caracteriza por estar situado em um local próximo ao polo *informal* na figura do *continuum*.

Porém, suponhamos que, nesse mesmo museu, ocasionalmente ocorram palestras sobre determinado tema. Caso o sujeito se interesse por assisti-las, haverá uma mudança substancial na composição de alguns daqueles atributos. Embora possamos supor que os atributos *espaço físico* e *certificação oferecida* permaneçam constantes, ele terá de se adequar aos horários da palestra, ao aspecto do tema que o palestrante decidir abordar e mesmo aos procedimentos com que o palestrante conduzirá a exposição. Esses constrangimentos inevitavelmente acabam por deslocar o ponto que representa o espaço *museu* em direção ao polo *formal*, colocando-o na região central do *continuum*, área essa que se caracteriza pela predominância *não formal*. Fica evidente assim porque

falamos em *interpenetração*, afinal mesmo que alguns atributos permaneçam constantes, outros podem variar substancialmente.

Passemos agora a outro exemplo e reflitamos sobre a seguinte situação: Numa escola, um aluno qualquer é estimulado por um professor a jogar um determinado jogo. Admitamos, deixando momentaneamente de lado a polêmica dos semilazer, que essa seja efetivamente uma atividade de lazer. Ora, uma rápida análise já nos mostra como nessa situação os atributos do conceito possuem todos eles um alto grau de formalização. O *espaço físico* é previamente determinado, assim como o *tempo* e os *conteúdos*. *Quem ensina* é um professor devidamente capacitado e o processo todo é *certificado*. Um contexto como esse se caracteriza naturalmente por ser predominantemente *formal*, portanto ocupa um lugar próximo ao polo formal na figura do *continuum*.

Mas caso aconteça, por exemplo, que esse aluno hipotético não compreenda determinada regra do jogo e recorra a um de seus colegas para sanar uma de suas dúvidas, então se cria uma situação sensivelmente distinta. Ainda que a maior parte do contexto geral que envolve a situação permaneça constante, o atributo *quem ensina* é alterado radicalmente no sentido de um menor grau de formalização. Assim, essa nova situação já não se encontra no mesmo local da anterior na figura do *continuum*, mas é minimamente deslocada no sentido do polo *informal*.

O que pretendemos evidenciar aqui é que toda situação de ensino e aprendizagem pode ser compreendida sob essa perspectiva e que, conforme os atributos vão sendo afetados de diferentes maneiras, altera-se o contexto geral, e, assim sucessivamente, podendo inclusive alterar a predominância na situação como um todo, ou seja, movendo-a de um extremo ao outro na imagem *continuum*. Tudo isso vale também, naturalmente, para as atividades de lazer em geral, uma vez que elas são espaços de ensino e aprendizagem por natureza, como já mencionamos anteriormente.

Voltemos nossa atenção agora para o objeto de estudo que nos desperta especial interesse: o aspecto pedagógico do lazer tal qual ele se apresenta no âmbito das políticas públicas.

Poderíamos efetuar uma análise semelhante a essa que fizemos para os exemplos supracitados se a situação em questão fosse as atividades de lazer no domínio das políticas públicas? Num primeiro momento talvez fosse natural descartar essa possibilidade, uma vez que não possuímos nenhum dado concreto sobre essas políticas, tampouco esses dados são do nosso interesse neste momento.

Porém, encontramos uma possibilidade viável se analisarmos as políticas públicas do ponto de vista das características que lhes são *essenciais*.

Começemos então por apontar essas características. Como dissemos antes, as políticas públicas são concebidas por atores, *não somente na fase de formulação, mas também na fase de implementação*. São majoritariamente os agentes políticos que atuam na primeira, e os chamados agentes sociais na segunda. Sobre estes últimos fazemos um breve parêntese, a fim de elucidar em que consistem:

Como todo profissional, o animador de lazer tem uma missão específica (...) é o técnico que se dedica a ocupar salutarmente as pessoas que dispõem de tempo livre (...) é o técnico que sabe ocupar. O médico atende a saúde física. E o técnico de lazer contribui para a manutenção da saúde social (MARCELLINO, 1987, p. 39).

Ora, se as atividades de lazer nas políticas públicas são concebidas por diferentes atores, que inclusive as sistematizam no formato de diretrizes básicas, então concluímos facilmente que o atributo *conteúdos* possui um grau considerável de formalização. Ainda que o sujeito participe do processo de concepção da política, certamente o resultado final será algo diferente da sua vontade particular, uma vez que envolve uma série de outros atores, como é característica intrínseca do conceito de políticas públicas extraído da *abordagem de redes*. Alguns desses atores também possuem vínculos institucionais. Aliás, a bem da verdade, como visto anteriormente, são esses os que possuem maior poder de decisão na correlação de forças, e isso implica que as políticas públicas também reflitam valores institucionalizados, portanto altamente formalizados.

O mesmo ocorre com o atributo *quem ensina*. Se existe efetivamente a necessidade de contar com agentes sociais ou animadores para que as políticas sejam de fato implementadas, então se evidencia que as atividades realizadas naquele contexto serão necessariamente submetidas ao gerenciamento por parte desses agentes. Isso, portanto, também acentua o grau de formalização dessas atividades.

O atributo *tempo* também é sensivelmente afetado, pois uma vez que as atividades se estruturam na intervenção de agentes sociais, então o tempo de cada atividade deve também estar de acordo com a disponibilidade desses mesmos agentes.

Os atributos *espaço físico e certificação* parecem ser aqueles sobre os quais não incidem maiores contingências e, dessa forma, atribuem um baixo grau de formalização às atividades.

Se considerarmos a análise desses atributos em seu conjunto, observaremos que, de um modo geral, as atividades de lazer no âmbito das políticas públicas se caracterizam como um espaço de educação *não formal* e, desse modo, figuram em uma zona central do *continuum*.

Qual é, afinal, a relevância de tão exaustiva análise?

Ora, como já vimos nos exemplos anteriores, essa predominância não é definitiva. Ela pode ser modificada à medida que os atributos são modificados. Mas qual seria nosso objetivo em investigar tal possibilidade?

Dissemos, no princípio desta nossa reflexão, que a *atitude voluntária* é um aspecto intrínseco do nosso entendimento do conceito de lazer. Em contrapartida, nossas considerações sugerem que conforme aumentam os constrangimentos sobre os atributos que caracterizam as diferentes formas de ensino e aprendizagem, maior a tendência de formalização desses espaços. Se ambas essas considerações são verdadeiras, então decorre delas a seguinte conclusão: *Quanto mais prevalecerem as características da educação informal nas práticas de lazer, maior será a autonomia manifestada pelos indivíduos que tomam parte nessas atividades.*

Entendendo *autonomia* como algo naturalmente desejável, fica justificada a importância de se pensar tal perspectiva. Mas que in-

tervenções estão ao nosso alcance fazer para que isso ocorra? Esses atributos, tais como eles aparecem em nossa análise, pretendem dizer respeito às características essenciais das políticas públicas e, por essa razão, não podem ser modificados simplesmente por nossa vontade.

É por isso que focaremos nossa atenção sobre um atributo em especial, cujo comportamento desempenha papel-chave nesse delicado balanço: trata-se de *quem ensina*. Pois bem, ainda que os agentes sociais sejam elementos inerentes à natureza das políticas públicas, acreditamos que é na subjetividade da *atuação* desses agentes que se desenham os elementos necessários para modificar os rumos das políticas como um todo de um modo ou de outro.

Retomemos agora aquilo a que anteriormente nos referimos, o *duplo aspecto educativo do lazer*, e que neste momento será o foco de nossa reflexão. Esse duplo aspecto diz respeito ao fato de o lazer se comportar ora como *veículo*, ora como *objeto* da educação.

Detenhamo-nos a princípio na primeira perspectiva: o lazer enquanto *veículo* da educação. Sob este ponto de vista, entendemos ser possível aprender *uma coisa qualquer* por meio de práticas de lazer. No âmbito das políticas públicas, isso se traduz nos conhecidos discursos contra as drogas, contra a violência, para manter os indivíduos ocupados com atividades saudáveis etc. Fica evidente, nesses discursos, que as atividades de lazer não se justificam por si mesmas, mas são o *meio* para atingir outros objetivos.

É claro que essa perspectiva do lazer enquanto *veículo* da educação é a situação ideal nas construções de lazer dos indivíduos em geral. No entanto, essas construções só são devidamente incorporadas por indivíduos que já possuem um desenvolvimento adequado da *autonomia* na elaboração de suas atividades de lazer, e este não parece ser o caso dos sujeitos que participam de programas de políticas públicas, uma vez que, se assim fosse, é provável que nem estivessem lá. Só faz sentido um sujeito depender de outras pessoas para organizar suas atividades de lazer se ele próprio ainda não é autônomo para fazê-lo.

Quando analisamos o outro aspecto, o lazer enquanto *objeto* da educação, chegamos ao ponto culminante dessa reflexão. De que maneira podemos ensinar o *lazer*? Marcellino defende que é preciso

“ensinar o lazer pelo lazer” (1987, p. 107). Ou seja, ele deve ser veículo e objeto da educação.

Nesse contexto é que está a importância fundamental da atuação dos agentes sociais. Ao pautarem sua intervenção no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, eles oferecem os elementos necessários à superação da dependência de outrem. E essa ênfase na progressiva derrubada das contingências também se reflete sobre os atributos que caracterizam os espaços de ensino e aprendizagem, que vão progressivamente se tornando *informais*.

## Considerações finais

Ao pensar o espaço cultural do lazer sob a perspectiva de seu *aspecto educativo*, fica claro que em cada momento as formas de ensino e aprendizagem desenvolvidas nesse espaço possuem uma predominância diferente. Entretanto, ao entendermos os conceitos como dinâmicos, é possível perceber como a ênfase sobre alguns dos atributos permite a gradativa passagem de uma predominância para outra.

Quando voltamos nossos olhos para as atividades de lazer no âmbito das políticas públicas, acreditamos ser fundamental apontar a necessidade de uma articulação virtuosa entre as formas de ensino e aprendizagem que ocorrem nesses espaços, como forma de desenvolver progressiva autonomia nas construções culturais individuais e coletivas dos sujeitos.

O lazer é um direito social complexo e, como qualquer outro, só pode ser exercido pelo próprio indivíduo. Mas não é um direito que é exercido *a priori*. Não se trata, portanto, de ofertar atividades de lazer prontas aos sujeitos, mas de capacitá-los para que possam, dentro de suas respectivas realidades, organizar autonomamente suas atividades conforme for sua vontade.

Entender a educação sob a perspectiva da interpenetração dos conceitos nos faz traçar uma inevitável analogia: não seria possível fazer o mesmo com o lazer? Ao situarmos o trabalho em um polo, o lazer em outro, separados por aquilo que seriam os semilazer, não teríamos também a imagem de um *continuum*? É claro esta análise

extrapola muito os limites possíveis a este texto, mas sugere uma possibilidade a ser investigada.

## Referências bibliográficas

- AZEVEDO, P. H. As Políticas Públicas para o Lazer desenvolvidas pelo Ministério da Educação in SUASSUNA, D. & AZEVEDO, A. A. Org. **Política e Lazer: Interfaces e Perspectivas**. Brasília: Thesaurus, 2007.
- DUMAZEDIER, J. **Lazer e Cultura Popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- FERNANDEZ, F. S. **El Aprendizaje Fuera de La Escuela: Tradición del Pasado y Desafío para El Futuro**. Madrid: Ediciones Académicas, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Cortez, 2007.
- LORENZO, M. C. **Análise das Práticas de Participação em Conselhos Deliberativos de Política: o Caso do Conselho Nacional do Esporte**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2008.
- MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. Campinas: Papyrus, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Políticas Públicas de Lazer**. Campinas: Alínea, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Estudos do Lazer**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- MEDEIROS, E. B. **O Lazer no Planejamento Urbano**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.
- REQUIXA, R. **O Lazer no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1977.
- SOUZA, C. *“Estado do Campo” da Pesquisa em Políticas Públicas no Brasil*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 15-20, 2003.
- STIGGER, M. P. Políticas Públicas em Esporte e Lazer: Considerações sobre o Papel do Profissional Educador in MARCELLINO, N. C. **Formação e Desenvolvimento de Pessoal em Lazer e Esporte**. Campinas: Papyrus, 2003.

# HISTÓRIA DE VIDA: FORMAÇÃO E INCLUSÃO

Alessandra Pessoa Coimbra de Melo

## Introdução

A história de vida é um método de pesquisa empírica que utiliza o trabalho de memória. O investigador trabalha com o objetivo de fazer vir à tona o maior número possível de informações do sujeito pesquisado. Esse método foi escolhido por não desconsiderar a subjetividade do sujeito que narra e por acreditar e definir tal subjetividade como um traço essencial das Ciências Humanas.

Tendo como referência os pensamentos de Nóvoa (1992), segundo os quais a história de vida é, atualmente, uma importante fonte de informação sobre a prática profissional docente, demos início a este trabalho de pesquisa.

O objetivo principal deste artigo foi descrever e analisar a trajetória de vida de uma professora de Educação Física recém-formada, mostrando a realidade e a importância de uma formação profissional mais humana, criativa e consciente socialmente.

Realizando ao mesmo tempo um paralelo entre as ações da professora investigada, antes e depois do curso superior, analisamos as

ações e as representações sociais da mesma na comunidade em que vive. Tomando como base esses questionamentos, pudemos traçar o perfil da nossa entrevistada e aos poucos descobrir a sua trajetória de vida.

Para acompanhar os fatos narrados pela educadora na ocasião do I Seminário de Políticas Públicas de Esporte e Lazer (ISSPEL), realizado na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, entre 19 e 21 de novembro de 2008, com o tema *Política e Formação: caminhos para a Educação Física e Lazer*, optamos pela utilização de imagens, produzidas pela própria entrevistada, considerando que as imagens nos dão fortes dados descritivos que facilitam a compreensão e ilustram perfeitamente os passos percorridos.

As imagens obtidas nos proporcionaram informações bastante relevantes sobre o comportamento e as atitudes da entrevistada, bem como a sua interação com a comunidade e a intencionalidade com que agia em determinadas situações. As imagens apresentadas juntamente com a comunicação oral da história de vida da educadora, no seminário do ISSPEL em 2008, foram um grande estímulo para a produção de nossos dados.

## Pressupostos teórico-metodológicos

De acordo com Campos (2004, p. 43), “dentro do quadro referencial da metodologia qualitativa biográfica destacam-se: a História Oral, Biografia, Autobiografia e História de Vida<sup>1</sup>”. A utilização da História de Vida como abordagem metodológica está em constante evolução. A obra pioneira a utilizar o método foi a dos sociólogos W. I. Thomas e F. Znaniecki (1918), introduzida posteriormente no meio acadêmico, em 1920, pela Escola de Chicago.

A partir da década de 1960, esse método de pesquisa procurou estabelecer as estratégias de análise do vivido, constituindo um mé-

---

1. O sociólogo americano Denzin, em 1970, se refere à life story como aquela que designa a história de vida contada pela pessoa que a vivenciou. Gaulejac (2005) aponta que o objetivo do método da história de vida é ter acesso a uma realidade que ultrapassa o narrador. Por meio da história de vida contada da maneira que é própria do sujeito, tentamos compreender o universo do qual ele faz parte.

todo de coleta de dados do homem no contexto das relações sociais (CHIZOTTI, 1991).

Bourdieu (*apud* PREUSS, 1997) afirma que a História de Vida não pode ter um só sentido, mas sim vários. Sendo assim, os relatos colhidos se caracterizam com uma *produção de si* elaborada pelo próprio sujeito e não uma *apresentação de si*.

Ludke & André (1986) relatam que essa modalidade de pesquisa tem no ambiente a fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Durante os relatos de vida, o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito investigado.

O nosso objetivo, ao utilizarmos esse tipo de estudo, é justamente apreender, compreender, descrever e analisar a história de vida de Rosilene, uma educadora social, conforme os relatos e interpretações da própria professora.

De acordo com Goldenberg (2000, p. 103) “*a ciência é um conjunto organizado de conhecimentos relativos a um determinado objeto, obtido através da observação e da experiência*”. Vários estudos indicam, entre eles os realizados por Silva *et al* (2007), que a História de Vida é um método científico com toda força, validade e credibilidade de qualquer outro método, sobretudo porque revela que, por mais individual que seja uma história, ela sempre mostra o quão genérica é a trajetória do ser humano.

Gamboa (2007, p. 36) afirma que, especialmente nos dias de hoje, “*o tipo de método utilizado nas investigações é muito questionado*”. Com base nisso, descrevemos os procedimentos metodológicos por nós adotados.

Demo (1989) acredita que há critérios de cientificidade internos e externos para que um trabalho seja considerado científico. Originalidade, consistência, coerência e objetivação seriam critérios internos importantes. Sendo assim, inicialmente, gostaríamos de esclarecer que todos os encontros entre as partes interessadas se deram na forma de contato direto, tiveram um caráter autobiográfico com entrevistas semiestruturadas, configurando, portanto, um estudo de caso de natureza qualitativa e descritiva.

Com base no referencial teórico escolhido como suporte, optamos por uma abordagem da fenomenologia<sup>2</sup> aliada à hermenêutica<sup>3</sup>, que juntas nada mais são do que o estudo da consciência e dos objetos da consciência, ou seja, o processo pelo qual tudo o que é informado pelos sentidos é mudado em uma experiência de consciência, em um fenômeno que consiste em se estar consciente de algo: coisas, imagens, fantasias, atos, relações, pensamentos, eventos, memórias, sentimentos, que constituem as experiências de consciência (COBRA, 2005)<sup>4</sup>.

De acordo com Triviños (1992), a pesquisa qualitativa é motivada pelo fato de que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma mais ampla, tornando-se necessário maior envolvimento do pesquisador, além de uma observação intensiva por um período mais longo, em que todas as atividades são registradas para posteriormente serem refletidas e interpretadas.

Em se tratando da análise dos dados, Minayo (1996) nos traz três possibilidades dentro da pesquisa qualitativa: a análise de conteúdo, a análise do discurso e a hermenêutica. A autora acredita que a hermenêutica busca aprofundar melhor a análise dos dados coletados.

Os principais fenomenólogos que se dedicaram a esse tipo de análise, entre eles Martin Heidegger (1889-1976), Jean-Paul Sartre (1905-1980), e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), acreditam que a função das palavras não é nomear tudo o que vemos ou ouvimos, mas salientar os padrões recorrentes da nossa experiência. Isso nos leva a compreender que uma única palavra não descreve uma única experiência, mas um grupo ou um tipo de experiência.

## O momento das entrevistas

O primeiro contato com Rosilene aconteceu na escola pública onde atuava, quando expliquei meu interesse por sua história de vida

- 
2. **Fenomenologia:** do grego *phainesthai*, aquilo que se apresenta ou que se mostra, e *logos*, explicação, estudo.
  3. **Hermenêutica:** ramo da filosofia que se debate com a compreensão humana e a interpretação de textos escritos.
  4. **Rubem Queiroz Cobra** – Doutor em Sociologia, escritor e conferencista em temas de Educação, Bacharel em Filosofia.

e a convidei a participar da pesquisa. Inicialmente ela sorriu e duvidou de que sua vida pudesse se tornar uma história interessante. Depois ficou muito lisonjeada e aceitou o desafio de falar sobre a sua trajetória e os passos que percorreu ao longo de seus 40 anos de idade.

Após esse encontro informal, um segundo encontro formal foi agendado na própria casa da educadora. Alguns dias depois, ao chegar à sua casa, deparei-me com uma cena inusitada, um mutirão: pai, mãe e filhos estavam reformando a casa. Após aguardar alguns minutos, demos início à entrevista.

A história de vida da nossa investigada, aos poucos, foi se desenhando com o retorno às memórias do passado. Para coletar os dados, utilizamos um gravador de voz.

Como tal atividade não tem um roteiro prévio, sugeri apenas algumas questões norteadoras para começar, procurando intervir o mínimo possível. Entre elas:

Como foi a sua infância? Como é a vida de uma educadora popular? Quais os momentos mais difíceis que enfrentou? Fale de suas alegrias e vitórias. Você teve apoio em sua escolha profissional? Como foi a graduação em Educação Física? Como você está se sentindo agora? A intenção principal foi situar a professora dentro dos objetivos da pesquisa, possibilitando-lhe um retorno ao passado, resgatando fatos e momentos marcantes.

**Pausa:** durante a entrevista, presenciamos um fato que ilustra muito bem a preocupação com violência de que Rosilene tanto falava. Eram 15h, estávamos na sala da sua casa quando ouvimos um barulho de sirene da polícia militar; os policiais abordaram seis garotos sob a mira de uma arma de fogo na esquina da sua residência.

A polícia estava à procura de drogas e/ou armas. A operação terminou levando um dos garotos que deveria ter em torno de 14 anos. Seguindo o conselho da professora, não saímos à rua naquele momento. A entrevista foi interrompida diversas vezes por crianças e jovens que buscavam uniformes e material esportivo para jogar.

Percebi que Rosilene sentia uma necessidade enorme de confirmar sua história, pois falava em fotos, recortes de jornal e troféus que havia guardado. Após horas sendo questionada, relembro fa-

tos que marcaram sua vida, agendamos um terceiro encontro, visando dar mais tempo para a professora reunir as “provas” de tudo o que havia contado.

Na semana seguinte, encontramos-nos novamente em sua casa. Rosilene estava ansiosa para mostrar os documentos que havia prometido. Tivemos acesso a vários documentos, fotos, troféus, medalhas, e ao famoso recorte de jornal. Era grande o entusiasmo por parte da entrevistada.

Barros (2000) e Bosi (2004) realçam a importância do vínculo de confiança, e até de amizade, que o pesquisador acaba por estabelecer com quem narra sua história.

Pesquisas realizadas por Velho (1978, *apud* PAULO) indicam que o vínculo não invalida ou torna menos científico o método de história de vida:

(...) o envolvimento inevitável com o objeto de estudo não constitui defeito ou imperfeição dos métodos utilizados. Sendo o pesquisador membro da sociedade, cabe-lhe o cuidado e a capacidade de relativizar o seu próprio lugar ou de transcendê-lo de forma a poder colocar-se no lugar do outro. Mesmo assim, a realidade, familiar ou inusitada, será sempre filtrada por um determinado ponto de vista do observador, o que não invalida seu rigor científico, mas remete à necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa (1999, p. 135)

Durante as análises das imagens, fornecidas por Rosilene, umas das mais bonitas que visualizamos foi um recorte de jornal em que nossa entrevistada aparece juntamente com o seu time de futebol, radiante de felicidade por ter subido para a 1ª divisão do campeonato Pinheirense, um campeonato liderado em sua grande maioria por homens.

Descobrimos que a história de Rosilene era muito mais interessante do que pensávamos; aos poucos ela também teve essa percepção. Durante a entrevista, seus filhos passavam de vez em quando na sala, olhavam-na com orgulho e diziam baixinho “*mamãe está ficando importante*”, na verdade ela estava se sentindo valorizada.

Quando pensamos que já havíamos recolhido todos os dados de que íamos precisar para concluir a pesquisa, a professora nos convidou para assistir à final do campeonato de futebol.

De posse de tantos dados e imagens recolhidos, era chegada a hora de registrarmos o presente. Fomos ao local do campeonato, uma quadra coberta de futebol *society*, com grama sintética e redes de proteção para que os torcedores não fossem atingidos pelas bolas.

Do lado direito da quadra, algumas crianças aguardavam o início do jogo. Sentado em círculo estava o time da professora, que juntamente com os mesários preenchia a súmula do seu outro time. Isso mesmo: os dois times treinados por Rosilene estavam na final do campeonato de futebol *society*, uniformizados, prontos para disputar o primeiro lugar.

Enquanto os organizadores se preparavam para dar início à partida, aproximamo-nos dos atletas sentados e perguntamos o que achavam de jogar “com” e “contra” a treinadora. As crianças, que deveriam ter em torno de 12 a 13 anos, responderam sorrindo: “*já estamos acostumados*”. O interessante foi que nenhum dos dois times aceitou outro técnico.

Ao soar o apito para o início da partida, cumprimentamos a professora, desejando-lhe boa sorte – ela ia precisar – e aguardamos bastante curiosos para saber os resultados da partida. Enquanto isso, extremamente concentrada na partida, Rosilene foi a campo com “*seus meninos*”.

Quase não conversamos nada naquele dia, somente observamos e registramos todos os momentos. As imagens foram muito divertidas, o campo não tinha limites para a treinadora que andava de um lado para o outro, orientando um time e acenando para o outro, exigindo atitude de todos os seus 12 jogadores em campo, sem falar nos reservas. Ela chamava a atenção de uns, solicitava marcação de outros e assim foi até o final do jogo.

Assistimos ao jogo, sentados no banco de reservas, registrando cada momento. No intervalo entre o primeiro e o segundo tempo, os dois times se reuniram, as orientações eram as mesmas para adversários e tudo ao mesmo tempo. Os atletas estavam atentos e

sorriam por diversas vezes, tudo o que ela falava escutavam com muita atenção.

Percebemos um respeito enorme de ambas as partes (professora e atletas). As crianças não questionavam suas ordens e nunca reclamavam quando eram substituídas. As imagens do jogo eram impressionantes. Alguns pesquisadores defendem que a fotografia é quase inútil como meio de conhecimento objetivo porque distorce aquilo que se diz iluminar (SONTAG, 2004; TAGG, 1988).

Outros contrapõem com a noção de que as imagens representam um significativo avanço na pesquisa e fazem eco às sugestões de Hine<sup>5</sup> (1874 – 1940) que afirma que “*as imagens dizem mais do que as palavras*”. Compactuando com os pensamentos de Hine, percebemos nesse instante a importância das imagens na história de vida das pessoas, tanto as que havíamos recolhido em entrevistas recentes com a professora quanto as que havíamos tirado em nosso último encontro.

Pelas imagens produzidas anteriormente pela investigada e agora pela pesquisadora, compreendemos vários aspectos da vida pessoal e profissional da nossa amostra, os quais não poderiam ser investigados por meio de outras abordagens. Por meio das fotos, de documentos e recortes tivemos uma percepção maior da realidade da história que agora escrevemos.

## A história de Rosilene

Encontramos a personagem desta história na cidade de João Pinheiro, interior de Minas Gerais. Rosilene é natural de Felixlândia-MG, nascida em 1967, hoje professora de Educação Física recém-formada, casada, mãe de três filhos, cresceu numa família de nove irmãos, em que aprendeu a trabalhar desde cedo para ajudar a família. Mudou-se para João Pinheiro-MG em 1980, aos 13 anos, e sempre residiu na periferia.

Aos 14 anos (1981) anos teve sua carteira assinada como trabalhadora braçal (bóia-fria) apesar de levantar às 4h horas e

---

5. Lewis Hine, sociólogo norte-americano, usou a fotografia para se expressar e estudar os problemas sociais da época.

trabalhar até as 17h30, ela gostava do trabalho, o motivo principal era o patrocínio esportivo que a empresa dava aos seus trabalhadores. A professora conta que nessa época só havia equipes masculinas de futebol.

Rosilene, juntamente com suas colegas de trabalho, organizou um time de futebol feminino, no qual jogava como volante e goleira. Continuou trabalhando durante o dia e estudando a noite até 1983. Aos 16 anos abandonou os estudos na 5ª série, pois, segundo ela, *“estava muito difícil estudar e trabalhar levantando cedo e deitando tarde”*.

Apesar de satisfeita com o trabalho e o time de futebol, Rosilene sentia falta dos estudos, motivo pelo qual deixou o trabalho na zona rural e mudou-se para a cidade, matriculou-se na 5ª série, trabalhando como doméstica durante o dia e estudando à noite.

Mesmo afastada do trabalho braçal, da empresa de reflorestamento onde atuava, continuou treinando futebol de campo com seu time nos finais de semana e disputando campeonatos locais e regionais, mas o dinheiro que ganhava como doméstica era pouco, motivo pelo qual abandonou a escola em 1984, com 17 anos, quando cursava a 6ª série do Ensino Fundamental, e voltou ao trabalho braçal rural.

Casou-se em 1984, mas continuou na empresa de reflorestamento até 1987, até que um dia sentiu a necessidade de ficar em casa, cuidar do marido e dos filhos que iam chegando. Nessa época ela residia num bairro da periferia da cidade, próximo à escola onde seus filhos estudaram.

Enquanto seu marido trabalhava fora, ela cuidava da casa e dos filhos, mas não se sentia tão útil como antes. Optou por participar da equipe da Pastoral da Criança<sup>6</sup>, prestando serviços na área da saúde, nutrição, cidadania e educação, sempre orientada por profissionais da área.

Até que um fato marcante aconteceu bem pertinho de sua casa: o amigo de seu filho, um garoto de 12 anos, faleceu, próximo a uma

---

6. Os voluntários da Pastoral da Criança desenvolvem ações de saúde, nutrição, educação, cidadania e espiritualidade de forma ecumênica nas comunidades pobres. As atividades visam promover o desenvolvimento integral das crianças, desde a concepção aos seis anos de idade, e a melhoria da qualidade de vida das famílias.

caixa d'água, asfixiado com um saco plástico contendo cola de sapateiro. Segundo Rosilene esse talvez tenha sido um dos momentos mais difíceis de sua vida, pois ficou apavorada ao ver que a criança tinha a mesma idade de seu filho.

Rosilene pensava a todo o momento que, se ela não fizesse algo, os seus filhos poderiam vir a ter o mesmo destino, conforme disse: *“a partir deste fato dei início à minha trajetória de técnica, treinadora, preparadora física, amiga, psicóloga e mãe para várias”*. Para ficar mais perto dos filhos, e de certa forma vigiá-los, ela reuniu todos os garotos do bairro onde morava e montou um time de futebol.

Segundo Rosilene, era muito difícil e perigoso jogar bola nas ruas e nos lotes vagos, pois, além das irregularidades, o solo estava sempre cheio de lixo e cacos de vidro. A solução mais viável que encontrou foi reunir a comunidade e buscar a ajuda na prefeitura da cidade para construir um campo para os meninos jogarem ou nivelar o terreno vago (lixão) que ficava ao lado de sua casa e da escola onde seus filhos estudavam.

Com o auxílio das máquinas da prefeitura, Rosilene transformou o terreno baldio em um campo de futebol, onde todas as tardes havia treino, além dos campeonatos nos finais de semana. Os treinos eram diários e tinham como principal objetivo mantê-los ocupados, fora das drogas, e livres de serem aliciados ou, segundo ela, usados como “aviõezinhos” para o tráfico.

Seus filhos cresceram jogando bola, sempre supervisionados pela mãe, que era muito respeitada pela comunidade. Com o tempo surgiram algumas dificuldades, entre elas:

Ter de lidar com crianças de diferentes opiniões, desnutridos, analfabetos e com muita carência afetiva [...] Cada mês que passava, aumentava o número de crianças nos treinos, sendo necessário dividir as equipes por idade. [...] O material era pouco, não tinha ajuda de custo, no começo eu tinha uma bola, aí ela furou e eu economizei nas despesas da casa para comprar outra. [...] Chegava hora que eu pensava em desistir, mas era tarde, pois estava muito envolvida afetivamente com aquelas crianças que mudaram a minha vida (Trechos retirados da entrevista cedida por Rosilene).

Rosilene nos conta que as crianças eram muito carentes. Apesar da falta de material, uniforme, bola e tênis para participar de campeonatos, havia ainda uma enorme carência afetiva, tanto que ela acabou se tornando um exemplo para seus atletas. Aproveitando da confiança dos meninos, cobrava boas notas na escola para que as crianças continuassem treinando no time. Seus filhos foram crescendo, estudando e jogando bola sempre com a ajuda e a presença da mãe.

À medida que as crianças foram crescendo, cresceu também a preocupação da educadora com sua formação; já que era tida como referência para os garotos, sentiu a necessidade de dar exemplo. Rosilene retornou aos estudos na 6ª série, na mesma escola onde seus filhos estudavam, e por lá ficou até concluir o Ensino Médio.

Nossa investigada conseguiu conciliar os estudos e a criação dos filhos sem abandonar os treinos. Além disso, conseguiu também mais um espaço para as crianças praticarem futebol: poderiam contar com a quadra coberta da escola.

Foi nessa época que a conhecemos, todos os alunos da escola eram treinados por Rosilene e trabalhamos em equipe por várias vezes. Por seu brilhante trabalho na área esportiva, ela foi presenteada pelo Sistema Integrado de Ensino de Minas Gerais (SIEMG) com um curso de Educação Física de 40h. Com o término do Ensino Médio, a entrevistada achou que sua carreira como estudante tinha acabado:

Hoje eu me sinto muito satisfeita de ter chegado até aqui, teve alguns obstáculos, que foram superados com muita garra, nunca pensei em chegar tão longe, hoje me sinto muito realizada. Nesta caminhada até aqui, aprendi que quanto mais se aprende, mais se quer aprender (Trechos retirados da entrevista cedida por Rosilene).

Tudo estava resolvido até então: Rosilene não se sentia mais envergonhada diante de seus filhos e das crianças do bairro, poderia cobrar o boletim escolar dos seus atletas sem receio de ser questionada por sua formação ou de não ter respostas suficientes para os deveres de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências para as crianças.

A professora ainda foi contratada pela Secretaria Municipal de Educação, para atuar no projeto Educando para a Vida – Acreditando

no Desenvolvimento do Ser Humano, um projeto de inclusão social patrocinado pela prefeitura da cidade.

Até que um dia, uma professora de Educação Física recém-formada, que atuava na mesma escola onde Rosilene treinava como voluntária, incentivou-a a se matricular no curso de Licenciatura em Educação Física, tendo em vista que a faculdade com o referido curso estava localizada na mesma cidade em que moravam. A princípio ela pensou que não fosse capaz ou que não conseguiria pagar a graduação. Mas, como gostava muito de desafios, atendeu à solicitação e acreditou naquela professora que seria sua futura colega de trabalho.

Rosilene estudou durante quatro anos, inicialmente contando com pouco ou nenhum incentivo da família. Com muito esforço e perseverança, ela concluiu seus estudos, se tornando uma profissional ainda mais competente e qualificada, pois adquiriu um referencial teórico-metodológico de excelente qualidade para embasar e justificar a sua prática:

Quanto ao apoio profissional, fui pouco incentivada pela minha família, o incentivo maior, pra minha surpresa, foi de uma professora formada em Educação Física, pois sabemos que a concorrência é bastante grande. Jamais pensei que alguém da mesma área iria me dar o maior incentivo profissional. Foi uma enorme alegria alguém que pouco me conhecia me dar tanto apoio e isso tudo foi um salto em minha vida, uma mudança bastante positiva, pois eu não pensei que conseguiria chegar tão longe. Agradeço primeiro a Deus e depois aos que tanto me apoiaram (Trechos retirados da entrevista cedida por Rosilene).

Em 2008, aos 41 anos, Rosilene, formada em Educação Física, foi aprovada no concurso público da Secretaria Municipal da Educação de João Pinheiro, com o afastamento (voluntário) da professora de Educação Física que incentivou Rosilene a estudar, esta acabou assumindo o cargo que tanto sonhou, agora com uma diferença: estava habilitada, certificada e qualificada para a função.

Em 2009, a professora Rosilene estava atuando na área Educação Física em uma escola municipal e em outra estadual e, nas horas de folga, ela continuava treinando voluntariamente o time de futebol

feminino e masculino da escola do bairro, participando de campeonatos e jogos escolares locais e regionais.

Considerando que todos nós educamos também pelo exemplo, solicitamos, ao final deste trabalho, que os filhos de Rosilene se manifestassem a respeito da trajetória percorrida por sua mãe.

Apesar de não ser o objetivo principal deste trabalho entrevistar os filhos de Rosilene, estávamos curiosos por definir melhor, na concepção dos filhos, quais seriam as contribuições de toda essa trajetória da mãe para a construção do caráter deles próprios. Sendo assim, termino este trabalho, registrando, na íntegra, a resposta dos filhos da entrevistada sobre a questão levantada acima:

Nós só temos a agradecer a Deus por esta mãe exemplar, batalhadora, carinhosa, espetacular e guerreira. Para nos criar, ela batalhou ao lado do nosso pai, nos deu uma boa educação para conseguirmos viver neste mundo cheio de violência e falta de oportunidades, ela está nos ensinando a viver com dignidade. [...] mamãe conseguiu realizar o seu grande sonho de estudar, foram 4 anos de muito trabalho e crescimento para todos nós. No começo duvidamos de sua capacidade, não a apoiamos, mas depois de um tempo entramos na luta juntos [...] estamos muitos felizes com sua vitória e nunca mais duvidaremos de sua capacidade e da força de vontade de viver.

## Considerações finais

Trabalhar com História de Vida foi uma experiência ao mesmo tempo fascinante e envolvente. Podemos afirmar com toda certeza que a construção deste trabalho contribuiu de forma significativa para a formação profissional de todos os participantes, pesquisada e pesquisadora.

Ao reconstruir a História de Vida de Rosilene, foi possível articular alguns períodos de sua existência, que reúnem várias experiências formadoras. Pôde-se também observar a força de vontade, a persistência e a determinação com que a professora abraçou a vida e as oportunidades que lhe foram dadas.

Reconhecemos que o compromisso do pesquisador é com a realidade, não com o método ou a teoria. Independentemente disso, faz-se necessário ressaltar que os procedimentos metodológicos adotados foram bastante pertinentes e compatíveis com a proposta deste trabalho.

Consideramos a professora Rosilene uma pessoa determinada, corajosa e, acima de tudo, competente, pois conseguiu trabalhar a inclusão e a integração social de uma clientela marginalizada pela sociedade, desprovida de recursos financeiros e de uma carência afetiva incalculável com tamanho compromisso e dedicação.

As experiências práticas vivenciadas pela professora antes da sua formação profissional aliaram-se às experiências teórico-práticas obtidas durante a graduação, formando, assim, uma profissional extremamente consciente de suas ações e dos benefícios dessas ações para a comunidade em que vive.

A análise realizada dessa entrevista é de suma importância para toda a classe de Educadores Físicos e tem caráter preponderante para os universitários em fase de formação.

Precisamos refletir: será que estamos orientando nossos alunos da forma como deveríamos? Trabalhamos a inclusão em nossas aulas? Temos tempo para ouvir e questionar? O que o nosso aluno pensa a respeito do nosso trabalho? Será que os estudantes realmente respeitam, compreendem e valorizam a presença o professor de Educação Física na escola?

## Referências bibliográficas

BARROS, V. A. **De la Répresentation au Pouvoir**: une étude sur les trajectoires politiques des dirigeants syndicaux au Brésil. Tese de doutorado. Presses de Septentrion, Lille, 2000.

BOSI, E. Tempo de Lembrar. **Memória e Sociedade Lembrança de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Tempo Vivo da Memória**: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BOURDIEU, P. **Sobre a Televisão**. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

- CAMPOS, F. A. **Trabalho e Consciência de Classe**: a história de Dona Antônia e Dona Maria na luta pela terra. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FAFICH-UFMG, 2004.
- CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez; 1991.
- DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 2ª ed. São Paulo: Atlas. 1989.
- GAULEJAC, V. de. **La Société Malade de la Gestion**: idéologie gestionnaire, pouvoir managérial e harcèlement social. Paris, Seuil, 2005.
- GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó/SC, Argos, 2007.
- GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. x ed. Rio de Janeiro:, Record, 2000.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1996.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- PAULILO, M. A. S. **A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida**. *Serviço social em revista*, v. 1, n.1, p. 135-148. Londrina, 1999.
- PREUSS, M. R. G. A Abordagem Biográfica – História de Vida – na Pesquisa Psicossociológica. In: **Revista Série Documentada**, ano VI, nº 8, UFRJ, 1997.
- SILVA, A. P.; BARROS, C. R.; NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A. Conte-me sua história: reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico: Estudos em Psicologia**. 2007, v. I, n. 1, p. 25-35.
- SONTAG, S. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- TAGG, J. **El Peso de la Representación**. Barcelona, Editorial. Gustavo Gili, 1988.
- THOMAS, W. I., & ZNANIECKI, F. **The Polish Peasant in Europe and America**. Boston: University of Chicago Press, 1918.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.



PARTE III

---

LAZER E  
PRÁTICAS CORPORAIS



# O PROCESSO DE ESPORTIVIZAÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS NOS JOGOS DOS POVOS INDÍGENAS

Arthur José Medeiros de Almeida

## Introdução

Os Jogos dos Povos Indígenas foram idealizados por dois irmãos da etnia Terena e se configuram como uma ação governamental e intersetorial, visto que abrangem ações dos Ministérios do Esporte, da Cultura e da Fundação Nacional do Índio. Tais instituições representam uma estratégia de consolidação de uma política pública específica e diferenciada por meio da qual se integram práticas corporais sistematizadas por um processo de construção técnica. De acordo com os documentos oficiais que orientam os Jogos, tem-se como objetivo promover a cidadania indígena, a integração e o intercâmbio de valores tradicionais, com vistas a incentivar e valorizar as manifestações culturais próprias desses povos.

A realização dos IX Jogos dos Povos Indígenas foi de responsabilidade do Ministério do Esporte e do Comitê Intertribal Memória e Ciência Indígena, tendo como apoiadores a Fundação Nacional do Índio (Funai) e do Governo do Estado de Pernambuco. Contou

com parcerias dos Ministérios da Cultura, Educação, Justiça e com o apoio das Prefeituras de Recife e de Olinda e de empresas privadas. Conforme dados obtidos por meio de observações e relatos orais, observa-se em torno desse evento questões políticas e sociais, como o Fórum Social Indígena; questões econômicas, como a Feira de Artesanato; e questões culturais, como as Demonstrações e as Competições que abarcam as práticas corporais. O esporte aparece, nesse âmbito, como um instrumento que tem como pressuposto a interação entre distintas etnias; entretanto, outras manifestações culturais se fazem presentes nesse evento, como os jogos e as brincadeiras tradicionais, os ritos, as danças, as pinturas e os adornos corporais.

Nos Jogos dos Povos Indígenas é apresentado um conjunto de práticas culturais de diversas etnias participantes, que demonstra o modo como cada um desses povos supera as situações conflitantes de seu cotidiano, e pelas quais construíram sua cultura corporal de movimento. Além dos indígenas, os demais atores sociais envolvidos na hierarquia organizativa dos *Jogos* são os *idealizadores*; *organizadores*, provenientes dos diferentes órgãos responsáveis pela execução do evento; os *atachês*<sup>1</sup>, compostos em sua maioria de estagiários dos projetos desenvolvidos pela Prefeitura de Recife; os *voluntários* e a *imprensa*, tanto local quanto internacional. A estrutura física do evento funcionou em três pontos distintos: o local de alojamento das etnias e das refeições (*Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães*<sup>2</sup>), a *Arena* montada na Praia do Bairro Novo em Olinda (espaço onde ocorreram oito “modalidades” competitivas e doze práticas demonstrativas) e o *Campo da Torre* em Recife (palco da competição de futebol). Nesse ínterim, pôde-se observar, apreender dados e construir interpretações preliminares, com base nos discursos, comportamentos e fatos assinalados no cotidiano desse microcosmo que se criou em Pernambuco.

Neste estudo, o foco de investigação e análise é voltado para as práticas corporais – jogos e brincadeiras – com uma abordagem qua-

1. Atachê: Pessoa não-indígena que acompanha uma determinada etnia durante todo o evento, servindo voluntariamente como interlocutor entre indígenas e a organização do evento.
2. Por também ser conhecido como Geraldão, optou-se por utilizar este termo no decorrer do texto.

litativa. Nesse sentido, as práticas corporais constituintes desse evento parecem ser objeto de controvérsia, pois, à medida que seu objetivo é promover o reconhecimento das manifestações culturais dos povos indígenas, a lógica do esporte de alto rendimento é inserida no conjunto dessas práticas. Com esse pressuposto, nota-se a construção de um arranjo distinto para tais práticas, visto que se trata de ponto pacífico para os teóricos do esporte que esse fenômeno social seja caracterizado como uma manifestação ocidental moderna (BRACHT, 2003).

Ao propor-se analisar os Jogos dos Povos Indígenas tem-se a intenção de problematizar e compreender o fenômeno em tela, visando à construção de uma perspectiva de interpretação da realidade. Não obstante, torna-se necessário proceder a uma análise dos Jogos Indígenas, com base em uma visão crítica e reflexiva, a fim de interpretar a seguinte questão: em que medida a competição nos *Jogos dos Povos Indígenas* pode contribuir para a *esportivização* das práticas corporais das sociedades autóctones envolvidas?

Nesse sentido, o objetivo é analisar as práticas corporais, enquanto elementos da cultura corporal de movimento de cada povo, cruzando-as com elementos que caracterizam o esporte moderno em sua dimensão de alto rendimento, com diferentes visões sobre o fenômeno esportivo, assim como observar como se dá sua *esportivização*. Vale ressaltar que esse processo é entendido como a inserção da lógica do esporte de alto rendimento ou esporte-espetáculo nessas manifestações culturais, interferindo, com efeito, nas relações sociais do cotidiano de cada comunidade. Entende-se que a esportivização pode acarretar mudanças culturais com ressignificações dessas práticas corporais dos povos indígenas. Não obstante, para proceder à análise, tornou-se necessário recorrer aos ensinamentos à luz da sociologia crítica do esporte, fornecendo ao estudo importantes elementos para a compreensão do fenômeno esportivo entre os indígenas no Brasil.

## Como reconhecer o campo

A pesquisa de campo foi realizada durante a IX edição dos Jogos dos Povos Indígenas, em Pernambuco, nas cidades de Recife e Olin-

da no período de 23 de novembro a 1º de dezembro de 2007. Nessa oportunidade, procurei me inserir no contexto desse evento e assumir um papel ativo. Para tanto, participei como voluntário da Subcomissão de Avaliação e Documentação. Os trabalhos dessa subcomissão tinham como propósito levantar dados para a construção de um acervo documental e construir um registro da história dos Jogos dos Povos Indígenas. Vivenciar o momento de realização do evento intercultural possibilitou fazer construções pelo contato direto com o objeto estudado, momento em que o pesquisador “inscreve o discurso social. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente” (GEERTZ, 1989, p. 29).

Na ocasião foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa: Observação Participante; Entrevistas com Roteiros Pré-estruturados; Coleta de Registros Fotográficos, de Áudio e de Vídeo e Anotações em Diário de Campo referentes às práticas corporais, com o registro detalhado do período em que se esteve presente no local. A captura de imagens de filmagem e fotografias teve o intuito de fornecer elementos mais precisos como falas, depoimentos e acontecimentos que permitissem um detalhamento minucioso das manifestações culturais apresentadas durante o evento, servindo como importante elemento para a análise e interpretação.

Uma primeira descrição foi elaborada no contexto vivido e anotada no Diário de Campo. Tudo o que fosse passível de reflexão era anotado e, a cada vez que retornava com outros registros, outras interpretações surgiam. Foram registrados discursos e falas dos atores sociais envolvidos, tais como os acontecimentos programados, especificamente as demonstrações e as competições de práticas corporais e relações interpessoais notadas durante o evento. Para lembrar o passado e enriquecer a análise, registros de imagem e vídeo foram realizados e socializados com outros personagens que também participavam. Os registros de áudio capturaram discursos durante os acontecimentos das atividades nos Jogos, a exemplo da cerimônia de acendimento do fogo, na cerimônia de abertura oficial e nas compe-

tições e apresentações das manifestações culturais. Os discursos proferidos tanto pelas autoridades (como o Ministro do Esporte) quanto pelos idealizadores dos Jogos e lideranças indígenas foram gravados em aparelhos de captação de áudio, e posteriormente transcritos, formando parte dos dados analisados. Poder rever comportamentos, discursos e fatos me faz ganhar profundidade na interpretação do material, passando de uma compreensão ingênua para uma compreensão embasada teoricamente, no momento de exercício do pensamento.

Na análise procurou-se construir um olhar sobre a realidade estudada a fim de realizar uma interpretação que, por sua vez, não pode se separar do acontecimento, contexto específico; isso seria torná-la sem propósito. Interpretar significa “traçar a curva de um discurso social; fixá-lo numa forma inspecionável” (GEERTZ, 1989, p. 29). Em uma análise cultural interpretativa, menos se deseja descobrir uma realidade que não pode ser encontrada do que perceber os significados e tirar conclusões não deterministas. Trata-se, desse modo, de uma análise compreensiva que se pauta na necessidade de apreensão do sentido de *deslocamento*, já que elementos da cultura indígena são apropriados de forma conjuntural para tornarem-se *espetáculo* no contexto de uma sociedade que se fundamenta por valores modernos.

## Os Jogos dos Povos Indígenas: as controvérsias se apresentam

O início da trajetória no contexto desse evento se deu ao pisar o solo pernambucano, às 16 horas do dia 23 de novembro do ano de 2007, onde, horas antes, representantes dos povos indígenas desse estado percorriam as ruas de Recife com a tocha dos Jogos Indígenas, levando o fogo sagrado ao local do ritual de abertura. Indo diretamente à Praia de Pina em Recife, local da Cerimônia de Acendimento do Fogo, pude perceber a diversidade cultural que se faria presente durante aquela semana.

Na noite desse primeiro dia foi realizado o congresso técnico que teve o intuito de definir e retificar os *regulamentos* finais dos jogos, além de estabelecer *normas comuns*, considerando as diferentes orga-

nizações indígenas. A partir da identificação do propósito de regulamentar as práticas corporais com a finalidade de competição, pode-se considerar que tal procedimento se equivale ao mesmo processo descrito por Bracht (2003), que ocorreu na Europa com as regulações dos jogos populares e culminou com um processo de esportivização de tais práticas, porém com suas diferenças sociohistóricas.

No dia seguinte, o momento mais aguardado foi o da cerimônia de abertura, que contou com a presença de um grande público, do qual faziam parte indígenas e não-indígenas, entre eles representantes de órgãos oficiais, a exemplo do Ministro do Esporte, do Secretário Nacional de Esporte Educacional e da Secretária Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, ambos do Ministério do Esporte. Compareceram ainda o Secretário Nacional de Identidade e Diversidade Cultural do Ministério da Cultura, o representante da Funai e a Prefeita de Olinda. Nessa oportunidade, ficou evidente que os primeiros elementos do esporte-espetáculo faziam-se presentes, percebendo-se uma semelhança com as cerimônias de abertura dos megaeventos esportivos.

O pronunciamento do Ministro do Esporte, que abriu oficialmente os Jogos dos Povos Indígenas 2007, demonstra que, por parte do Governo Federal, a lógica do esporte de alto rendimento está inserida no âmbito desse evento. Suas palavras foram as seguintes:

*Para todo mundo que está aqui assistindo e, sobretudo, para todas as nações indígenas que participam destes jogos que nosso presidente Luis Inácio Lula da Silva não pôde vir aqui, mas pediu que eu trouxesse um abraço e dissesse que ele vai estar de Brasília acompanhando, durante toda a semana, os jogos. Ele que sonha e espera ainda ver um atleta brasileiro indígena participando de Jogos Olímpicos (Discurso do Ministro do Esporte, Referência Diário de Campo, 2007).*

Diante desse discurso, pode-se inferir que o Estado, responsável por adotar “medidas eficazes para reconhecer e proteger o exercício” (Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, 2007: 21) do direito dos povos indígenas em manter, pro-

teger e desenvolver seu patrimônio cultural apresenta como paradoxo o interesse de inserir a pessoa indígena no âmbito dos megaeventos esportivos que propagam a lógica do esporte-espetáculo, como é o caso dos Jogos Olímpicos.

Nessa ótica, pode-se inferir que, apesar de os Jogos dos Povos Indígenas visarem à valorização das diversas manifestações culturais desses povos, há uma relevante influência da prática corporal hegemônica da cultura ocidental moderna, que tem o esporte como foco. Percebe-se, portanto, a possibilidade de esse evento cultural contribuir para o desenvolvimento de um processo de *esportivização* de práticas corporais tradicionais dos povos indígenas e, por conseguinte, para uma possível ressignificação de seus sentidos, de seus hábitos, tradições e costumes de uso dos corpos, imprescindível à formação da identidade da pessoa indígena e à diversidade cultural.

## As práticas corporais tradicionais sob a lógica do esporte de alto rendimento

Práticas corporais que fundamentam a realização dos Jogos dos Povos Indígenas, os jogos e brincadeiras tradicionais aconteceram durante todos os dias da semana, tanto de maneira competitiva como de demonstração. Entende-se que tais práticas demonstram as preferências de cada sociedade, prolongam seus hábitos e refletem suas crenças. As lutas corporais, a corrida, os jogos tradicionais presumem uma explicação mitológica para sua realização; são meios de interação entre o mundo dos espíritos e o mundo real, responsáveis por constituir a pessoa indígena. As escolhas por determinadas práticas corporais demonstram o modo de raciocinar de um grupo, o que acaba por educá-lo, definindo suas características morais e intelectuais e reafirmando seus *habitus* (BOURDIEU, 1990).

O esporte, prática corporal hegemônica nas sociedades ocidentais, educa os indivíduos por meio de seus corpos de modo que reforce um comportamento condizente com o modo de vida moderno que atenda aos interesses políticos e econômicos. Ou seja, a inserção dos indivíduos é feita em um padrão social reproduzido mesmo que in-

conscientemente, mas que permite experimentações de atitudes aceitáveis. Entretanto observa-se uma tendência de as coerções controladoras tornarem-se impulsos particulares que não são percebidos pela consciência. Com efeito, as estruturas da personalidade, em certa medida, são referências do desenvolvimento das estruturas sociais. Nesse sentido, o esporte de alto rendimento desencadeia um processo de individualização, característico de um modo de ser próprio das sociedades altamente reguladas e diferenciadas. Propõe que determinados comportamentos sejam seguidos, evitando reações adversas e contribuindo para a continuidade de uma dada ordem social. Portanto, as influências dos princípios e das categorias do jogo se manifestam fora desse espaço delimitado por um tempo próprio, penetram na vida ordinária das sociedades, colaborando para definir o estilo de diferentes culturas (CAILLOIS, 1994).

Segundo Guttmann (2004), a racionalização, característica do esporte moderno, é vinculada a uma racionalidade que estabelece relações entre meios e fins na sociedade moderna. As regras fazem parte dos jogos mais antigos; todavia, o esporte moderno as cria e recria, a fim de garantir uma previsibilidade às competições, agindo como um instrumento cultural. A racionalização promoveu assim a criação de tecnologias, equipamentos e métodos de treinamento que visam alcançar o mais alto grau de desempenho humano. Fato semelhante ocorreu na Europa e foi analisado por Guttmann (2004). Segundo o autor, ao passar por um processo de *racionalização*, a caça, que possuía uma essência utilitária e desigual, tornou-se modalidade esportiva do tiro ao alvo.

O arco e a flecha, instrumentos que fazem parte da cultura de diversas etnias indígenas, durante muitos anos foram utilizados com o sentido de prover alimentos, por meio da caça, e para dar proteção às sociedades, sendo utilizados como armas em conflitos com outros povos. As técnicas necessárias ao seu uso são aprendidas nessas sociedades por meio de jogos e brincadeiras que desenvolvem na pessoa indígena habilidades específicas desde sua infância. Após o contato com o não-índio, e a assimilação de uma série de comportamentos dessa outra cultura, algumas etnias mantêm o uso desse instrumento

com outros sentidos, enquanto outras não têm mais o costume de “flechar”.

Na IX edição dos Jogos Indígenas, a prática que envolve o arco e a flecha foi realizada somente por homens, e seguiu a lógica do tiro com flecha praticado nos eventos esportivos. Dois indígenas de cada etnia, com sua pintura corporal e seus adornos específicos, entraram na área de competição. Todos tinham o direito a três “tiros” em um alvo de 2 metros de altura por 4 de largura, no qual havia o desenho de um peixe. Diferentes partes do peixe apresentavam pontuação, indo de 1 a 40 pontos. O valor mais alto encontrava-se no olho da figura. A distância de 30 metros do arqueiro para o alvo foi demarcada por um cone, não havendo tempo estipulado para a concretização das flechas após a autorização do “árbitro”.

Com o discurso de não ferir a tradição indígena, definiu-se no congresso técnico que cada povo poderia utilizar seu arco e sua flecha tradicionais. No entanto, nota-se que tal procedimento não interfere na *igualdade*, uma das sete características do esporte moderno apresentada por Guttman (2004). Já no arremesso de lança a *padronização* do instrumento se fez necessária para garantir que o vencedor fosse conhecido pelo seu desempenho, isto é, “pela maior distância arremessada” (Orientações Específicas das Modalidades, 2007). Segundo o diretor-técnico dos Jogos dos Povos Indígenas “há muita diferença no material das lanças”, o que impediria a igualdade de condições. Sendo assim, as lanças foram produzidas pelo povo Terena, do Mato Grosso do Sul, e a competição seguiu os mesmos princípios do arco-e-flecha, sendo considerado para registro do resultado o arremesso mais distante de cada participante, após a tentativa de três lançamentos.

A padronização do instrumento, com efeito, altera a técnica corporal dos indígenas, porquanto, cada instrumento determina a especificidade da técnica. As técnicas corporais são as “maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de forma tradicional sabem servir-se de seu corpo” (MAUSS, 2003, p. 401). Toda técnica ou atitude corporal tem sua especificidade. As técnicas corporais são apreendidas lentamente devido à educação que conduz a hábitos próprios de cada sociedade. O ensino de determinadas técnicas corporais podem reve-

lar o modo de vida de uma sociedade, visto que são suas tradições que condicionam as atitudes individuais. No âmbito dos Jogos dos Povos Indígenas, nota-se, por meio das técnicas corporais específicas, que o arco-e-flecha e a lança têm seus sentidos originais alterados, a fim de proporcionar a *competitividade* entre os povos indígenas, fato que pode contribuir para uma mudança no comportamento desses grupos, nos seus hábitos e, particularmente, nas suas tradições.

As corridas entre os indígenas no Brasil são praticadas com ou sem instrumentos. Segundo Rocha Ferreira (2002), são muito valorizadas entre esses povos. Sendo transmitidas dos mais velhos aos mais novos, as corridas ensinam a noção de elo entre os mundos físico e espiritual, uma vez que fazem parte da cosmologia das sociedades indígenas. A capacidade por elas exigida como velocidade e resistência está relacionada com mitos de diversas culturas, na qual os dons são recebidos pelas pessoas indígenas como forma de sobrevivência e adaptação ao meio ambiente.

De acordo com Melatti (1976), a maioria dos grupos que pratica a corrida não habita áreas de florestas. Em estudo realizado entre os Krahô, há o registro de um mito que classifica os animais moradores do cerrado como aqueles que correm mais rapidamente.

O mito deixa bem claro que a velocidade é um meio de defesa no cerrado, tal como a possibilidade de se esconder na mata. [...]. A habilidade em correr também possibilitaria perseguir com mais eficiência os animais de caça, e mesmo inimigos, bem como explorar para a subsistência uma área mais vasta em torno da aldeia (MELATTI, 1976, p. 40).

Na IX edição dos Jogos dos Povos Indígenas, as corridas foram disputadas competitivamente em três “modalidades”. Na Corrida de “Cem Metros Rasos”, dois atletas de cada etnia se posicionam um ao lado do outro, nas duas “categorias”, não havendo “séries” eliminatórias. No espaço da arena, sobre o solo arenoso, delimitou-se o percurso, o qual os participantes deveriam transpor, após o sinal, no menor tempo possível, para, desse modo, ser reconhecido como o indígena mais veloz.

Com a exigência da capacidade de se deslocar de um ponto a outro com velocidade, e com o propósito de comparar o desempenho dos indivíduos, as corridas se distanciam dos sentidos atribuídos pelos povos indígenas, seja com significado de fuga, de perseguição, seja de reconhecimento do ambiente circundante, para tornar-se um espetáculo observado por um público já acostumado com essa estrutura, o que torna o evento mais facilmente aceito.

Seguindo essa lógica, torna-se profícuo observar a similaridade da “Corrida de Fundo” com a prova mais tradicional do maior espetáculo esportivo: a maratona, que possui todo um simbolismo dentro das Olimpíadas e possibilita ao público manter um contato mais próximo com os competidores. Foi o que aconteceu em Recife. Em mais um dia ensolarado, as pessoas paravam para olhar os indígenas, calçados ou não, correrem sobre o asfalto, demonstrando capacidade de velocidade e resistência. Ao final, no ginásio de esportes, os vencedores foram recebidos com entusiasmo pelos espectadores e organizadores do evento.

A corrida de toras, nessa edição dos Jogos dos Povos Indígenas, pode ser considerada um caso que exemplifica a inserção da lógica do esporte de alto rendimento nas práticas corporais indígenas. Após oito edições desse evento nacional, essa prática foi realizada tanto de maneira demonstrativa, quanto competitiva, em que “outras comunidades que [quiseram] participar desta nova modalidade, tipicamente indígena, [puderam] competir neste evento” (Orientações Específicas das Modalidades, 2007).

Melatti (1976) constatou que essa prática está sempre associada a um rito. Conforme os ritos, variam-se as formas das toras, os grupos que disputam a corrida e o percurso.

As corridas vindas de fora da aldeia se fazem geralmente no final da tarde, quando os índios retornam de alguma atividade coletiva: uma caçada, um mutirão na roça de um deles. Enquanto caçam ou trabalham na roça, uns dois deles preparam as toras. Derrubam um buriti e cortam duas seções de seu tronco. Os dois cilindros assim obtidos, iguais em tamanho, são rolados para fora do brejo e colocados num

lugar limpo. Se os demais índios estão caçando, é neste local que virão dividir entre si os animais abatidos. Velhos e meninos se encarregam de levar as espingardas e os pedaços de carne que tocaram a cada um dos rapazes e homens adultos, enquanto estes partem correndo com as toras na direção da aldeia. Toda corrida que sai de fora da aldeia se faz sempre com toras novas (MELATTI, 1976, p. 40).

Nesse ínterim, o autor identificou sete tipos diferentes de toras, geralmente confeccionadas de tronco de Buriti. Ao serem utilizadas em momentos distintos, as toras possuem sentidos específicos. Desse modo, observa-se que desde sua fabricação a tora está inserida em um sistema de significados de cada povo que a pratica.

Ressalta-se contudo que, pela primeira vez, a corrida de toras aconteceu de maneira competitiva dentro dos Jogos dos Povos Indígenas, sofrendo um processo de regulamentação, no qual a *organização burocrática* sobressai aos interesses dos povos indígenas, fato observado no congresso técnico, no qual não houve modificações no regulamento geral dos Jogos, mesmo com a argumentação de um líder indígena.

O regulamento dos jogos indígenas determina que cada etnia que quiser participar dessa competição deve inscrever uma equipe masculina com quinze integrantes. A “prova” foi disputada na arena, onde se montou um percurso retangular demarcado por cones. Voluntários fiscalizam o cumprimento do trajeto. Credo em uma imparcialidade, houve um sorteio entre duas equipes das toras que seriam carregadas na corrida, sendo desclassificada a equipe perdedora. O instrumento dessa prática – a tora – foi *padronizado*, e eleita a tora da etnia Xavante, a fim de proporcionar *igualdade* de condições aos competidores. Tendo em conta que os Xavantes apresentam maior habilidade com esse tipo de tora, essa igualdade se faz relativa.

Estruturada dessa forma, a corrida de toras assume como característica essencial a competitividade, atributo que, segundo Melatti (1976), não se faz presente no cotidiano das aldeias. Na IX edição dos Jogos dos Povos Indígenas, os participantes de duas etnias competem, com o objetivo de correr um percurso delimitado e fiscalizado

em menos tempo que o oponente. Desse modo, compreende-se que se retirou o sentido tradicional dessa prática, permanecendo apenas o movimento corporal para a busca da competição.

No contexto das sociedades indígenas, essa prática está associada aos ritos, possuindo um caráter *conjuntivo*, em que, ao ser encerrada, o grupo que iniciou separado se une (LÉVI-STRAUSS, 1970). Dessa forma, entende-se que o princípio da sobrepujança atrelado aos esportes, de acordo com Kunz (2006), não é evidenciado entre os indígenas que praticam a corrida de toras em suas aldeias. Nesse sentido, concorda-se com Melatti (1976), que não considera a corrida de toras uma modalidade esportiva tipicamente indígena, por sua estrutura original não possuir as características do esporte. O autor afirma que tal entendimento é um “equivoco”. Portanto, verifica-se que a corrida de toras nos Jogos dos Povos Indígenas passou por um processo de alteração dos sentidos. À medida que há uma normatização com o intuito de propiciar a competitividade, essa prática tradicional torna-se *secularizada*, isto é, desvinculada da espiritualidade desses povos, como o esporte moderno, em que a ligação entre o real e o transcendental foi rompida.

Nesse sentido, vale ressaltar que o esporte de alto rendimento condiz com os interesses dominantes na sociedade capitalista, influenciando o estado atual de ofertas esportivas. A oferta, segundo Bourdieu (1990), é caracterizada pelas propriedades técnicas e relacionais de cada prática e interfere de modo determinante no *habitus* de uma coletividade. É reconhecida uma variedade de práticas esportivas totalmente diferentes e, muitas vezes com sentidos opostos; porém, apesar de os esportes permitirem uma gama de usos, prevalece na atualidade o sentido dominante que lhes é atribuído. No momento atual, o sentido do esporte-espetáculo predomina. Desse modo, nota-se que as práticas corporais tradicionais são oferecidas aos protagonistas dos Jogos dos Povos Indígenas também sob a lógica do esporte de alto rendimento.

## Considerações finais

A análise apresentada a respeito da IX edição dos Jogos dos Povos Indígenas demonstra que as práticas corporais foram configuradas de modo que proporcionem a competição entre os indígenas. Essa mesma estrutura, que, ao fomentar a competição, estimula o fortalecimento da autoestima dos indígenas vencedores, não contribui para a valorização da identidade cultural das sociedades indígenas nem para a valorização das manifestações culturais, nem tampouco para o intercâmbio dos valores tradicionais.

Conforme se notou nos Jogos dos Povos Indígenas, as práticas corporais são reconfiguradas, isto é, aos elementos que a identificam como práticas tradicionais são inseridos elementos que caracterizam o esporte moderno em sua dimensão de alto rendimento. Pode-se perceber, de acordo com as notas do diário de campo, que as práticas de arco-e-flecha e lança, assim como as corridas, são regulamentadas conforme as regras criadas, para propiciar a competição em práticas que tradicionalmente não a apresentam.

A fim de possibilitar a competição e a comparação do desempenho dos indígenas, a corrida de toras, bem como outras práticas corporais tradicionais, foi estruturada por meio de uma regulamentação baseada no sentido dominante do fenômeno esportivo. Uma vez assim concebidas, tais práticas evidenciam os princípios da *sobrepujança* e da *comparação objetiva* e assumem desse modo a lógica do esporte de alto rendimento, tornando-se esportivizadas.

Nessa perspectiva, vale registrar que a oferta das práticas corporais nos Jogos dos Povos Indígenas, em relação à sua estruturação, segue a lógica capitalista que rege o esporte de alto rendimento. Compreende-se que esse evento contribui para o desenvolvimento de um processo de *esportivização* das práticas corporais tradicionais, processo este que vem se propagando pela inserção do fenômeno esportivo em comunidades indígenas no Brasil.

## Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução**. 2ª ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2003.
- CAILLOIS, Roger. **Los Juegos y los Hombres: la máscara y el vértigo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GUTTMANN, Allen. **From Ritual to Record: the nature of modern sports**. New York: Columbia University Press, 2004.
- HAGUETTE, Teresa Mª F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- KUNZ, Eleonor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 7ª ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. São Paulo: Editora Nacional/USP, 1970.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MELLATI, Julio Cezar. "Corrida de toras". **Revista de Atualidade Indígena**, Ano I, n. 1, p. 38-45, Brasília: FUNAI, 1976.
- ROCHA FERREIRA, Mª Beatriz. "Jogos tradicionais e esportes em terras indígenas". In: Rocha Ferreira, Mª Beatriz. (Org). **Cultura e Contemporaneidade na Educação Física e no Desporto**. 1ª ed. São Luis: Coleção Casa da Prata, p. 193-196, 2002.



RITUAL E PERMANÊNCIA DE *MENINAS QUE JOGAM BOLA*<sup>1</sup> EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE LAZER

Alexandre Jackson Chan-Vianna

Ludmila Mourão

## Introdução

Este artigo propõe-se a identificar um ritual que inicia a carreira (HUGHES, 1971) de mulheres na prática esportiva, em uma instituição pública de lazer. Os esportes coletivos de confronto (ECC) – categoria analítica que identifica basquetebol, handebol e futebol/futsal<sup>2</sup>– foram escolhidos na pesquisa por serem de tradição e predomínio masculino no local. A referência é Dunning (1992)<sup>3</sup>, que descreve os “desportos de confronto” como aqueles que “constituem áreas privilegiadas para uma expressão socialmente aceitável, ritualizada e mais ou menos controlada de violência física” (p. 394). A hipótese

1. O itálico marca os termos nativos e os diferencia das citações bibliográficas entre aspas.
2. As praticantes se apropriavam das duas modalidades indistintamente para construir seu espaço de lazer esportivo. A partir daqui utilizar-se-á apenas futebol.
3. Os dados se referem ao rúgbi inglês do século XIX. Local e data se aproximam do que conhecemos como origem do esporte moderno.

de Dunning é que, no avanço do processo civilizador de controle da violência, os “desportos de confronto” entre equipes se constituíam como área reservada de manifestação do espírito da “tradição do macho”. Os clubes onde se praticavam esses esportes eram locais controlados pelos homens, para garantir espaço de exercício da expressão de masculinidade e, de forma simbólica, “imitar, reificar, e caluniar as mulheres, que então, mais do que nunca, representavam uma ameaça ao seu estatuto e à imagem que tinham de si próprios” (p. 410). A tradição desses esportes traz consigo a marca de uma atividade criada e praticada por homens, com características inerentes de agressividade<sup>4</sup> e estratégias em grupo para o seu melhor desempenho.

De outro modo, o papel social das mulheres brasileiras, construído ao longo da história, está relacionado com as atividades ligadas ao comportamento de passividade, submissão, e à exigência de padrões de beleza e feminilidade. “A simples prática de exercícios pela mulher representava uma violência a sua estética corporal, uma ameaça a sua graciosidade e beleza<sup>5</sup>” (MOURÃO, 1996, p. 63). Demonstrando a força desse papel no campo do esporte, apontavam-se a natação, as ginásticas, as danças e o voleibol<sup>6</sup> como atividades adequadas para as mulheres, e as lutas, o futebol, o basquetebol e o handebol eram desaconselhados ou até mesmo proibidos por lei para elas (MOURÃO, 1996; SOARES; LEAL; LOVISOLO, 1996). A intenção do estudo é compreender como essa combinação – a participação de mulheres em um espaço de tradição masculina – movimenta a dinâmica cultural do local, e, com base nos resultados, sugerir perspectivas para o debate sobre em que medida o esporte, nos projetos socioeducativos, funciona como instrumento de conformidade ou de transformação social.

- 
4. O termo agressividade é usual no mundo do esporte. Caracteriza atitude positiva, liderança, iniciativa, pró-atividade, força, e não apenas de uso da violência. Mas esta também é desejável e valorizada em determinadas situações do jogo pelos seus praticantes.
  5. Dados relativos às representações registradas na imprensa da época sobre as mulheres no esporte.
  6. Estes são os esportes considerados no texto de Mourão (1996) como sendo da tradição feminina.

## O cenário e as identidades em jogo

O local do estudo foi o Centro Esportivo Miécimo da Silva (CEMS), localizado em Campo Grande, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. A região é uma típica área suburbana da cidade. Tem sua origem no período do Império, e até meados do século XX era eminentemente rural. Localiza-se a 60km do centro da cidade do Rio de Janeiro e, apesar de situar-se na direção em que acontece a expansão econômica dos últimos tempos, ainda é uma de suas regiões mais pobres. O bairro registra números de saneamento básico e urbanização muito próximos da média do Rio de Janeiro, mas, por conta dos baixos índices de educação e renda, tem o pior índice de desenvolvimento humano (IDH) do município (IBGE, 2001).

O CEMS se constituía no principal local público de lazer esportivo da região no período estudado. Com excelentes instalações – como piscinas, quadras e campo de futebol, todos em dimensões oficiais –, tornou-se espaço frequentado por pessoas de todas as idades, não apenas das classes populares, mas também das camadas médias da população. No local funcionava um projeto socioeducativo da Prefeitura, onde seus agenciadores políticos objetivavam a *inclusão social*, tendo como principal ação as aulas de iniciação esportiva orientadas por professores de Educação Física. Eram oferecidas 25 modalidades de atividades físico-esportivas, que absorviam um público semanal de 15.000 usuários. As mulheres eram maioria e representavam 70% do total de usuários na faixa etária de adultos<sup>7</sup>. Embora todas as atividades desportivas fossem frequentadas por mulheres, o predomínio recaía nas modalidades individuais, relacionadas com a estética e o bem-estar corporal. Nos ECC elas representavam menos de 30% do total de praticantes.

Os ECC – em especial o futebol – eram reconhecidos como *esportes mais de homem*. Na opinião de muitos professores e gestores do projeto, esse era um *fato cultural*, e que, portanto, não se modificaria. As meninas, por escolherem esses esportes, se percebiam descredi-

---

7. Os dados foram coletados nas turmas com idade entre 15 e 55 anos, faixa etária à qual aplica-se o uso da categoria “adultos”.

tadas em relação a seus atributos mais gerais, e com isso esperavam, nos termos de Goffman (1988), que essa “identidade social virtual” ocultasse sua “identidade social real”. Uma delas relatou a percepção do ambiente da seguinte forma:

*Assim falando um português claro – “sapatão”. Porque assim, basquete é: “Ah! Vai andar de homem, gosta de roupa larga”, não sei o quê... Handebol as meninas são muito mais, futebol também, entendeu? Agora vôlei não, assim, as meninas são mais delicadas entre aspas, né? [...] Dependendo do lugar que você for, pô! Eu gosto de jogar basquete e futebol, uso muito roupa larga, poxa! Aí chegam assim, veem de longe – “Ih! Aquela garota é sapatão”. Nada a ver, não quer dizer nada<sup>8</sup>.*

O estigma funciona, entre indivíduos sem laços de intimidade, como mecanismo de previsão dos atributos que cada um deveria possuir, de acordo com o lugar em que se encontra, e assim norteia as atitudes nas interações face a face. Essa classificação provoca uma hierarquização entre as pessoas, e o estigma se estabelece quando uma passa a ser considerada “normal”, imputando características depreciáveis que tornam as outras “estigmatizadas” (GOFFMAN, 1988).

É interessante observar como a praticante estabelece uma hierarquia, calcada na centralidade de sua modalidade – o basquetebol: menos masculino que handebol e futebol, e diferente das *delicadas entre aspas* do voleibol. Nota-se, como Goffman (1988) aponta, que “o normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas geradas em situações sociais durante os contatos mistos” (p. 148). Naquele cenário, o estigma era tanto sentido como utilizado por todas as praticantes de ECC para hierarquizar sua posição e organizar a face que seria apresentada, de acordo com o local onde ocorreria a interação. O grupo de futebol feminino, em particular, era estigmatizado mesmo pelas outras praticantes de ECC, que, dessa posição, tentavam produzir distanciamento de um esporte *mais de homem*.

---

8. Praticante de basquetebol, 18 anos.

A identidade é “o que está em jogo nas lutas sociais” (CUCHE, 2002, p. 185). Sendo assim, está sempre relacionada com a outra identidade, ambas em uma escala hierárquica em que quem tem mais cotas de poder tem melhores condições de estabelecer fronteiras e impor quem somos nós e quem são os outros no mapa cultural. Para as praticantes de ECC, o espaço simbólico contestado se materializava nas mulheres vinculadas aos esportes de tradição feminina. Além de *delicadas entre aspas*, aparecem nas conversas entre as praticantes de ECC outros termos, como *frescas* ou *cheias de não me toque*, para conceituar as mulheres das quais elas tentam se diferenciar. Já *sapatão* e *brutas* marcam a maneira como as praticantes percebiam a identidade imputada a elas. As fronteiras que estabeleciam a alteridade estavam representadas nas categorias de agressividade e disputa coletiva, tais como nos espaços masculinos reservados apontados por Dunning (1992). A masculinidade era sempre exposta como identificação negativa atribuída a elas. Já os atributos de resistência, agilidade e sagacidade, transportados para o jogo ou para qualquer outra atividade do cotidiano, faziam parte da identificação afirmativa.

Essa identificação afirmativa e a camaradagem que elas demonstravam nos gestos e atitudes foram as razões mais relevantes para as veteranas justificarem a sua permanência nesses esportes. O pertencimento a um grupo se unia à atitude lúdica e ao gosto para que as *meninas que jogam bola* encontrassem ali uma reafirmação de outras feminilidades possíveis, mais próximas de suas individualidades. Com essas descobertas, optou-se por analisar especificamente a turma de futebol, pois, além das características comuns com as outras turmas de ECC, era a única turma exclusiva de mulheres<sup>9</sup>, e na qual, mais notadamente, o estigma de masculinização se efetivava.

## A formação da turma de futebol

Antes do início das observações, a turma de futebol havia passado por uma importante ruptura. O futebol feminino no CEMS se encontrava na iminência de ser encerrado. A motivação para essa decisão dos

---

9. As outras turmas de ECC eram abertas a homens e mulheres.

gestores do projeto eram as crescentes acusações de *comportamentos inadequados* e *condutas homossexuais*, feitas por usuários e profissionais do local. Como resultado da mediação entre as praticantes (que não queriam perder o espaço) e os gestores (que precisavam de uma resposta para o problema), algumas mudanças ocorreram, as principais sendo: pautar as aulas pela iniciação esportiva, ao invés dos jogos; valorizar as iniciantes mais novas; exigir das praticantes discrição no comportamento em público. A turma, que tinha um número grande de praticantes, se dividiu: uma parte rejeitou as mudanças e saiu, e outra se conformou, mantendo-se no CEMS. Entre os dois grupos, a alteridade evidente era a imagem corporal. No grupo maior, que abandonou o CEMS, muitas mulheres se vestiam com roupas largas escondendo as curvas do busto, quadril e coxas; algumas eram obesas e tinham os braços musculosos; com frequência usavam bonés, *piercings* no rosto, e tatuagens com figuras agressivas; falavam e riam alto, usavam linguagem de conotação maliciosa e se abraçavam demoradamente em várias situações. No grupo que permaneceu, as mulheres vestiam-se sempre com pelo menos uma peça de roupa apertada, o que mantinha algumas curvas do corpo à mostra; eram quase todas magras e mantinham os cabelos compridos; tinham expressões corporais e verbais contidas; não se tocavam além dos cumprimentos de cordialidade. No primeiro grupo estavam as mais velhas. No segundo, parte das praticantes eram estudantes universitárias e algumas se consideravam de uma classe social mais elevada. Esse novo momento da turma teve início alguns meses antes da observação sistemática da turma.

Observaram-se 35 aulas entre os meses de agosto e dezembro, duas vezes por semana, no período da tarde. O pesquisador<sup>10</sup> inseriu-se no grupo como auxiliar do professor da turma, responsabilizando-se por receber as novas pretendentes e conferir a frequência às aulas. As anotações foram utilizadas, juntamente com o diário de campo, para verificar os dados de frequência, a idade das praticantes, o momento de entrada e o de desistência de cada uma delas. Os dados permitiram analisar o tempo e as condições de que cada uma lançou mão para

---

10. Chan-Vianna inseriu-se no campo; Mourão orientou a pesquisa.

tentar permanecer ou desistir de participar da turma. Completando os dados, a observação do cotidiano das aulas foi também registrada em diário de campo. Optou-se pela análise indutiva aplicada ao estudo etnográfico, atentando para os desvios existentes nas regularidades construídas, como “indícios que precisam ser teoricamente explicados e incluídos como parte da história” (BECKER, 2007, p. 263).

Em razão do histórico, estabeleceu-se como primeira variável para análise a condição da pretendente ser veterana ou novata, de acordo com a participação ou não na turma anterior. Independentemente do momento de chegada à turma, adotou-se como critério para seleção da amostra incluir somente as pretendentes que compareciam em uma segunda aula. O número de praticantes variou entre 11 e 18 por aula, mas foram observadas 40 mulheres. Além dessas, todos os dias outras mulheres compareciam ao local em busca de informação, ou faziam uma aula de experiência. Dessa forma, no período do estudo, o número de pretendentes esteve próximo do dobro das mulheres que compuseram a amostra.

Durante o período observado, participaram das aulas mulheres entre 11 e 24 anos, embora 85% tivessem 15 anos ou mais. Em relação à frequência, 48% fizeram somente duas aulas, e apenas 20% compareceram a mais de 10 aulas. Os dados demonstram uma procura significativa de mulheres querendo praticar futebol e uma alta desistência precoce. Considerando a perspectiva de inclusão esportiva a que se propunha o projeto do CEMS, esses dados apontam um paradoxo. O desafio para esta pesquisa é analisar como se constitui esse processo de seletividade e seus resultados, que redundaram na permanência de apenas algumas mulheres na prática do futebol.

Identificada a variação de frequência às aulas, a amostra dividiu-se novamente em duas categorias: i) as mulheres que não estiveram na maior parte das aulas – as ausentes; e ii) as mulheres que mantiveram presença na maior parte das aulas – as perseverantes. Combinando as duas variáveis, categorizou-se a amostra em: a) veteranas que perseveraram (4); b) novatas que perseveraram (5); c) veteranas ausentes (12); e d) novatas ausentes (19).

## O ritual de iniciação das meninas no futebol

As veteranas que perseveraram (4) tinham entre 18 e 24 anos de idade. Presentes antes do início das observações, frequentaram quase todas as aulas até o final. Eram as meninas que se conformaram com as mudanças propostas. Tornaram-se líderes. Dialogavam com o professor, em continuidade com as negociações que geraram a nova turma, estabelecendo a dinâmica da aula. Todas eram habilidosas e ditavam o ritmo dos jogos. Em algumas aulas, o tom era de plena competição e disputa pela vitória. Em outras, a diversão imperava. O deboche pelas jogadas malsucedidas ou o enaltecimento por lances bonitos poderiam ser a ordem do dia. O jogo girava em torno delas. Pela desenvoltura nas aulas e na relação com o professor tornavam-se, inevitavelmente, referência para as novas pretendentes, que só poderiam seguir o protocolo. O convívio do grupo ia além da atividade esportiva, mas eram notórias, na rede de relações, ações em duplas bastante fixas entre elas, ou de uma delas com uma novata, tanto no jogo quanto nas demais interações do grupo com a prática do futebol.

As novatas que perseveraram (5) se dividiam em dois tipos. O maior (4) era de praticantes menores de 15 anos, que frequentaram de seis a 10 aulas e tiveram faltas intercaladas a essas presenças. Algumas vieram sozinhas, e outras, acompanhadas pelos pais. Como nenhuma delas sabia jogar bem, tinham dificuldades para acompanhar os jogos com as mais velhas, fisicamente dominantes. Elas aguardavam, juntas e do lado de fora da quadra, uma oportunidade de jogar. Tornaram-se companheiras e não se incomodaram de estar, a maior parte do tempo, assistindo. Como não disputavam ou negociavam sua participação nos jogos, não sofriam resistência das veteranas; ao contrário, estas cuidavam para que elas estivessem satisfeitas, dando-lhes atenção e dicas durante os exercícios em que treinavam os fundamentos do futebol<sup>11</sup>. Essa preocupação era compatível com o acordo feito de tornarem o espaço da aula favorável à iniciação e inclusão de praticantes mais jovens.

---

11. Movimentos básicos do jogo como passes, dribles e arremates ao gol.

O outro tipo era composto de uma única praticante, 24 anos, que entrou no grupo ainda em agosto e participou de quase todas as aulas desde então. Ela jogava muito bem e era bastante forte em relação à média das outras. Rapidamente se tornou amiga de uma das líderes que não apresentava vínculo estreito com uma dupla. As afinidades eram grandes entre elas. Em comum, tinham a prática da religião como norteadora de seus valores morais; os mesmos projetos de vida; e as opiniões sobre a homossexualidade como desajuste espiritual do indivíduo.

As veteranas que se ausentaram (12) tinham entre 18 e 24 anos. Quase todas (9) participaram apenas de duas aulas seguidas. Vinham da antiga turma e foram as poucas que tentaram fazer parte do novo momento da turma. O retorno era sempre individual, indicando intenção de independência do grupo anterior. Elas não conseguiram perseverar. Recebiam a autorização do professor para fazer a aula e eram informadas das novas regras da turma. As líderes mantinham relações cordiais e de amizade com elas, mas impunham, por meio de atitudes, as normas estabelecidas no ambiente. Falar baixo sem expressões agressivas, rir pouco, não comentar as jogadas das iniciantes e cumprir as exigências dos exercícios de fundamentos propostos pelo professor eram atitudes que tomavam relevância nas aulas em que uma delas estivesse presente.

A frequência de três (3) veteranas desse grupo foi um pouco maior (duas a seis aulas) e dispersa ao longo do período de observação. Estas não desistiram de fazer parte da turma, e estavam presentes no último dia, quando houve um torneio como atividade culminante. Elas eram aceitas em condições especiais. Mesmo não cumprindo o horário de chegada às aulas, conseguiam, de imediato, lugar no jogo; além disso, dispunham de poder de voz para rever decisões do professor ou das líderes. Entre elas e as outras do grupo de veteranas ausentes evidenciou-se a mesma divisão ocorrida na ruptura da turma. As veteranas com trânsito livre nas aulas tinham uma aparência menos destoante do modelo feminino tradicional e um nível de escolaridade maior do que aquelas que desistiram de retornar; além disso, existia o vínculo de dupla entre elas ou com uma líder.

As novatas que se ausentaram (19) tinham entre 14 e 22 anos. Além de maior, essa categoria apresentou a maior variação na idade e no período de entrada. Quase todas participaram de até seis aulas e, em todos os casos, com a frequência ininterrupta. A ação contínua, até se dispersarem, indica uma expectativa não realizada. Essa categoria é a mais difícil de ser explicada, pois o pouco tempo na atividade não permitiu uma observação detalhada dos seus comportamentos individuais. Entretanto, o que se notava era a dificuldade de interagir com a impessoalidade e o silêncio das líderes, o que causava um ambiente de constrangimento.

As novatas que participaram de mais de seis aulas (4) tinham idade similar à das líderes (18-24 anos) e desempenho atlético compatível para acompanhar o jogo. No entanto, essa condição não se transformava em sua efetivação no grupo. Um exemplo era a comemoração de gol por uma novata: além de ser um ato solitário, se tornava constrangedor para todos(as) que estavam presentes. Não havia sequer gestos de cordialidade das líderes para com as novatas, mesmo no início ou no final das aulas. Entrando no jogo, era necessário que as novatas articulassem de imediato todos os códigos de conduta – por exemplo, sua posição no campo. Elas reclamavam por não receberem a bola, mesmo estando em melhor posição no campo, mas as observações não apontavam isso. O que não havia era uma aproximação cordial e atenção das líderes, como acontecia com as novatas de menor idade. A integração ao grupo, para as praticantes com idade semelhante à das líderes e competência para jogar, dependia quase exclusivamente de iniciativa própria e resistência ao ambiente emocional desfavorável.

As análises sugerem a existência de um ritual de passagem para a permanência de novas pretendentes naquela turma. Qualquer uma que tentasse fazer parte da turma precisaria provar suas qualidades para passar da condição de *outsider*<sup>12</sup>, para o de “estabelecida”. A aceitação se evidenciava quando as líderes começavam a interagir com a pretendente e ela era reconhecida publicamente pelas suas competências atléticas ou de caráter. Antes disso e sem nenhuma orientação, a

---

12. Refere-se aos termos consagrados nas ciências sociais, ver Becker (1973) e Elias e Scotson (2000).

pretendente deveria provar conhecer e respeitar as normas de conduta exemplificadas pelas líderes.

Hughes (1971, 1980), pensando na totalidade da vida, demonstra a importância dos momentos críticos vividos por um indivíduo. Tendo como contexto a relação do indivíduo na metrópole, o autor afirma que a ocupação profissional e o lazer são especialmente importantes para visualizar as etapas do ciclo da vida moderna. Nessas atividades da vida cotidiana, acontecem os ritos de passagem, que levam o indivíduo de um *status* a outro. O autor alerta que esses ritos nem sempre seguem uma ordenação intencional e institucionalizada, podem também não ser completamente conscientes, mas acarretam uma nova combinação na vida, com seus consequentes riscos e alegrias para o indivíduo. Tais ritos de passagem vão marcando a carreira dos indivíduos na sociedade.

A carreira, como um movimento de perspectiva, leva o indivíduo a ver sua vida como um todo, interpretando o significado de seus vários atributos, ações, e do que pode acontecer para si. Além disso, esta perspectiva pela qual o indivíduo se orienta tem como referência uma ordem social e um típico encadeamento sequencial da atividade que ele divide com os demais na mesma ocupação. É exatamente pelo fato de as carreiras serem ações coletivas que é possível projetar e seguir em frente. Pois, no curso da carreira, por meio das escolhas individuais de cada indivíduo com referência aos outros, é que se interpreta e se encontra o próprio lugar no mundo. No caso do presente estudo, a passagem pelo ritual de entrada das pretendentes tornava-se imperativo para que elas continuassem a carreira de praticantes de futebol na turma.

A atitude emocional da pretendente foi a chave para nomear as quatro etapas do ritual de passagem observado no estudo. A primeira é a da *tentação*, em que a praticante se aproxima, tem o desejo de pertencer e se arrisca a fazer parte do grupo. Essa *tentativa* está vinculada ao seu projeto individual<sup>13</sup>. A segunda é a *perseverança*, em

---

13. Refere-se ao conceito de Gilberto Velho (1994), onde o indivíduo estabelece racionalmente sua trajetória e se movimenta de acordo com o seu campo de possibilidades na cultura.

que a praticante precisa enfrentar as provações internas do grupo para garantir a continuidade da tentativa. Ao mesmo tempo, porém, que experimenta a identificação com o grupo de praticantes de futebol, precisa negociar uma nova linha<sup>14</sup> em sua vida fora do grupo. A terceira é a *permanência*, a culminância desse ritual de entrada na carreira, que define a praticante como parte do grupo, ao verificar que o grupo a reconhece. Essa etapa se caracteriza por um duplo processo de transformação do indivíduo: a apropriação das normas e símbolos comuns do grupo e a consolidação do futebol como um elemento constituinte do seu estilo de vida e de sua identidade. A quarta etapa é a *dispersão*, quando, em alguma das etapas anteriores ou após todas elas, a praticante não conseguiu, ou não quis, continuar seu projeto individual de pertencer ao grupo.

Ao final do ano, entre todas que passaram pela turma, 12 praticantes estavam presentes. As quatro veteranas que permaneceram (as líderes), as três veteranas ausentes que tinham prestígio de líder, e apenas uma novata, que sabia jogar e se uniu à líder que não tinha dupla fixa. Todas essas tinham idades semelhantes, entre 19 e 24 anos. As quatro outras que conseguiram perseverar eram novatas, menores de 15 anos, que se agruparam entre si, com distanciamento das demais da turma, observando e esperando oportunidade de participar.

A amostra apresentou significativas distinções em categorias como classe social, raça, idade, escolaridade, desempenho atlético e estilo de vida, mas nenhuma se mostrou, isoladamente, suficiente para garantir a permanência. Como a aprendizagem no grupo era uma superação individual, *saber jogar* tornava-se significativo para passar pelo ritual; entretanto, as meninas mais jovens que não sabiam jogar perseveraram. A pouca idade, combinada com a incapacidade de jogar, contribuiu para evitar a atitude de afastamento<sup>15</sup> das líderes. Do mesmo modo, as praticantes que tinham a mesma idade das líderes, mesmo tendo um bom desempenho atlético, necessitavam superar a

14. Refere-se à análise de Goffman (1980), que demonstra como um indivíduo precisa se apresentar de forma coerente com a expectativa que os outros têm do que ele está comunicando.

15. Termo utilizado por Geertz (1989), com referência em G. Bateson e M. Mead, sobre a atitude dos balineses com os estranhos.

indiferença, provando respeitar e cumprir as normas estabelecidas. O pertencimento a uma dupla catalisava o processo de apropriação dos hábitos do grupo, seja com uma líder, seja entre novatas. Classe social e escolaridade garantiam eficiência nas afinidades em dupla. Entretanto, praticantes com estilos de vida diferentes e percebidas como de classe social inferior à das líderes conseguiram perseverar e permanecer no grupo, por jogarem bem e por se conformarem no limite das normas impostas por elas. Apenas participar de um grande número de aulas também não garantia a participação na turma, pois as veteranas com afinidade com as líderes detinham mais chance de participar e permanecer que as demais novatas que perseveravam por muitas aulas. As praticantes que permaneceram demonstraram competência em equalizar suas identidades para acompanhar o grupo das líderes ou em aceitar uma espécie de “adaptação secundária<sup>16</sup>” que lhes garantia algum espaço, mesmo que não o melhor espaço.

As líderes ocupavam a posição de guardiãs das próprias tradições. Em movimentos silenciosos, como estratégia coletiva pouco consciente, controlavam as ações das novatas e contribuía para a seleção das que permaneciam. Ao mesmo tempo em que necessitavam manter, em alguma medida, as normas institucionais, equalizavam as próprias identidades para manterem-se estabelecidas no local.

## Considerações finais

Ainda é recorrente, como no contexto estudado, que a participação de mulheres nos ECC constitua uma transgressão do modelo tradicional de feminilidade. Por comparação com os homens, também existe a percepção de que poucas mulheres jogam futebol. Atribui-se com frequência ao estigma de masculinidade a responsabilidade por isso. Observa-se, no entanto, que a grande seletividade para entrada na turma estudada foi feita pelas próprias praticantes veteranas do local e que isso se relacionava com a preservação delas e do espaço privilegiado de prática do esporte.

---

16. Refere-se ao conceito de Goffman (1987) sobre a manobra que o sujeito, nas instituições totais, utiliza para sobreviver às normas da instituição.

As praticantes apresentaram grandes distinções nas suas identidades sociais, mas o estigma de masculinização tinha efeito sobre todas elas. Entretanto, para aquelas que, inicialmente pelo gosto e competência, permaneceram nas modalidades de tradição masculina, o estigma funcionou como espaço de contestação do modelo tradicional de feminilidade e de valorização da agressividade e da camaradagem, como marcas de uma identidade afirmativa.

Tentar fazer parte de um grupo significa passar por um processo de transformação individual e de conformidade ao contexto no qual se está inserido. O ritual de entrada na turma de futebol funcionava preservando o espaço da aula como uma “região moral<sup>17</sup>” dessas mulheres. Na passagem da condição de pretendentes para a de integrantes do grupo, eliminavam-se expressões, favoráveis ou contrárias, que exacerbassem o estigma de masculinização. Elas precisavam garantir a existência do espaço para jogar, minimizar o estigma imputado a elas, bem como construir alternativa para que pudessem, mais que em outros locais públicos, vivenciar suas identidades transgressoras com maior fruição.

A combinação do estigma imputado às praticantes de futebol com a ação identitária afirmativa provocava conformidades e transformações culturais no contexto. A ruptura da antiga turma significou a exclusão de parte das praticantes, uma vez que elas não estavam dentro de padrões considerados normais e adequados para o local. Do mesmo modo, o processo ritual dificultou o retorno das excluídas e estabeleceu rigorosa seletividade para novas pretendentes. Entretanto, a manutenção da turma e as novas normas adotadas possibilitaram a entrada e permanência de praticantes de menor idade e nível mais baixo de desempenho atlético. Além disso, a legitimação de um espaço reservado para a fruição de novas identidades femininas, em um ambiente misto, potencializava a transformação social naquela cultura por meio do esporte. A complexidade do jogo de identificações divergentes da norma movimentou o local.

Em atenção à inclusão social e à democratização de oportunidades, torna-se imprescindível que as políticas públicas de esporte e lazer

---

17. Ver Park (1967).

forneçam recursos físicos e humanos que atendam ao maior número de individualidades. Além disso, é imperativo que os interventores dos projetos socioesportivos atentem para a dinâmica das demandas específicas do público-alvo e incentivem as negociações interpessoais. Novas oportunidades de convívio e a decorrente transformação social tornam-se possíveis por meio de alternativas criativas que promovam a superação das diferenças.

## Referências bibliográficas

- BECKER, H. S. **Segredos e Truques da Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Outsiders: studies in the sociology of deviance**. N. York: Free Press, 1973.
- CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DUNNING, E. O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais da identidade masculina e as suas transformações. *In*: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A Busca da Excitação**. Lisboa. DIFEL, 1992. p. 389-411.
- ELIAS, N.; SCOTSON, L. J. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- \_\_\_\_\_. A elaboração da face. *In*: FIGUEIRA, S. A. (Org) **Psicanálise e Ciência Social**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 76-114.
- HUGHES, E. C. **The Sociological Eye: selected papers on institution and race**. Chicago: Aldine Atherton, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Ciclos, Carreiras e Momentos Críticos**. *In*: FIGUEIRA, S. A. (Org.) **Psicanálise e Ciência Social**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 64-75.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Rio de Janeiro, IBGE, 2001. Disponível em <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>. Acesso em: 1 ago. 2006
- MOURÃO, L. A imagem da mulher esportista nos Jogos da Primavera dos anos 50. *In*: VOTRE, S. (Org.). **A Representação Social da Mulher na Educação Física e no Esporte**. Rio de Janeiro: Ed. Central UGF, 1996. p. 67-77.
- PARK, R. E. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. *In*: VELHO, O. G. (Org.) **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 29-72.
- SOARES, A. J. G.; LEAL, T. P.; LOVISOLO, H. A formação dos corpos femininos no início do séc. XX. *In*: VOTRE, S. (Org.). **A Representação Social da Mulher na Educação Física e no Esporte**. Rio de Janeiro: Ed Central UGF, 1996. p. 95-121.
- VELHO, G. **Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.



PARTE IV

---

PROPOSTA DE  
FORMAÇÃO



# UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DO COLETIVO DE FORMAÇÃO

Pedro Osmar Flores de N. Figueiredo  
Juarez Oliveira Sampaio  
Daniel Cantanhede Behmoiras  
Leandro Casarin Dalmas  
Júlio Cesar Cabral da Costa

## Introdução

Nesse momento, tem-se a intenção de explicitar a base teórico-metodológica que abrange a formação de agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) – DF, mediada pelo Coletivo de Formação de Brasília<sup>1</sup>. Essa proposta vem se consolidando desde maio de 2005, considerando que o papel dos agentes sociais do PELC tem sido essencial no aprimoramento da política de formação continuada do programa, pois esses são vistos como os atores principais para a qualificação e sucesso na consolidação dessa política.

---

1. Atualmente, fazem parte do Coletivo de Formação de Brasília: Juarez Sampaio, Júlio Cabral, Daniel Cantanhede, Leandro Casarin, José Montanha, Arthur Almeida e Pedro Osmar Figueiredo.

Tem-se como pressuposto que as teorias críticas em educação podem contribuir para a construção de uma pedagogia crítica do lazer (Mascarenhas, 2004). Nesse contexto, trabalhos como o de Paulo Freire sobre a pedagogia libertadora, bem como o de Dermeval Saviani, que trata da pedagogia histórico-crítica, podem servir como parâmetros para dar início ao debate.

Para tanto, pretende-se situar a proposta sobre a concepção de lazer adotada, bem como sobre os objetivos e a metodologia da formação que tem sido implementada no Distrito Federal e Entorno. Antes de iniciar a discussão sobre a proposta de intervenção da formação dos agentes do PELC, faz-se necessário apresentar algumas particularidades do processo histórico da constituição do Coletivo de Formação de Brasília.

## Sobre o Coletivo de Formação de Brasília

O Coletivo de Formação de Brasília é constituído por professores de Educação Física, licenciados pela Universidade de Brasília, que traçaram um histórico de militância e trabalho nas áreas do esporte e lazer comunitário.

A Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer (SNDEL), em 2005, como órgão gestor do PELC, propôs uma relação institucional entre a Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade de Brasília (UnB), o Ministério do Esporte (ME) e o Consórcio Brasília<sup>2</sup> para a formação dos agentes sociais do Distrito Federal (SAMPAIO E LIÁO, 2007).

Dessa forma, o processo de implementação e legitimação da proposta metodológica de formação passou por discussões sistemáticas entre os representantes desses três segmentos. Foi nessa perspectiva que se organizou o I Seminário Esporte e Lazer – Fenômenos

---

2. Presente no Distrito Federal e em cidades do Entorno, o Consórcio Brasília foi organizado em janeiro de 2004; constituído inicialmente pela Associação de Garantia ao Atleta Profissional – AGAP/DF, entidade responsável pelo convênio com o ME, situada em Brasília, mas com abrangência em toda a unidade da federação. Outras cinco entidades também faziam parte do consórcio: Cata Ventos Juventude e Cidadania, em Sobradinho; Cidadão do Futuro, em Valparaíso de Goiás; Instituto Comunidade Participativa, em Taguatinga; Liga Amadora de Santa Maria (Sampaio e Lião, 2007).

Culturais e Direitos Sociais, com a carga horária de 16h (dias 15, 16 e 17 de abril de 2005).

Quando o Coletivo de Formação se propôs a realizar a formação dos núcleos de Esporte e Lazer acreditava na possibilidade de uma aproximação qualificada entre professores-formadores, com experiências no campo do lazer, e a realidade pedagógica dos agentes sociais pertencentes ao Programa Esporte e Lazer da Cidade. O objetivo era possibilitar um intercâmbio entre as entidades conveniadas com o PELC para que se realizasse uma rede articulada em torno do esporte e lazer. O processo de formação se encontrava como o elo possível dessa articulação.

A partir de meados de 2006, as formações começaram nas entidades que desenvolvem o PELC com o modelo de formação modular, proposto pelo ME. Tinha-se, nesse momento, o Módulo Introdutório (32 horas), Módulo de Ampliação (a cargo da entidade) e Módulo de Aprofundamento (32 horas). Em 2007 e 2008, os módulos foram reestruturados (BRASIL, 2008<sup>a</sup>, s/p) pela SNDEL, passando a ser Módulo Introdutório (32 horas), Módulo de Aprofundamento (a cargo da entidade) e Módulo de Avaliação (32 horas ou 2 encontros de 16 horas).

Os membros do Coletivo de Formação realizaram, desde 2005, trinta Módulos de Formação do PELC, culminando com a publicação de dois capítulos de livros<sup>3</sup> e com a apresentação de inúmeros trabalhos em Congressos Nacionais de Esporte e Lazer, desde trabalhos audiovisuais à publicação de resumos e trabalhos completos sobre a experiência de formação.

Para a apropriação do método didático para intervenção pedagógica, houve um levantamento bibliográfico: Freire (2005); Saviani (2003; 2008); Gasparin (2007); Mascarenhas (2004); e Silva & Silva (2003); e documental: Manual de Orientações para a implementação

---

3. SAMPAIO, J. *et al* Formação de agentes sociais: os núcleos de esporte e lazer do Distrito Federal e Entorno, in SUASSUNA, D. M. F. de A. e AZEVEDO, A. A. (Orgs.) Política e Lazer: interfaces e perspectivas Brasília:Thesaurus, 2007.

SAMPAIO, J. S., LIÃO JÚNIOR, 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. Autores Associados: São Paulo, 2007.

do PELC (2008a), para suporte teórico-metodológico de uma pedagogia crítica do lazer.

## Sobre pressupostos teórico-metodológicos e o método didático

O debate da temática da educação escolar proporcionou um acúmulo considerável na proposição de diferentes concepções pedagógicas e, entre essas propostas, há aquelas embasadas pela teoria crítica de educação, como a pedagogia histórico-crítica (SAVIANNI, 2003 e 2008) e a pedagogia libertadora no campo da educação popular (FREIRE, 2005). Essas mesmas teorias podem servir de contexto para a formulação de uma pedagogia crítica do lazer, de caráter contra-hegemônico, isto é, “que em lugar de servir os interesses dominantes se articulasse com os interesses dominados” (SAVIANI, 2008, p. 401).

Considerando o trabalho educativo como uma ação de ensino-aprendizagem, em que ocorre a apropriação crítica de um conhecimento produzido historicamente, Saviani (2005) vem a formular sua teoria pedagógica, que ele denomina de “pedagogia histórico-crítica”. O autor parte de uma crítica contundente ao pensamento ‘escolanovista’ e surge “como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2005, prefácio à 7ª edição, 2000, s/p).

Em outro sentido, Freire (2005) tem como base de sua teoria pedagógica a crítica à ‘educação bancária’, em que o educador ‘deposita’ o conhecimento no educando, que, por sua vez, se encontra ‘vazio’. O autor afirma que não se pode desconsiderar o educando como sujeito do ato educativo, possuidor de saberes. E considera que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79).

No entanto, Saviani (2003, p. 68), ao se fixar no texto de Paulo Freire, Ação cultural para a liberdade, discorre que antes desse texto,

na obra freiriana, “não se configurava numa abordagem dialética da educação; há, sim, referência à dialética, mas é uma dialética idealista, uma dialética de consciências”. Porém, em Ação cultural para a liberdade, segundo Saviani, Freire utiliza claramente categorias do materialismo histórico-dialético, referindo-se “à luta de classes, à revolução, à ação cultural como um trabalho que precede a mudança da estrutura social e a revolução cultural como um trabalho que se desenvolve após a mudança da estrutura social” (SAVIANI, 2003, p. 68). Ele, inclusive, acredita que Paulo Freire se encontra como um autor referencial na questão da dialética, o que o diferenciava de autores da escola, por ele definidas de crítico-reprodutivistas<sup>4</sup>.

Freire (2005) faz uma alusão aos possíveis leitores de sua obra Pedagogia do Oprimido, afirmando que esses seriam fundamentalmente cristãos e/ou marxistas, apesar de haver a possibilidade de que esses pudessem discordar de suas palavras, colocando-se frontalmente aos sujeitos que atuam no sentido de sectarização, sejam elas de esquerda, sejam de direita. Ainda afirma ser a sectarização “sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, ao contrário, é sempre criadora pela criticidade que alimenta” (FREIRE, 2005, p. 25 e 27).

No trato do conhecimento, percebe-se que Saviani (2003, p. 75 e 76) se empenha em garantir o acesso e a construção do saber sistematizado, sendo esse um ponto central na elaboração de um projeto político-pedagógico que leve em conta esse saber elaborado e produzido historicamente pela humanidade. A transformação do saber elaborado em saber escolar “é o processo por meio do qual se selecionam,

4. A Visão crítico-reprodutivista é formada, segundo Saviani (2003: 66) pelas: teoria dos aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1969), teoria da violência simbólica (Bourdieu e Passeron, 1970), teoria da escola capitalista (Badeulot e Establet, 1971). De modo geral e comum a visão crítico-reprodutivista se fundamenta na impossibilidade de se fazer uma revolução social pela revolução cultural, “pois a cultura (e, em seu bojo, a educação) é um fenômeno superestrutural; integra, pois, a instância ideológica, sendo assim determinado pela base material. Portanto, não tem poder de alterar a base material.” (p. 66) Sendo que era inevitável que estas prevalecessem sobre as pretensões acionadas no âmbito da cultura, ela revela-se capaz de fazer crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, limita-se a constatar que é assim e não pode ser de outro modo. Saviani (2003) reconhece que, no Brasil, essa visão impulsionou a crítica ao regime autoritário da Ditadura Militar e a pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista.

do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite sua assimilação”. Ele também questiona o modo como tornar o saber sistematizado “assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam de um estágio determinado, estágio esse que é decorrente de toda uma trajetória histórica?” (SAVIANI, 2003, p. 76).

A perspectiva de Freire (2005) trata da importância de se trabalhar, tendo como ponto de partida o saber popular. A abordagem defendida segue, portanto, as questões a serem problematizadas pelo educador, possibilitando a inclusão de temas geradores e, por sequência, a construção de um conhecimento referenciado socialmente. A crítica dos autores ligados à tendência da pedagogia histórico-crítica em relação aos da educação popular é por estes se restringirem ao universo cultural dos alunos, não dando ênfase aos saberes sistematizados historicamente pela humanidade, por meio dos conteúdos.

Quanto a isso, o próprio Freire afirma que “o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado pelos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entrega de forma desestruturada” (FREIRE, 2005, p. 97).

De certa forma, Paulo Freire é um autor que influenciou várias experiências no campo da educação popular, portanto também na formulação de uma perspectiva crítica no âmbito do lazer. Sendo reverenciado como um educador com ideias genuinamente brasileiras, principalmente depois do exílio, momento em que se avalia sua obra como uma transição de um pensamento ingênuo e idealista, para cada vez mais se referenciar nas questões concretas que permeiam o mundo real. Seu conhecimento e método foram devidamente apropriados por alguns autores da área de estudos do lazer, como é o caso de Mascarenhas (2004, p. 25), no seu livro *Lazer como Prática de Liberdade*. O autor afirma que “para transitar no campo do lazer, necessita-se compreender sua dimensão histórica, perceber o lazer como uma manifestação tran-

sitória, suscetível à ação transformadora dos homens, em que valores e concepções são radicadas em diferentes posições sociais”.

Mascarenhas (2004), ao apontar a necessidade de se construir uma pedagogia crítica no âmbito do lazer, sistematiza uma proposta teórico-metodológica de intervenção no lazer e faz considerações acerca do sujeito de intervenção nesse espaço: o agente de lazer/educador social. O autor acredita na autenticidade de uma “pedagogia crítica do lazer” como arcabouço teórico do lazer-educação, não como um dogma da ação, e sim como horizonte possível de um processo em construção, na busca contínua de superação, por meio de crítica e autocríticas que a coloque sempre em contexto com a realidade, sendo o método a estratégia emergente na intervenção dessa realidade.

Essa confiança é confirmada pelo autor, quando ele reafirma<sup>5</sup> a necessidade de buscar a “concepção pedagógica progressista no âmbito da educação não formal para podermos avançar com uma pedagogia crítica do lazer” que, segundo sua análise, está no “legado das formulações freirianas que se vão acompanhando de várias outras e que convencionalmente chamam de educação popular, inspirados, portanto, pelos pressupostos teórico-metodológicos sistematizados no campo da educação popular” (MASCARENHAS, 2005, p. 272).

Em um esforço imaginário e na construção de um cenário possível, porém apoiado em conhecimentos concretos da vida e obra de Paulo Freire, Mascarenhas (2005) realiza um diálogo com o educador no sentido de compreender, por meio de sua visão, qual o significado do lazer em suas inter-relações com a educação.

As conclusões tiradas desse ‘diálogo’ são a necessidade de ampliar a concepção de educação para fora dos muros escolares, adentrando no campo da educação não escolar, com as relações pedagógicas permeando as tramas do cotidiano e colaborando para uma organização coletiva e cidadã (MASCARENHAS, 2004, p. 26).

Essa inter-relação não aconteceria de forma espontânea, pois a estratégia concreta seria “lançar mão de um método em que o conjun-

---

5. 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.

to de nossas ações – isto é, definir metas, traçar estratégias, antecipar imprevistos e avaliar cada passo – estaria previsto em um planejamento ou direção, articulando as peças de um grande quebra-cabeça montado” (MASCARENHAS, 2004, p. 26).

Esse processo não aconteceria de forma linear, muito pelo contrário, seria repleto de conflitos e contradições, tendo o diálogo como a ferramenta possível para a construção do conhecimento, de caráter interdisciplinar no qual se pressupõe a relação dos diversos saberes acumulados.

O autor, ao entender que o educador e a educação trazem em si uma concepção de mundo e de homem, apóia-se na metodologia freiriana por compreender que essa elaboração teórica é a “que mais aproxima o sujeito de sua história” e que contribui nas respostas à boa parte das perguntas daqueles que trabalham com o lazer. E lança um desafio a si mesmo e aos demais educadores da área do lazer: “Teorizar uma prática pedagógica para o lazer coloca-se, portanto, como a necessidade de apontar caminhos no sentido da apropriação crítica e superação daquilo que vem sendo pensado e produzido na área” (MASCARENHAS, 2004, p. 27). O educador tem que ter o compromisso e a consciência histórica de se perceber enquanto sujeito transformador da realidade, propiciando que no lazer aconteça a construção do conhecimento baseado na experiência coletiva e na participação comunitária.

Na tentativa de se aventurar no próprio desafio, o autor, ao verificar as potencialidades de resistência de determinados grupos sociais, que no desenrolar do cotidiano continuam latentes, percebe as atividades de lazer como uma prática educativa importante para o fortalecimento e organização desses grupos sociais e “planejada tendo como referência a emancipação do homem” (MASCARENHAS, 2004, p. 27).

O autor delinea uma proposta teórico-metodológica, traçando objetivos gerais, que “dizem respeito ao papel do lazer diante das contradições e demandas colocadas pela realidade social”, além dos específicos, que “são determinados em função das características e particularidades do grupo com que se vai trabalhar e dos conteúdos a serem abordados” (MASCARENHAS, 2004, p. 31).

Para o autor, o método é o caminho para alcançar os objetivos, e a mediação ocorre no diálogo entre os conteúdos culturais do lazer abordados, e a realidade, além de passar pela tematização das problemáticas encontradas nesse percurso. A proposta metodológica do autor articula os conflitos e problemas identificados na prática social da comunidade com seu respectivo cotidiano, envolvendo o tema gerador, a rede temática e o ciclo temático, constituindo-se nos pilares da ação proposta (MASCARENHAS, 2004).

Esse traçado metodológico proposto por Mascarenhas (2004) sugere: (1) ação diagnóstica; (2) identificação do tema gerador; (3) preparação da rede temática e (4) elaboração das atividades temáticas – que seguem acompanhadas da elaboração de três tipos de atividade: (a) preparatória, que apresenta o tema gerador; (b) avaliativa, que é um ato pedagógico com intenção diagnóstica; e (c) de recuperação, momento de síntese e consolidação dos conteúdos e reflexões que compuseram toda a investigação e (5) a organização do ciclo temático. É bom ressaltar que um ciclo sempre remete a outro ciclo, fazendo com que a “abordagem dos conteúdos temáticos e do lazer seja sempre dinâmica, sistemática e dialética” (MASCARENHAS, 2004, p. 47), como uma espiral, trazendo sempre novas compreensões da produção cultural e a construção de conhecimentos, nascendo uma prática social embasada nesse movimento.

Já a proposta do Coletivo de Formação de Brasília tem como base de sustentação uma concepção que entende o Esporte e o Lazer como direitos sociais e, ao mesmo tempo, compreende também que o espaço-tempo destinado ao lazer é um momento em que a comunidade deve ter a oportunidade de se apropriar de diferentes manifestações culturais, de forma lúdica, crítica e contextualizada social, histórica e politicamente.

O Coletivo de Formação se aproxima da concepção de leitura de mundo abarcado no conceito de lazer de Mascarenhas (BRASIL, 2004) e, também, considera e adota diversas contribuições trazidas nas experiências de Freire (2005). Porém, na construção e apropriação do método didático para o âmbito do lazer, o Coletivo se referen-

cia nos elementos da pedagogia histórico-crítica, sistematizado por Dermeval Saviani.

Saviani (2003, p. 7) tem a seguinte compreensão sobre o trabalho educativo:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”[...] “Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir” [...para isso] “é preciso aprender, implica estar inserido no trabalho educativo”.

A prática pedagógica é a intervenção do educador na mediação dos conteúdos (leiam-se conhecimentos historicamente sistematizados) com a realidade concreta da prática social dos educandos, inserida no processo de ensino-aprendizagem e na construção de uma nova síntese, de um novo conhecimento, relacionados com uma nova aprendizagem.

Estará interessada em métodos de ensino mais eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 55 e 56).

No PELC, a prática pedagógica dos educadores sociais de esporte e lazer deve estar articulada com as diretrizes e o objetivo

do programa. Para a prática pedagógica ser coerente com o PELC (BRASIL, 2004), a intencionalidade do educador deve, com base nessa construção coletiva para uma nova prática social, estar conectada com:

a) contribuir para a **auto-organização da comunidade**, a fim de possibilitar a autonomia e a autodeterminação na luta coletiva pelos interesses e demandas daquela comunidade; e na busca pelo exercício pleno da cidadania na esfera local;

b) possibilitar a realização do **trabalho coletivo** na busca da transformação da realidade local da comunidade por meio da apropriação da cultura de forma crítica, além de combater o individualismo da sociedade de consumo;

c) propiciar e incentivar a **intergeracionalidade** nas práticas do lazer comunitário, contribuindo para a formação de grupos de convivência que extrapolem o âmbito do lazer para outros campos da vida social;

d) articular a elaboração, intervenção e gestão das atividades sistemáticas (oficinas) e assistemáticas (eventos) dos diversos setores sociais para a formação de uma efetiva rede, onde as diversas esferas (federal, estadual e municipal) e áreas (educação, economia, saúde, habitação, serviço social, esporte, lazer etc.) do poder público e da sociedade civil (ONG`s, comércio, trabalhadores, indústria etc.) propiciem a **intersectorialidade**;

e) desenvolver, valorizar, **fomentar e difundir a cultura local** como forma de afirmação da identidade cultural de um povo, na democratização ao acesso a esses bens culturais e na resistência e contraposição à cultura de massa/massificada, que padroniza os gostos, os gestos e os desejos da comunidade;

f) estabelecer um ambiente de **respeito à diversidade** para a superação dos *pré-conceitos*, com base no conhecimento, na compreensão e (com) vivência da diferença. Trata-se de seres humanos inseridos na mesma condição de portadores de direitos universais, sem distinção de credo, sexo, etnia etc., mas que vivem a condição injusta e massacrante da divisão de classes sociais, base de todas as demais injustiças.

Para que essa intencionalidade se efetive na prática pedagógica, há que dar a devida importância ao método didático, que permeia a elaboração, o planejamento, a organização, a execução das atividades sistemáticas e assistemáticas dos núcleos de esporte e lazer.

O método da pedagogia histórico-crítico tem 5 etapas, a saber: (1) Prática social; (2) Problematização; (3) Instrumentalização; (4) Catarse; (5) Nova prática social, que serão discutidas a seguir:

### **1) Prática social**

A prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, pois se refere a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos etc. (GASPARIN, 2007, p. 21).

O método histórico-crítico proporciona, antes de tudo, uma 'leitura da realidade'. Para conhecer a realidade na qual ocorre a intervenção educativa, o trabalhador do lazer precisa interpretar essa realidade, com um olhar crítico e reflexivo, a fim de criar um clima favorável à aprendizagem. Gasparin (2007, p. 24) pergunta: "Mas como trabalhar com a prática social, com essa leitura da realidade, em cada campo específico do conhecimento?"

Realizando uma transposição da pedagogia histórico-crítica do âmbito escolar para a esfera de um programa social de lazer, o que se diferencia são os sujeitos sociais de cada espaço. Na escola temos a relação professor-aluno, já no PELC a relação é trabalhadores do lazer-comunidade. Portanto, em relação ao método, o ponto de partida é a *prática social* (primeiro passo), que é comum aos trabalhadores do lazer (gestores comunitários e educadores sociais) e comunidade (educandos), ambos participantes do PELC. Nessa relação, os trabalhadores do lazer possuem uma compreensão, denominada por Saviani de 'síntese precária', pois "implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detêm relativamente à prática social"

(SAVIANI, 2008, p. 56). E é precária porque só irá conhecer o nível de compreensão dos educandos no ponto de partida. A compreensão da comunidade é sincrética, pois, apesar de possuírem também conhecimentos e experiências, estas só se articularão com a experiência pedagógica no ponto de partida (SAVIANI, 2008).

Destarte, o ponto de partida do método é a **prática social inicial** da comunidade, mediada pelo educador, que parte dos seus saberes e conhecimentos sobre a questão social e sobre determinado conteúdo específico do lazer, “para chegar ao nível superior, expresso pelos objetivos, os quais indicam a meta a ser atingida” (GASPARIN, 2007, p. 24).

Esta fase encerra no momento em que o professor observa que os educandos estão começando a tomar consciência do problema social representado [...], não apenas em relação ao conteúdo [cultural do lazer], mas acima de tudo em relação à sua vida diária, à vida da comunidade, das instituições sociais, da política, da organização dos grupos humanos em toda a parte (GASPARIN, 2007, p. 30)

Alguns caminhos metodológicos facilitarão ao educador social a realização de uma leitura ampla da prática social inicial dos educandos, tais como: (a) **ação diagnóstica**, no sentido de conhecer a realidade social da comunidade e do sujeito que participa do programa.

A Prática Social Inicial, primeiro momento do trabalho pedagógico, consiste em ver a realidade e tomar consciência de como ela se coloca no seu todo e em suas relações com o conteúdo que será desenvolvido no processo. O segundo passo consiste no questionamento dessa realidade e também do conteúdo (GASPARIN, 2007, p. 36).

## 2) **Problematização**

O segundo passo do método dialético de construção do conhecimento é a **problematização**. Nesse passo, o processo de trabalho docente-discente encaminha a “transição entre a prática e a teoria,

isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado” (GASPARIN, 2007, p. 35).

Para desenvolver, portanto, o processo ensino-aprendizagem com os conteúdos sistematizados, é mister saber quais os problemas que afligem os educandos e qual a demanda apresentada pelos mesmos. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é preciso dominar” (SAVIANI, 2008, p. 57)

Na ação metodológica no campo do lazer, a ação diagnóstica abre caminho na criação de condições para a realização de um (b) **planejamento participativo**: considerando o conhecimento e a experiência dos conteúdos culturais do lazer do sujeito participante, pois “o simples fato de terem suas contribuições aceitas sem julgamentos incentiva os alunos a participarem da busca de soluções para os problemas apontados na prática social” (GASPARIN, 2007, p. 30). Dessa maneira, os trabalhadores do lazer identificam as necessidades dos educandos para, então, poderem definir e discutir as questões problematizadoras que serão alvo do processo ensino-aprendizagem da sua intervenção educativa. Tal ação se desdobra em dois momentos: (c) **identificação, definição e discussão das questões problematizadoras**; e posteriormente ocorre a (d) **definição dos objetivos**, de acordo com as demandas apresentadas – problemas – pela comunidade a ser atendida pelo programa social de esporte e lazer, conjugadas com a mediação do educador para a realização coletiva da (e) **seleção dos conteúdos** culturais do lazer, que serão objeto do processo ensino-aprendizagem.

Nesse processo de problematização, Gasparin (2007) esclarece que:

tanto o conteúdo quanto a prática social tomam novas feições. Ambos começam a alterar-se: é o momento em que a análise da prática e da teoria inicia o desmonte da totalidade, mostrando ao aluno que é formada por múltiplos aspectos interligados. São evidenciadas também as diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo, verificando sua

pertinência e suas contradições, bem como seu relacionamento com a prática (GASPARIN, 2007, p. 36).

### 3) Instrumentalização

O terceiro passo do método é a instrumentalização, que se apresenta como “o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2007, p. 53).

Esse é o momento pelo qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma significativa e possibilita o “confronto entre o conhecimento cotidiano trazido pelos alunos e o conteúdo científico apresentado pelo professor”, já que esse “processo ocorre sem a destituição do conhecimento anterior, uma vez que o novo conhecimento, mais elaborado e crítico, é sempre construído a partir do já existente” (GASPARIN, 2007, p. 55).

No lazer, podem-se utilizar diversos instrumentos teórico-práticos “necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2008: 57), já que sua especificidade abrange a diversidade das manifestações culturais, sistematizados em conteúdos a serem apreendidos. Essa instrumentalização deve possibilitar a: (f) construção de um novo estágio de conhecimento, baseado na análise entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento sistematizado dos conteúdos culturais do lazer.

No mesmo sentido, Gasparin (2007) complementa a explicação desse processo em que:

Os educandos, com auxílio e orientação do professor, apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados. Dentro dessa perspectiva, não mais se adquire o conteúdo por si mesmo; a apropriação dos conhecimentos ocorre no intuito de equacionar e/ou resolver, ainda que teoricamente, as questões sociais que desafiam o professor, os alunos e a sociedade (GASPARIN, 2007, p. 53).

A análise desses conhecimentos só se efetiva nesse processo quando há a apresentação sistemática do conteúdo por parte do educador em conjunto com uma ação intencional dos educandos de se apropriarem desse conhecimento (GASPARIN, 2007, p. 51). A aprendizagem é significativa no instante em que “os educandos introjetam, incorporam ou, em outras palavras, apropriam-se do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e tornando-o ‘seu’, realizando ao mesmo tempo a continuidade e a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico (GASPARIN, 2007, p. 52).

A apropriação crítica dos conteúdos culturais do lazer deve ser o objetivo principal do projeto político-pedagógico de uma pedagogia crítica do lazer. Essa apropriação permitirá que os educandos mobilizem esse novo conhecimento elaborado, no sentido da superação dos problemas detectados e extrapolem a organização social da comunidade para as questões que afligem toda a humanidade.

Dessa forma, o conteúdo que os educandos vão adquirindo ou reconstruindo não é apenas o proposto pelo programa; vai muito além, pois envolve o conhecimento da própria estrutura social capitalista, dentro da qual se conforma o conteúdo específico de cada área. Esse saber constitui um instrumento, uma ferramenta de trabalho e de luta social. Por isso, não é qualquer conteúdo, mas sim aquele conhecimento que se mostra adequado para construir uma nova postura mental e uma resposta apropriada aos problemas sociais (GASPARIN, 2007, p. 54).

A partir do momento em que se encontra uma resposta adequada a um problema da prática social e se consegue, por meio desse novo conhecimento, uma superação do quadro inicial, identificam-se novas questões problematizadoras decorrentes da nova prática social. A não-linearidade desta caminhada “pode ser comparada a uma espiral ascendente em que são retomados aspectos do conhecimento anterior que se juntam ao novo e assim continuamente. Desta forma, o conhecimento constrói através de aproximações sucessivas: a cada nova

abordagem, são aprendidas novas dimensões do conteúdo” (GASPARIN, 2007, p. 52).

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento [...] que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc. (GASPARIN, 2007, p. 54 e 55).

O papel do educador nesse momento é então possibilitar aos educandos o contato com o conhecimento sistematizado e científico. Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir.

#### **4) Catarse**

A **catarse** é o quarto passo do método. É o momento exato em que ocorre a síntese do conhecimento cotidiano com o conhecimento sistematizado, pois, “Na instrumentação, uma das operações mentais básicas para a construção do conhecimento é a análise. Na catarse, a operação fundamental é a síntese” (GASPARIN, 2007, p. 129).

Neste passo, após a apropriação dos conteúdos culturais do lazer, como conhecimento construído dialeticamente, há a expressão do novo conhecimento que servirá para a superação dos problemas identificados. Esta é a fase em que o educando sistematiza e manifesta o que assimilou (GASPARIN, 2007) e “expressa sua nova maneira de ver o conteúdo e a prática social. É capaz de entendê-los em um novo patamar, mais elevado, mais consistente e mais bem estruturado. Compreende, da mesma forma, com maior clareza, tanto a Problematização quanto a Instrumentalização (GASPARIN, 2007, p. 129).

A nova posição do aluno é um todo concreto, uma expressão sintética do domínio do conhecimento. O educando demonstra o quanto se aproximou do equacionamento ou da solução dos problemas teórico-sociais que orientam o processo ensino-aprendizagem. A solução das questões não precisa ser, necessariamente, de ordem material. Na

maioria das vezes, no processo educacional, a solução é apenas mental ou intelectual, mas, ainda que teórica, essa solução aponta para a prática (GASPARIN, 2007, p. 133).

Na ação metodológica no lazer, estão a: (g) **apresentação e socialização do novo conhecimento produzido no âmbito do lazer**, que podem ocorrer ao final de cada oficina, com a apresentação oral, escrita ou corporal do novo nível de desenvolvimento atual do educando, ou então, nas atividades assistemáticas, como o Festival Temático, onde se dá a socialização dos conteúdos apreendidos. A catarse se apresenta como o “novo ponto teórico de chegada: a manifestação do novo conceito adquirido” (GASPARIN, 2007, p. 130) e “expressa a conclusão do processo pedagógico conduzido de forma coletiva para a apropriação individual e subjetiva do conhecimento. (GASPARIN, 2007, p. 133). Em uma pedagogia crítica do lazer:

O novo conteúdo de que o aluno se apropriou não é, portanto, algo dado pelo professor, mas uma construção social feita com base em necessidades criadas pelo homem. Nesse momento, esse conhecimento possui uma função explícita: a transformação social. Não é neutro, nem natural. É um produto da ação humana, e atende a interesses de classes ou de grupos sociais determinados (GASPARIN, 2007, p. 132).

Portanto, a catarse é a expressão da materialidade da ação pedagógica em que se pode perceber a compreensão e exteriorização dos conteúdos apreendidos. É possível compreender e identificar os avanços e as superações no trato do conhecimento, tendo como base essa exteriorização. Por parte do educando (trabalhador do lazer), segue-se a expressão desse novo conhecimento, um novo sentido e significado atribuído a ele.

O educando é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, ressitando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido. Per-

cebe, então, que não aprendeu apenas um conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para a sua vida, algo que lhe exige o compromisso de atuar na transformação social. O conteúdo tem agora para ele uma significação: constitui um novo instrumento de trabalho, de luta, de construção da realidade pessoal e social (GASPARIN, 2007, p. 132 e 133).

#### 5) Prática Social Final

A **Prática Social Final** é o quinto e último passo do método didático e se caracteriza pela nova condição na qual se apresenta a prática social do educando, após o processo de ensino-aprendizagem problematização, instrumentalização e catarse, dos conteúdos culturais do lazer.

Realizam-se, nesse momento, o fechamento de um ciclo de construção de conhecimento e a abertura de um novo ciclo. Todo esse processo tem que ser acompanhado de uma ação metodológica, chamada: (h) **avaliação formativa**, que consiste em avaliar, durante todo o processo, se os objetivos estão sendo/foram alcançados, por meio da metodologia proposta. A avaliação formativa tem o caráter exclusivo de proporcionar os ajustes necessários para viabilizar a construção do novo conhecimento.

Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e o ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2008, p. 59).

A seguir, se apresenta um quadro constituinte da relação do método dialético; da teoria histórico cultural; da pedagogia histórico-crítica com uma pedagogia crítica do lazer.

**Tabela A: Pedagogia crítica do lazer**

<b>Método Dialético</b>	<b>Teoria Histórico-Cultural</b>	<b>Pedagogia Histórico Crítica</b>	<b>Lazer-Educação: Pedagogia crítica do lazer</b>
Prática Social	Nível de Desenvolvimento atual do Educando	Prática Social Inicial do Conteúdo: O que os educadores e educando já sabem (conhecimento da realidade)	a) Ação diagnóstica
Teoria	Zona de Desenvolvimento Imediato do Educando	Problematização: Explicitação dos principais problemas da prática social	b) Planejamento participativo c) Identificação, definição e discussão das questões problematizadoras d) Definição dos objetivos e) Seleção dos conteúdos culturais do lazer
		Instrumentalização: Ações didático-pedagógicas	f) Construção de um novo estágio de conhecimento, a partir da síntese entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento sistematizado dos conteúdos culturais do lazer
		Catarse: Expressão elaborada da nova forma de entender a prática social	g) Apresentação e socialização do novo conhecimento produzido no âmbito do lazer
Prática Social	Nível de Desenvolvimento atual do Educando	Prática Social Final do Conteúdo: Nova proposta de ação calcada no conteúdo aprendido	h) Avaliação formativa

**Fonte:** Figueiredo, Pedro Osmar; construído com base na sistematização da leitura de Gasparin (2007) e Saviani (2008). Brasília, 2009.

## Organização do Trabalho Pedagógico

Como fruto do processo de observação, uma constante reflexão coletiva sobre o tema, o Coletivo de Formação sistematizou o que seria a organização do trabalho pedagógico no âmbito do lazer.

A organização do trabalho pedagógico guarda algumas particularidades no trato do lazer; são elas que dão concretude a uma classe trabalhadora do lazer e para este. Os pesquisadores, professores e educadores comunitários precisam empreender esforços para sistematizar as bases teórico-metodológicas do trabalho interativo realizado no lazer.

Sabe-se que a educação escolarizada tem muita influência no entendimento e na construção do trabalho nesse campo não escolar. Não haveria de ser de outro modo, já que historicamente a escola enquanto instituição formadora central da sociedade moderna exerce um poder de domínio sobre as demais instituições formadoras.

A partir dos séculos XVI e XVII, juntamente com a emergência de novas formas de poder do estado, com a industrialização e a urbanização, o ensino em ambiente escolar se impõe pouco a pouco como uma nova prática social institucionalizada que irá substituir progressivamente as outras formas de socialização e de educação (tradicional, familiares, locais, comunitárias, informais, etc.) Ora, longe de se desfazer com o tempo, constata-se que esse modo de socialização e formação, que chamamos de ensino escolar, não pára de expandir, ultrapassando em muito a instituição que lhe serve historicamente de suporte, ou seja, a escola. Na realidade, são raros hoje os setores sociais (famílias, corporações e profissões, indústrias, esportes e lazeres, etc.) em que não se encontrem modos de socialização e de formação que reproduzem as formas e conteúdos da escolarização: aprendizagem por objetivos, abordagens por competências (TARDIF & LESSARD, 2008, p. 23).

Não se pode querer determinar uma uniformização da organização do trabalho pedagógico no âmbito do lazer. A peculiaridade local em relação à própria organização do lazer difere de região

para região. A cultura local é composta de uma riqueza complexa e a sua valorização e problematização significam o reconhecimento da identidade cultural regional, portanto universal, como patrimônio da humanidade.

Abaixo, foi realizada uma sistematização dos principais componentes da organização do trabalho pedagógico no âmbito do lazer no contexto do PELC, quais sejam: (1) ação diagnóstica; (2) mobilização comunitária e divulgação; (3) articulação política; (4) planejamento participativo; (5) atividades sistemáticas; (6) atividades assistemáticas; (7) organização do núcleo e formação permanente; e (8) avaliação.

### (1) AÇÃO DIAGNÓSTICA

A ação diagnóstica é um instrumento pedagógico para o conhecimento da realidade local, por meio da pesquisa e articulação comunitária. Os trabalhadores do lazer devem estar munidos de elementos que possibilitem uma intervenção educativa de caráter crítico no âmbito do lazer. O diagnóstico inserido na organização do trabalho pedagógico possibilita a realização de um (re) conhecimento da prática social da comunidade em que o PELC atua.

Geralmente, os coordenadores e educadores sociais já conhecem a comunidade na qual vão desenvolver seu trabalho. Porém, isso não os exime de realizar esse passo, visto que, agora, devem sistematizar e analisar esse conhecimento.

A ação diagnóstica se constitui como a realização de um estudo diagnóstico com o levantamento:

1) **socioeconômico** da população alvo e da respectiva comunidade: Quem são as pessoas que vivem na comunidade? Quais são os seus trabalhos? Como vivem? Onde e como moram? Como é a relação com as comunidades próximas?

2) **histórico**: Quais são as tradições e pessoas que contribuíram para a constituição da história daquela região?

3) **cultural**: Quais são os grupos culturais da comunidade? Quais as diferentes manifestações culturais (de dança, música, teatro, capoeira, skate, hip hop)? Como se organizam e quem são os agentes culturais?

- 4) **político:** Quais as organizações da sociedade civil que atuam na comunidade: ONG's, associações, sindicatos, movimentos sociais, rádios comunitárias, entre outros? Quem são as lideranças comunitárias? Quais suas concepções políticas?
- 5) **espaço:** (a) Quais as características da cidade/comunidade? Urbana ou rural? (b) Quais e em que condições se encontram os espaços e equipamentos disponíveis para a prática de lazer? Quem os frequenta? Em que horas?
- 6) **tempo:** O que gostam de fazer no momento de lazer? Como a comunidade se organiza para vivenciar o lazer, considerando os diferentes segmentos etários, sexo, entre outros?
- 7) **dos trabalhadores para ação de formação:** Quais as características e os perfis dos trabalhadores? Experiência e desenvoltura em que área? Quais as demandas e necessidades do grupo?

## (2) MOBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA E DIVULGAÇÃO

A mobilização comunitária é, ao mesmo tempo, meio e fim do PELC. Caminho e chegada. É instrumento de educação e objetivo da educação. A comunidade que trabalha coletivamente e se organiza por meio do lazer consegue extrapolar essa participação para outras esferas da vida social e, conseqüentemente, empreender a busca da efetivação de seus direitos.

A divulgação das atividades desenvolvidas nos núcleos e a produção cultural dos participantes do programa possibilitam à comunidade conhecer e se interessar em praticar o lazer. Diversos métodos podem ser utilizados na divulgação e mobilização comunitária, tais como: rádios comunitárias, *fanzines*, jornais, revistas, *folders*, cartazes, internet (*blogs*, *sites* de relacionamento e de conversação), bem como as próprias atividades sistemáticas e assistemáticas dos núcleos.

### **(3) ARTICULAÇÃO POLÍTICA**

Dimensão essencial para o relacionamento entre o programa e a comunidade, a articulação político-pedagógica deve ser exercida pelos educadores e pelos coordenadores, no intuito de, junto com as lideranças comunitárias, construir as condições necessárias para a consolidação do programa e de seus objetivos em cada comunidade.

A articulação política possibilitará a identificação dos conflitos ideológicos e as relações de poder, para que assim possamos intervir de maneira mais adequada, utilizando estratégias para a consolidação do programa na comunidade. Somente com clareza dessas condições e com o apoio de lideranças e da comunidade em geral é que se poderá disseminar e estimular os princípios e diretrizes.

### **(4) PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO**

O planejamento participativo é uma metodologia que possibilita a participação popular e a construção coletiva das ações no campo do Lazer, considerando e respeitando o saber popular da comunidade.

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (PADILHA, 2001, p. 30).

Planejar participativamente é considerar as necessidades e demandas da comunidade, aliadas à intencionalidade pedagógica da construção de um novo conhecimento a ser produzido e apreendido pela coletividade.

Existem três esferas do planejamento participativo:

- Planejamento participativo com a comunidade: Mecanismo de educação para a participação popular na construção de atividades de lazer e do projeto político pedagógico do PELC naquela comunidade;
- Planejamento participativo do núcleo: Acontece entre os trabalhadores que vão desenvolver o trabalho nucleado e

possibilitará a condução da construção do projeto político-pedagógico;

- Planejamento participativo das oficinas: Problematizar os objetivos e a metodologia do trabalho pedagógico para a definição, seleção dos conteúdos e dos critérios de avaliação que serão objetos do processo de ensino-aprendizagem da prática pedagógica dos agentes sociais de esporte e lazer.

### **(5) ATIVIDADES SISTEMÁTICAS**

As atividades sistemáticas se organizam na forma de oficinas culturais que ocorrem regular e sistematicamente de duas a três vezes por semana.

A escolha do modelo de oficina, em vez da tradicional aula, se deve a dois motivos: a) intenção de se diferenciar da organização do trabalho pedagógico escolar, que conta com a sistemática de aulas; b) pressupõe início, meio e fim de um determinado conteúdo na construção do conhecimento. No método escolhido, tem-se a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, como caminho cotidiano desse processo de ensino-aprendizagem.

Um ciclo de oficinas culturais sistemáticas possibilita a compreensão e o aprendizado de um novo nível de conhecimento sobre determinado conteúdo cultural do lazer.

### **(6) ATIVIDADES ASSISTEMÁTICAS**

São as atividades eventuais que devem ser desenvolvidas em meio ao desencadeamento das atividades sistemáticas. Elas pressupõem a auto-organização comunitária para construção e organização desses **eventos** e devem, portanto, ser realizadas para a comunidade e com ela.

Existem diversas possibilidades de organização de um evento. Ele pode surgir da demanda de uma única oficina, mas também pode ser de todo o núcleo ou de todos os núcleos que participam do mesmo convênio do PELC.

Há a possibilidade de construção de um evento, inserindo outros convênios e mesmo outros programas sociais. Portanto, os eventos podem ser de pequeno, médio e grande porte, o que exige o conhecimento de elaboração e formulação de projetos socioculturais, a fim de conseguir parcerias na comunidade.

Existem diferentes atividades assistemáticas para diferentes objetivos, com características bem particulares. Como são os seguintes casos:

### **1) Rua de Lazer**

Nessas atividades, o objetivo é a divulgação dos eventos de lazer oferecidos nos núcleos à comunidade, por um determinado período. Uma determinada rua ou espaço urbano público é aberto à comunidade para que as pessoas possam ter acesso às atividades oferecidas. Para a realização de uma Rua do Lazer, deve-se comunicar oficialmente as autoridades competentes, na perspectiva de obter autorização e segurança para o evento.

As Ruas de Lazer são um potencial mobilizador comunitário. Em Recife, no Programa Círculos Populares de Esporte e Lazer (CPEL), esta atividade é mais conhecida como **Arrastão do lazer**, conforme a citação abaixo:

Os arrastões são essencialmente atividades de sensibilização dos sujeitos das comunidades onde serão implantados os círculos. Pressupõe uma pesquisa anterior que identifique as células potenciais de um Círculo, caracterizando suas experiências, suas preferências e suas expectativas, bem como a realização de atividades relâmpago de alta intensidade, sensibilizando os sujeitos das comunidades a se engajarem na construção do protagonismo no que se refere à conquista do tempo livre (SILVA, 2003).

### **2) Festivais Temáticos**

Os Festivais Temáticos têm como principal objetivo a socialização das produções culturais das oficinas, além de atender um segmento específico da sociedade. Os festivais podem ser relacionados com:

- a) **interesse cultural específico do lazer:** Festivais de Dança, Luta, Circo, Pipa, Esporte, Jogos Populares, Ginástica, Artesanato, Capoeira, Jogos Populares, Teatro, Arte etc.;
- b) **temas transversais:** Meio Ambiente, Sexualidade, Educação, Identidade Cultural, entre outros;
- c) **segmentos etários:** Festival da Criança, Festival da Juventude, Festival dos Idosos etc.;
- d) **data comemorativa:** Festival Junino, Festival de Carnaval, Festival Natalino, Festival da Consciência Negra, entre outros.

Os Festivais são momentos de catarse, realizados em datas festivas e comemorativas, destinados à vivência coletiva das várias formas de manifestação da cultura corporal & esportiva, construídas no interior das oficinas e escolinhas, que também poderão ser realizados integrando as diversas comunidades, abrangendo as exposições e experimentações junto a outros segmentos da comunidade tais como as escolas, associações ou igrejas (SILVA, 2003).

Esses festivais podem ser realizados com as comunidades locais, com o fechamento das unidades temáticas, estabelecidas nas oficinas; também pode haver a participação de todas as comunidades em um só festival, proporcionando a socialização do conhecimento produzido por cada uma delas.

### 3) Colônia de Férias

Na dinâmica social das crianças em processo de escolarização, existem dois tempos bem definidos na cultura infantil e juvenil: o período de aulas e o período de férias escolares. No período de férias escolares a demanda comunitária por esporte e lazer varia conforme as características locais. Há bairros onde a maioria das crianças e jovens viaja ou vai para a casa de parentes e há aqueles que permanecem durante todo esse período no local onde moram. As atividades de lazer devem assumir, portanto, uma nova configuração diante dessa reali-

dade. Uma opção é a Colônia de Férias, que possibilitará a inserção de novos participantes no PELC. A Colônia de Férias:

constitui um conjunto de atividades desenvolvidas no período das férias escolar\es. Normalmente contempla todos os procedimentos apontados acima sendo num período intensivo, com a duração de uma, duas ou mais semanas. Nas colônias de férias promover desafios que pressuponham a auto-organização de maneira mais intensa é um fator fundamental, já que nos outros momentos as atividades devem ser mais dirigidas pelos educadores (SILVA, 2003).

Nesta, a integração entre os participantes é fundamental para a realização de um processo ensino-aprendizagem como ação metodológica que possibilite a socialização do conhecimento construído pelas oficinas.

## **(7) ORGANIZAÇÃO DO NÚCLEO E FORMAÇÃO PERMANENTE**

Além do **Módulo Introdutório** e do **Módulo de Avaliação** do PELC, já referenciados anteriormente, a organização dos núcleos e os processos de formação permanente e continuada dos trabalhadores do PELC fazem parte do **Módulo de Aprofundamento**. As referidas ações ocorrem de forma periódica e sistemáticas, tais como:

**1) reuniões pedagógicas:** momentos de avaliação e reflexão coletiva da prática pedagógica dos agentes sociais, que contribuem para a reafirmação do compromisso político do coletivo de trabalhadores do PELC. Esses momentos podem se dividir em:

**a) solução de problemas:** debates e reflexões acerca das problemáticas encontradas na execução das oficinas e na organização do núcleo, a fim de encontrar soluções concretas por meio de ações coletivas;

**b) grupo de estudo:** definição de temáticas e seleção de textos, vídeos, filmes, reportagens, entre outros, para estudo coletivo e aprofundamento da formação humana, política e pedagógica do núcleo;

**c) reunião de planejamento:** elaboração do planejamento individual e coletivo das oficinas e dos eventos de forma participativa;

**d) reunião de relatório:** construção dos relatórios mensais das oficinas e dos eventos de forma coletiva;

**e) intercâmbio de oficinas:** quando um agente social socializa, de forma sistematizada ou não, suas experiências de trabalho para o restante do grupo;

**f) palestras e oficinas:** atividades em que um formador externo ao grupo socializa seu trabalho (experiência) e/ou medeia uma temática de interesse do núcleo;

**2) congressos, seminários e/ou palestras:** tem por objetivo propiciar a participação em eventos externos ao PELC. Na compreensão exposta:

Os Seminários são espaços próprios para o intercâmbio de conhecimentos, experiências e informações entre os círculos de diferentes comunidades, com outras entidades e instituições, movimentos sociais e culturais e demais grupos interessados. São momentos que permitem aprofundar temáticas que exigem abordagens mais sistematizadas e ampliadas em função da sua complexidade. Nos seminários poderão ser debatidos tanto os temas específicos relativos às oficinas quanto temas transversais tais como: drogas, violência, sexualidade, política etc. Esses momentos pressupõem sempre algum tipo de sistematização e registro, através da produção de textos, materiais instrucionais, pinturas coletivas, utilização de vídeos e novas tecnologias educacionais (SILVA, 2003: mimeo).

**a) reuniões com a comunidade:** visam envolver a comunidade no planejamento e nas oficinas e eventos realizados pelo núcleo.

**b) reuniões de gestores:** objetivam a discussão entre os coordenadores e os gestores para construção, avaliação e encaminhamento coletivo entre os núcleos do PELC, no que diz respeito ao plano de ação, servindo também de socialização das experiências vividas em cada comunidade.

**c) acompanhamento e monitoramento:** são as observações das oficinas, dirigidas principalmente (e não exclusivamente) pelos coor-

denadores. Objetivam subsidiar a coordenação do programa na sistematização e elaboração das intervenções para a formação permanente e continuada.

É importante criar uma relação de confiança e cumplicidade entre os coordenadores e os educadores e educadoras envolvidos no processo para buscar um diálogo que possibilite a reflexão coletiva para superação dos problemas identificados.

## **(8) AVALIAÇÃO**

Avaliar é verificar se os objetivos do trabalho pedagógico na comunidade estão sendo atingidos. A relação objetivos/avaliação está em permanente interação. Na organização do trabalho pedagógico, a avaliação deve retroalimentar o planejamento participativo e (re) adequar a metodologia aos objetivos pré-determinados.

Vale ressaltar que a dificuldade de se avaliar no âmbito do lazer está na complexidade de aferir a materialização das diretrizes do programa por meio de indicadores sociais que permitam essa verificação. Muitas vezes, os trabalhadores do lazer utilizam os parâmetros da avaliação escolar tradicional, baseados na classificação e/ou punição. Há que se superar o entendimento da avaliação meramente classificatória e/ou punitiva e adotar uma avaliação de caráter formativo.

O trabalhador do lazer deve buscar elementos que contribuam para a readequação de sua prática social aos objetivos do programa, nesse caso específico, referenciados nas diretrizes do PELC. O conceito de avaliação formativa é o que mais se aproxima dessa questão. Toma-se aqui o entendimento de Villas Boas (2008, p. 39) em relação à avaliação formativa: “que engloba todas as atividades desenvolvidas [pelos educadores/educandos], com intuito de fornecer informações a serem utilizadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico”. O *feedback* é a resposta do desenvolvimento do seu trabalho: “se atende aos seus objetivos, que avanços houve, que aspectos precisam ser melhorados etc.” (VILLAS BOAS, 2008, p. 42).

A avaliação informal é um dos três componentes da avaliação formativa, que ganha um destaque na educação não escolar, visto que possibilita o encorajamento dos atores envolvidos nas ações de lazer

(VILLAS BOAS, 2008). Duas possibilidades de se avaliar informalmente são a observação participante e a reflexão coletiva sobre o andamento do trabalho, além do significado social deste para a comunidade.

O terceiro componente é a autoavaliação dos trabalhadores como um processo de construção apoiado na prática diária, com vistas à transformação da organização do trabalho pedagógico (VILLAS BOAS, 2008, p. 57). Outro componente da avaliação formativa é avaliação por colegas. No caso do lazer, consideramos ‘colegas’ os demais trabalhadores do núcleo ou até mesmo da instância de controle social, pois, muitas vezes, o *feedback* “advindo de um grupo de colegas pode ser mais bem aceito do que o individual” (VILLAS BOAS, 2008, p. 42).

A instância de controle social, quando participativa, pode contribuir para a realização do *feedback* no processo avaliativo, à medida que observa externamente as ações pedagógicas do programa na comunidade e que participa do Grupo Gestor.

### **Proposta de programação do Coletivo de Formação**

Nesse momento, apresenta-se uma proposta de formação específica para o PELC, que segue a seguinte composição: (1) **Objetivos Gerais** da proposta de formação; (2) **Estrutura Metodológica** do SNFPELC; (3) **Módulo Introdutório**, que é apresentado com: a) **objetivos específicos** do Módulo Introdutório; b) **possibilidades de programação**: reuniões, visitas, conferência; mesas, oficinas temáticas e grupos de trabalhos temáticos; (4) **Módulo de Aprofundamento**, que é apresentado com: a) **objetivos específicos** do Módulo de Aprofundamento; b) **proposta de organização da formação permanente** a ser realizada durante o Módulo de Aprofundamento; c) **demanda recorrente de temáticas** para a formação em serviço/Módulo de Aprofundamento; (5) **Módulo de Avaliação**, que é apresentado com: a) **objetivos específicos** do Módulo Avaliação; b) **possibilidades de temas na programação**: reuniões, visitas, mesas, vivências, oficinas temáticas, grupos de trabalhos temáticos, furdunço e relatos de experiência.

## 1) OBJETIVOS GERAIS<sup>6</sup>

- Possibilitar a construção de uma visão crítica do esporte e do lazer e identificar as possibilidades de trabalho, tendo o lazer como campo de intervenção e conhecimento;
- Discutir os fenômenos esporte e lazer de forma crítica e contextualizada com a realidade pedagógica dos educadores do Programa Esporte e Lazer das Cidades do Entorno do Distrito Federal;
- Constatar necessidades e buscar possibilidades de superação de eventuais dificuldades de intervenção no campo do lazer (estruturais, metodológicas, conceituais entre outras) encontradas nos núcleos do programa;
- Democratizar o acesso a conhecimentos e a mecanismos de intervenção pedagógica no campo do lazer e educação popular;
- Discutir mecanismos de intervenção e democratização de diferentes manifestações culturais no campo do lazer, sua dimensão e possibilidades de organização e mobilização popular de forma crítica e contextualizada;
- Possibilitar o entendimento do lazer como espaço de educação crítica, seu monitoramento, avaliação, construção e consolidação de metas a serem trabalhadas no programa;
- Possibilitar um espaço de trocas de experiências entre alunos de Educação Física da UnB e os coordenadores, agentes sociais, monitores e alunos do Projeto Esporte e Lazer da Cidade.

## 2) ESTRUTURA METODOLÓGICA

Segundo orientações da Secretaria Nacional do Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (2008a), já apresentadas anteriormente,

---

6. Esses objetivos fazem parte da proposta pedagógica de formação construída pelo Coletivo de Formação.

a formação dos agentes sociais dos núcleos de esporte e lazer deve ocorrer em três módulos: Módulo Introdutório, Módulo de Aprofundamento e Módulo de Avaliação.

### 3) MÓDULO INTRODUTÓRIO

Quando os professores do Coletivo de Formação são convidados para a formação<sup>7</sup>, cria-se um espaço de discussão com os gestores da entidade e os coordenadores dos núcleos. Nesse espaço, discutem-se os princípios e a metodologia da formação e, ao mesmo tempo, há a possibilidade de se tomar conhecimento de especificidades do núcleo – em relação à comunidade atendida, às particularidades das regiões nas quais está localizado o núcleo, a oficinas ministradas, à comunidade, ao número e características do grupo de agentes sociais etc. Esse primeiro diagnóstico serve para a construção de uma proposta de formação que atenda às demandas peculiares de cada entidade conveniada. O Coletivo de Formação se reúne para discutir e debater as especificidades da formação que será realizada.

a) Os **objetivos**<sup>8</sup> a serem alcançados no Módulo Introdutório são:

Conhecer a realidade local (cidade, região, comunidade, espaços, equipamentos de lazer, perfil dos agentes sociais) e fazer relações com os princípios, diretrizes e características conceituais e metodológicas que fundamentam o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC); discutir os conceitos de esporte, lazer e cultura, bem como fazer relações entre esses conceitos e a realidade local (região, conteúdos culturais, comunidade e conhecimento dos agentes sociais), de forma crítica e contextualizada; conhecer etapas da construção do planejamento participativo (atividades sistemáticas e assistemáticas), estratégias de

- 
7. Antes de 2009, as entidades conveniadas podiam, a seu critério, convidar um formador credenciado ao SNFPELC para a realização dos módulos de formação. Porém, como esse modelo encontrava-se suscetível a interesses pessoais e políticos, após Seminário de formação dos consultores de formação, a SNDEL decidiu adotar um sistema de rodízio dos formadores, com divulgação dos nomes e formações realizadas. O Coletivo de Formação de Brasília apoiou essa mudança.
  8. Esses objetivos fazem parte da proposta pedagógica de formação construída pelo Coletivo de Formação, em sintonia com a SNDEL.

mobilização da comunidade e organização do trabalho pedagógico, estabelecendo relações com os princípios, as diretrizes e os objetivos do programa esporte e lazer da cidade; discutir as características e contradições das cidades nas quais os núcleos serão implantados (“cidade real”) e buscar superações por meio de reflexões e de estratégias de intervenção, visando à ressignificação dos espaços, estabelecendo relações com a cidade que queremos (cidade ideal); ter acesso a instrumentos de registro de experiências das atividades que serão desenvolvidas nos núcleos (relatórios) e de planejamento e avaliação das oficinas do PELC, tendo como perspectiva a continuidade desse trabalho nas coordenações pedagógicas que farão parte do módulo de aprofundamento; discutir o papel e o perfil dos agentes sociais na mediação das atividades culturais nos espaços de intervenção no âmbito do lazer, contextualizando com as discussões da 1ª e da 2ª Conferência Nacional de Esporte e com o PELC” (BRASIL, 2008a: s/p).

b) As **Possibilidades de temas na programação** do Módulo Introdutório serão apresentadas da seguinte forma: tema, tempo de duração, ementa, metodologia, recursos materiais:

<b>Tema: Visita aos núcleos e Reunião com os coordenadores e agentes sociais</b>	
<b>Tempo de duração:</b> 4 horas	<b>Ementa:</b> Visita e análise dos espaços e equipamentos de lazer de núcleos da entidade; Discussão e debate coletivo sobre os princípios e diretrizes do PELC; sobre o projeto básico aprovado pelo convênio; Ação diagnóstica sobre as características da comunidade; Os conteúdos culturais do lazer que serão desenvolvidos nos núcleos; Os espaços e equipamentos de lazer; O perfil dos agentes sociais; A metodologia da formação, entre outros temas propostos pelos coordenadores.
<b>Metodologia:</b> · Observação dos espaços e equipamentos de lazer da comunidade · Reunião com debate coletivo	
<b>Recursos materiais:</b> Câmera fotográfica digital; proposta de Programação; projeto básico do núcleo, documentos do PELC; pasta de instrumentais e textos do Coletivo de Formação <sup>1</sup>	

**Tabela B:** Visita aos núcleos e Reunião com os coordenadores e agentes sociais. Fonte: Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

Esse momento caracteriza-se por uma conversa inicial com caráter diagnóstico, quando os formadores se reúnem com o coordenador-geral, com o representante da entidade de controle social, os coordenadores de núcleos e agentes sociais, com o objetivo de conhecer a realidade local, o plano de intervenção da entidade conveniada e o perfil dos educadores.

Aproveita-se também para apresentar os pressupostos teórico-metodológicos da proposta de formação, além de uma proposta de programação que pode ser alterada segundo a verificação de uma demanda específica apresentada no momento. Os formadores entregam uma coletânea de textos e artigos, além de instrumentos (roteiros para elaboração de relatórios, modelo para planejamento das oficinas e dos eventos, modelo de ficha de frequência e de cadastro da comunidade etc.) que podem ser aproveitados na organização do trabalho pedagógico dos núcleos.

Em um segundo momento, realiza-se uma visita aos espaços e avaliam-se os equipamentos que servirão de base para o funcionamento dos núcleos. São tiradas fotos desses espaços e equipamentos à medida que se debatem as potencialidades que se apresentam à execução do PELC naquele local.

<b>Tema: Oficina de socialização e diagnóstico com os Agentes Sociais</b>	
<b>Tempo de duração:</b> 2 horas	<b>Ementa:</b> Socialização dos trabalhadores; Considerações sobre os princípios e diretrizes do PELC; Avaliação diagnóstica em grupo (o lazer dos agentes sociais, experiências de intervenção e conhecimento da realidade local); Discussão sobre a importância da formação para o desenvolvimento do programa.
<b>Metodologia:</b> Práticas corporais <ul style="list-style-type: none"> <li>· Exposição oral</li> <li>· Trabalho em grupo</li> <li>· Debate coletivo</li> </ul>	
<b>Recursos materiais:</b> instrumento diagnóstico	

**Tabela C:** Oficina de socialização e diagnóstico com os Agentes Sociais. Fonte: Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

O trabalho inicia-se com uma apresentação formal da formação e dos formadores que vão ministrar o módulo. Logo após, realiza-se um momento de apresentação e socialização de todos que irão participar, a começar por práticas corporais. Tendo como base um instrumento diagnóstico, busca-se conhecer de uma maneira mais formal a realidade dos agentes sociais no que diz respeito aos espaços de intervenção no campo do lazer (núcleos), às especificidades da comunidade atendida e em relação às atividades sistemáticas e assistemáticas (programação, reuniões pedagógicas, espaços e equipamentos de lazer, ações intersectoriais nos eventos e compreensão dos princípios e das diretrizes do PELC).

Em forma de pequenos grupos, os agentes sociais sistematizam suas visões sobre o programa Esporte e Lazer da Cidade, bem como suas críticas e sugestões. Após esse primeiro instante de sistematização, é proporcionado a cada grupo um tempo para que socialize a sua avaliação no grande grupo. As apresentações permitem ver o domínio dos agentes sociais sobre os temas problematizados. Depois, realiza-se um debate sobre a proposta metodológica da formação e sobre as expectativas desse processo. O aspecto fundamental desse momento é a sensibilização por parte dos agentes sociais para a importância da participação nas 32 horas de formação. A seguir, apresentam-se algumas atividades do módulo:

<b>Tema: Mesa de Abertura: Programa Esporte e Lazer da Cidade</b>	
<b>Tempo de duração: 2 horas</b>	<b>Ementa:</b> Apresentação do projeto básico da entidade e do vídeo institucional do PELC, princípios e metodologia da formação, princípios e diretrizes do Programa Esporte e Lazer da Cidade.
<b>Metodologia:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Exposição oral</li></ul>	
<b>Recursos materiais:</b> Projeto básico do PELC; programação da formação	

**Tabela D:** Mesa de Abertura: Programa Esporte e Lazer da Cidade. **Fonte:** Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

Essa mesa tem um caráter político, oportunidade em que se apresentam à sociedade os responsáveis pela implantação dos núcleos de esporte e lazer naquela comunidade. Também tem o objetivo de apresentar a entidade proponente e as características do projeto básico entregue ao Ministério do Esporte; apresentar também o Programa Esporte e Lazer da Cidade, além da sua metodologia de formação. Esse momento é seguido de uma curta conferência, que apresenta uma temática de relevância da prática social da comunidade, na inter-relação com o fenômeno lazer. Tem caráter pedagógico de introdução ao processo de formação pelo qual passarão os núcleos do PELC. As oficinas temáticas funcionam como recursos didáticos de caráter teórico-prático para a apropriação de conteúdos relevantes ao desenvolvimento do programa na comunidade.

---

**Tema: Oficina Temática Audiovisual: Mostras de vídeos e documentários**

<b>Tempo de duração:</b> 4 horas	<b>Ementa:</b> Apresentação do Programa Esporte e Lazer da Cidade, com discussão aprofundada sobre seus princípios e diretrizes, relacionando-o com a realidade local e com a prática social dos agentes sociais, com o apoio audiovisual.
<b>Metodologia:</b> · Mostra de vídeos · Debate coletivo	
<b>Recursos materiais:</b> data show; filmes	

**FILMES**

---

**Em busca do ouro (7’):** reflexão sobre o esporte e lazer como direitos sociais, analisando os valores do esporte de alto rendimento e a busca pela ascensão social contrastando com a sobrevivência humana.

**A exclusão social no Brasil (5’):** reflexão sobre a exclusão social no Brasil e exposição de dados estatísticos e com imagens sobre a realidade brasileira, contextualizando os princípios da Política Nacional do Esporte utilizados pelo PELC.

**Rap: o canto da Ceilândia (20’):** reflexão sobre filme premiado como melhor curta-metragem do Festival de Cinema Nacional de Brasília, que trata da realidade da periferia na relação com a produção cultural local.

**Entrevista GOG na TV Cultura:** entrevista com o rapper GOG, ícone da cultura hip hop do Distrito Federal, na qual trata do movimento cultural como conscientização das periferias brasileiras.

**Ilha das Flores:** curta de Jorge Furtado, uma abordagem didática do modo como seres humanos pobres estão em relação inferior aos porcos da ilha das Flores.

---

**Falcão – Os meninos do tráfico:** reflexão sobre o cotidiano de crianças das favelas/periferias cariocas.

**Favela Rising:** reflexão sobre a história, criação e inserção da ONG AFROREGGAE na comunidade de Vigário Geral no Rio de Janeiro.

**Vídeo-exercício da IACC (12’):** reflexão sobre o filme à luz dos princípios e diretrizes do PELC, contextualizando-o com a realidade social dos agentes sociais e da comunidade local e tematizando as seguintes diretrizes: Intergeneracionalidade, Respeito à diversidade e Fomento e difusão da cultura local.

**Videodocumentário amador da Vem Viver (12’)** Reflexão sobre documentário filmado e produzido por agentes sociais do PELC/Vem Viver.

**Tabela E:** 1ª Oficina Temática Audiovisual: Mostras de vídeos e documentários. Fonte: Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

A opção de utilizar o recurso audiovisual se deve à possibilidade de apresentar conceitos, princípios e diretrizes de cunho teórico e de elaboração mental, em contextos relacionados com a prática social da realidade local. Os filmes apresentados são apenas exemplos de alguns contextos utilizados no processo de formação.

<b>Tema: Oficina Temática: Cultura, Esporte, Lazer e Sociedade</b>	
<b>Tempo de duração: 4 horas</b>	<b>Ementa:</b> Relações entre a discussão da mesa realizada pela manhã com o tema da oficina: cultura (de massa, popular e erudita); Esporte e lazer: conceitos e relações; Esporte de alto rendimento x esporte recreativo; Esporte como conteúdo cultural do lazer (esporte de alto rendimento x esporte recreativo); O esporte que temos x o esporte que queremos; Apresentação dos conceitos discutidos na oficina e uma introdução sobre o papel do agente social no âmbito do lazer – (reprodução x superação).
<b>Metodologia:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>· Práticas corporais</li><li>· Apresentação dos grupos e discussão</li><li>· Trabalho em grupo</li><li>· Exposição oral</li><li>· Exposição em data show</li></ul>	
<b>Recursos materiais:</b> data show, cartaz, pincel atômico, som	

**Tabela F:** Oficina Temática Cultura, Esporte, Lazer e Sociedade **Fonte:** Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

Essa oficina tem por objetivo a reflexão, superação e construção de conceitos e temas relacionados com o campo do lazer.

<b>Tema: Oficina Temática: Esporte, Lazer e Cidades</b>	
<b>Tempo de duração: 4 horas</b>	<b>Ementa:</b> Discussão sobre: Cidade real (características locais – o rural e o urbano) x cidade ideal (qual a cidade que sonhamos?); Favelização; Distribuição e construção dos bens culturais e equipamentos no desenvolvimento das cidades; Estatuto das Cidades, seu desenrolar até hoje e a Política de Desenvolvimento Urbano; Onde entram o Esporte e o Lazer nesse debate? Como esporte, lazer e cultura influenciam ou são levados em consideração na estruturação das cidades; Ressignificação dos espaços e equipamentos de lazer da cidade.
<b>Metodologia:</b> · Práticas corporais · Apresentação dos grupos · Trabalho em grupo · Teatro · Exposição oral e debate · Exposição em data show	
<b>Recursos materiais:</b> data show, cartaz, pincel atômico, giz de cera, som	

**Tabela G:** Oficina Temática Esporte, Lazer e Cidades. Fonte: Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

Nessa oficina debate-se a cidade como espaço concreto de materialização das ações de esporte e lazer, além de ser lócus da organização e participação popular na busca da efetivação dos direitos sociais.

<b>Tema: Oficina Temática: Prática Pedagógica</b>	
<b>Tempo de duração: 4 horas</b>	<b>Ementa:</b> Reflexão sobre o perfil e o papel do agente social no âmbito do lazer; Etapas do planejamento; Relações entre as atividades sistemáticas e assistemáticas - ênfase nas atividades sistemáticas; Contextualização com as demandas da comunidade e com os princípios e diretrizes do PELC; Construção de projetos de oficinas – trabalho em grupo.
<b>Metodologia:</b> · Práticas corporais · Trabalho em grupo e debate · Exposição oral	
<b>Recursos materiais:</b> data show, cartaz, pincel atômico, som; instrumentos para a prática pedagógica	

**Tabela H:** Oficina Temática Prática Pedagógica. Fonte: Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

A instrumentalização acerca das dificuldades encontradas na prática pedagógica dos trabalhadores do lazer é uma forte demanda dos trabalhadores. Nesse momento, são proporcionadas atividades

práticas de planejamento nas diversas ações pedagógicas impetradas pelo PELC. Oferecem-se também instrumentos orientadores da prática pedagógica que poderão ser adaptados para a realidade local.

<b>Tema: Oficina Temática: Organização do Trabalho Pedagógico</b>	
<b>Tempo de duração:</b> 4 horas	<b>Ementa:</b> Apresentação e debate sobre planejamento participativo e a mobilização da comunidade; Projetos e eventos no âmbito do Lazer – relações entre as atividades sistemáticas e assistemáticas – ênfase nas atividades assistemáticas; Coordenação; Formação continuada e avaliação.
<b>Metodologia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Apresentação dos grupos</li> <li>· Teatro</li> <li>· Exposição oral e data show</li> <li>· Debate coletivo</li> </ul>	
<b>Recursos materiais:</b> data show, cartaz, pincel atômico, giz de cera, som; instrumentos para a organização do trabalho pedagógico (coordenação)	

**Tabela I:** Oficina Temática Organização do Trabalho Pedagógico. **Fonte:** Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

Esta oficina temática obedece a uma continuidade da oficina anteriormente apresentada, no sentido de possibilitar a compreensão das especificidades da intervenção educativa no lazer. Também se oferecem instrumentos de orientação à Organização do Trabalho Pedagógico que poderão ser adaptados a cada realidade local.

<b>Tema: Grupo de Trabalho Temático de avaliação e Mesa de Avaliação</b>	
<b>Tempo de duração:</b> 4 horas	<b>Ementa:</b> Breve discussão sobre os temas e relações entre as oficinas desenvolvidas nos dias anteriores; Avaliação individual sobre a formação; Discussão em grupo (tendo como base a avaliação individual, identificar os pontos positivos e negativos da formação) – construção de um relatório síntese. Socializar as discussões dos GT de avaliação no grande grupo com os representantes componentes na mesa.
<b>Metodologia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Trabalho em grupo</li> <li>· Avaliação individual</li> <li>· Exposição oral</li> <li>· Debate coletivo</li> </ul>	
<b>Recursos materiais:</b> cartaz, pincel atômico, questionário institucional	

**Tabela J:** Grupo de Trabalho Temático de avaliação e Mesa de Avaliação. **Fonte:** Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

Momento de construção do entendimento do que vem a ser Avaliação. Realização da avaliação do primeiro módulo de formação e do PELC, possibilitando a criação de mecanismos de avaliação de processo que possibilitem a reflexão e, conseqüentemente, ajustes à proposta de intervenção dos núcleos de esporte e lazer.

#### **4) Módulo de Aprofundamento**

- a) Os **objetivos específicos** do Módulo de Aprofundamento, de acordo com o Sistema Nacional de Formação do PELC (BRASIL, 2008), são:

Aprofundar os conceitos e conteúdos do lazer; planejar, de forma participativa, as atividades sistemáticas e assistemáticas nos núcleos; qualificar os registros: elaboração de texto, relato de experiência, relatórios, questionários, pesquisas de campo, instrumentos de avaliação etc.; abordar temas de interesse do coletivo envolvido, com vistas à qualificação das atividades; desenvolver metodologias de avaliação processual das atividades, desempenho dos agentes e execução do convênio; sistematizar as experiências de formação em serviço desenvolvidas nos núcleos, com vistas à publicação e divulgação em nível nacional (BRASIL, 2008: s/p)

- b) **Proposta de organização da Formação Continuada Permanente**
- Reuniões pedagógicas semanais, com duração média de três horas;
  - Reuniões mensais de gestores, com duração média de três horas;
  - Reuniões bimestrais com a comunidade, com duração média de três horas.

## PROPOSTA DE CRONOGRAMA

	1º mês	7º mês
<b>1ª Semana</b>	Reuniões de gestores	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas Reunião de planejamento
		Reuniões de gestores
<b>2ª Semana</b>	Reuniões com a comunidade	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas Palestras e Oficinas
<b>3ª Semana</b>	Módulo Introdutório (32 horas)	Reuniões pedagógicas: (Solução de Problemas/Grupo de estudo
<b>4ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Reunião de Planejamento	Reuniões pedagógicas: Reunião de relatório
		(2) Reuniões com a comunidade
	2º mês	8º mês
<b>1ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas	Reuniões pedagógicas: (Solução de Problemas/Reunião de planejamento
	Reuniões de gestores	Reuniões de gestores
<b>2ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Grupo de estudo	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Grupo de estudo
<b>3ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas Grupo de estudo	Reuniões pedagógicas: (Solução de Problemas Intercâmbio de oficinas
<b>4ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Reunião de relatório	Reuniões pedagógicas: Reunião de relatório

	3º mês	9º mês
<b>1ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas Reunião de planejamento	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Reunião de planejamento
	Reuniões de gestores	Reuniões de gestores
<b>2ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Palestras e Oficinas	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Grupo de estudo
<b>3ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Grupo de estudo	Módulo de Avaliação (16 horas)
<b>4ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Reunião de relatório	Reuniões pedagógicas: Reunião de relatório
	Reuniões com a comunidade	Reuniões com a comunidade
	4º mês	10º mês
<b>1ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Reunião de planejamento	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Reunião de planejamento
	Reuniões de gestores	Reuniões de gestores
<b>2ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Grupo de estudo	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Grupo de estudo (construção do relato de experiência)
<b>3ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Intercâmbio de oficinas	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Intercâmbio de oficinas
<b>4ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Reunião de relatório	Reuniões pedagógicas: Reunião de relatório (construção do relato de experiência)

	5º mês	11º mês
<b>1ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Reunião de planejamento	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Reunião de planejamento
	Reuniões de gestores	Reuniões de gestores
<b>2ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Palestras e Oficinas	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Grupo de estudo (construção do relato de experiência)
<b>3ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Grupo de estudo	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Grupo de estudo (construção do relato de experiência)
<b>4ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Reunião de relatório	Reuniões pedagógicas: Reunião de relatório (construção do relato de experiência)
	Reuniões com a comunidade	Reuniões com a comunidade
	6º mês	12º mês
<b>1ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Reunião de planejamento	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Reunião de planejamento
	Reuniões de gestores	Reuniões de gestores
<b>2ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Grupo de estudo	Módulo de Avaliação (16 horas)
<b>3ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Solução de Problemas/Intercâmbio de oficinas	Avaliação das atividades
<b>4ª Semana</b>	Reuniões pedagógicas: Reunião de relatório	Reuniões pedagógicas: Reunião de relatório

**Tabela L:** Proposta de cronograma de formação continuada. **Fonte:** Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

c) **Demanda recorrente de temáticas** para a formação em serviço/Módulo de Aprofundamento; existe a demanda de formação por áreas específicas, tais como futebol, capoeira, teatro, artesanato, dança entre outros; saúde e primeiros socorros; arte; elaboração de projetos sociais e captação de recursos; organização de eventos; educação especial; prática pedagógica na diversidade intergeracional; lazer e diversidade; sexualidade e gênero; violência e drogas; questões raciais/étnicas e manifestações culturais negras; cultura popular nacional; cinema, audiovisual e fotografia como recursos pedagógicos; internet e mídias como recursos pedagógicos.

### 5) Módulo de Avaliação

O Módulo de Avaliação é realizado preferencialmente pelo mesmo formador do Módulo Introdutório, já que a intenção é que este possa acompanhar todo o processo de formação dos núcleos de esporte e lazer da entidade conveniada, e marca o retorno do professor-formador à intervenção no processo de formação, sendo esse um momento de resgate, aprofundamento e avaliação das ações de formação desenvolvidas pela entidade.

Faz-se importante, com base na avaliação, que os trabalhadores possam dar prosseguimento aos trabalhos desenvolvidos, independentemente da continuidade ou não do programa.

a) **Os objetivos específicos** a serem alcançados no Módulo de Avaliação são:

Visitar os espaços e equipamentos de lazer dos núcleos, realizar observação participante nas oficinas dos núcleos, bem como aplicar instrumentos de avaliação de impacto na comunidade atendida pelo programa; e (discutir) os conteúdos, conceitos, princípios e diretrizes do PELC (limites e avanços), de acordo com a demanda apresentada, envolvendo a participa-

ção ativa dos agentes sociais, possibilitando a socialização e intercâmbio dos núcleos; construir coletivamente e apresentar a síntese das atividades sistemáticas e assistemáticas realizadas pela Entidade, durante o convênio; apresentar a síntese da instância de controle social e da atuação do conselho gestor; realizar furdunço (evento de lazer dentro da formação), fruto do planejamento participativo; aplicar instrumentos de avaliação: de processo, de resultado e de impacto; discutir o papel e o perfil dos agentes sociais na mediação das atividades culturais nos espaços de intervenção no âmbito do lazer, contextualizando com as ações desenvolvidas nos núcleos (BRASIL, 2008a, s/p).

### c) Possibilidades de temas na programação

<b>Tema: Visita aos núcleos e Reunião com os coordenadores e agentes sociais e visita aos núcleos</b>	
<b>Tempo de duração:</b> 4 horas	<b>Ementa:</b> Visita aos espaços e equipamentos de lazer dos núcleos; observação participante nas oficinas dos núcleos, bem como aplicação de instrumentos de avaliação de impacto na comunidade atendida pelo programa.
<b>Metodologia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Observação participante das oficinas culturais</li> <li>· Reunião com debate coletivo</li> </ul>	
<b>Recursos materiais:</b> Câmera fotográfica digital; instrumento de avaliação de impacto com a comunidade atendida	

**Tabela M:** Visita aos núcleos. **Fonte:** Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

Este momento marca o retorno dos formadores ao processo de formação, além do início do Módulo de Avaliação. As primeiras 16 horas desse módulo podem ser realizadas no decorrer do convênio e, por isso, o Coletivo de Formação acredita que a melhor opção é realizá-lo entre o 7º e 8º mês de convênio, para que contribua no processo avaliativo para a adequação dos métodos ao objetivo. Portanto, este momento tem como objetivo verificar se as ações desenvolvidas pelo núcleo estão condizentes com a proposta apresentada ao Ministério do

Esporte, no sentido de concretizar os objetivos propostos pelos conveniados. Aplica-se, nesse momento, um instrumento, em forma de questionário à comunidade atendida, para posterior problematização no processo de formação.

<b>Tema: Introdução ao Módulo de Avaliação</b>	
<b>Tempo de duração:</b> 2 horas	<b>Ementa:</b> Discussão da metodologia, objetivos e a concepção da formação, bem como os seus objetivos e resgate retrospectivamente dos Módulos Introdutório e de Aprofundamento, bem como situação do Módulo de Avaliação na formação.
<b>Metodologia:</b> · Exposição oral · Debate coletivo	
<b>Recursos materiais:</b> Data show	

**Tabela N:** Introdução ao Módulo de Avaliação. **Fonte:** Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

Momento de discutir os objetivos do Módulo de Avaliação, a partir de um retrospecto dos módulos anteriores.

<b>Tema: Avaliação Diagnóstica</b>	
<b>Tempo de duração:</b> 2 horas	<b>Ementa:</b> Identificação dos limites e avanços na apropriação dos conceitos fundantes, das diretrizes, dos princípios, da prática pedagógica, da organização do trabalho pedagógico e da formação em serviço.
<b>Metodologia:</b> · Exposição oral · Debate coletivo · Trabalho em grupo	
<b>Recursos materiais:</b> Data show, instrumento de avaliação diagnóstica	

**Tabela O:** Avaliação Diagnóstica. **Fonte:** Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

Após trazer os dados tabulados dos questionários respondidos pela comunidade atendida, e dos relatos dos trabalhadores acerca do desenvolvimento do trabalho com ajuda de um instrumento específico, realizam-se uma discussão e sistematização da prática social.

**Tema: Oficina Temática - Princípios, diretrizes e conceitos do PELC**

<b>Tempo de duração:</b> 2 horas	<b>Ementa:</b> Considerando as demandas dos agentes sociais – resultado da avaliação diagnóstica –, (re) discussão e aprofundamento da compreensão dos conceitos, princípios e diretrizes do PELC, referenciando-se na prática pedagógica dos Agentes Sociais.
<b>Metodologia:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Exposição oral</li> <li>· Debate coletivo</li> <li>· Trabalho em grupo</li> <li>· Audiovisual</li> </ul>	
<b>Recursos materiais:</b> Data show	

**FILMES**

**Ócios do Ofício (25') de Valquíria Padilha:** Reflexão sobre o conceito de lazer e o tempo livre.

**Tabela P:** Oficina Temática – Princípios, diretrizes e conceitos do PELC. **Fonte:** Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

Aprofundamento dos conceitos basilares do PELC, tomando como referência a prática social identificada nos momentos anteriores, possibilitando, com essa reflexão, a incorporação dos conceitos, objetivos, princípios e diretrizes do Programa Esporte e Lazer da Cidade na prática social dos trabalhadores.

**Tema: Oficina Temática – Construção de Relato de Experiência e Furdunço**

<b>Tempo de duração:</b> 2 horas	<b>Ementa:</b> Construção de relatos de experiência e sistematização da prática social dos agentes sociais e das ações dos núcleos de esporte e lazer do PELC (construção coletiva do relatório final) e construção coletiva do furdunço (programação e cronograma das atividades culturais para serem apresentadas nas últimas 16 horas do Módulo de Avaliação).
<b>Metodologia:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Exposição oral</li> <li>· Debate coletivo</li> <li>· Trabalho em grupo</li> </ul>	
<b>Recursos materiais:</b> Data show, instrumento de roteiro de relato de experiência	

**Tabela Q:** Oficina Temática – Construção de Relato de Experiência e Furdunço **Fonte:** Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

Em formato de oficina temática, esse momento permite uma sistematização das experiências, com fundamento em um roteiro disponibilizado pelo Coletivo de Formação, além da construção do “Furdunço”, momento catártico das ações dos núcleos de esporte e lazer. Tanto os Relatos de Experiência, quanto o “Furdunço” são realizados na última parte do Módulo de Avaliação.

<b>Tema: Conferência de Avaliação do Programa Esporte e Lazer da Cidade: gestão, formação e intervenção e avaliação</b>	
<b>Tempo de duração:</b> 2 horas	<b>Ementa:</b> Apresentação de instrumentos e mecanismos de avaliação, introduzindo conceitos de avaliação, qualidade social, acompanhamento e monitoramento.
<b>Metodologia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Exposição oral</li> <li>· Debate coletivo</li> </ul>	
<b>Recursos materiais:</b> Data show	

**Tabela R:** Conferência de Avaliação do Programa Esporte e Lazer da Cidade: gestão, formação e intervenção e avaliação. **Fonte:** Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

Esse momento permite o aprofundamento do conceito de avaliação, qualidade social, acompanhamento e monitoramento das ações do PELC na comunidade, pela apresentação de instrumentos e mecanismos que possibilitem a qualificação e acompanhamento do Programa Esporte e Lazer da Cidade pela comunidade e pelo grupo gestor.

<b>Tema: Organização e preparação do material para apresentação dos Relatos de Experiência</b>	
<b>Tempo de duração:</b> 1 hora	<b>Ementa:</b> Seleção, organização e preparação de Fotos, Vídeos, Power Point, textos para a apresentação das experiências individuais (oficinas) e coletivas (núcleos e eventos) do PELC.
<b>Metodologia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Trabalho em grupo</li> </ul>	
<b>Recursos materiais:</b> Data show, fotos e vídeos	

**Tabela S:** Organização e preparação do material para apresentação dos Relatos de Experiência. **Fonte:** Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

Momento de organização e preparação para a posterior apresentação dos relatos de experiência.

<b>Tema: Relatos de Experiência</b>	
<b>Tempo de duração:</b> 4 horas	<b>Ementa:</b> Verificação e análise à promoção do esporte e lazer como direito social: identificar e problematizar como se deu a intervenção, considerando o impacto social na comunidade, reafirmando a importância do relato de experiência como instrumento de avaliação.
<b>Metodologia:</b> · Exposição oral	
<b>Recursos materiais:</b> Data-show, fotos e vídeos	

Tabela T: Relatos de Experiência. Fonte: Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

Os Relatos de Experiência são momentos de catarse da prática social dos trabalhadores do lazer do PELC. A apresentação pode ser oral, apoiada no relato escrito, e também por meio de fotografias – pôster – e audiovisual – data-show e/ou vídeo documentário.

<b>Tema: Furdunço</b>	
<b>Tempo de duração:</b> 4 horas	<b>Ementa:</b> Socialização dos bens culturais produzidos ao longo do convênio, nas oficinas do PELC. Execução do evento de socialização.
<b>Metodologia:</b> · Exposição oral	
<b>Recursos materiais:</b> diversos (de acordo com o que for socializado)	

Tabela U: Furdunço. Fonte: Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

Aqui acontece a expressão de toda a produção das oficinas culturais dos núcleos de esporte e lazer. A Programação pode contar com a participação da comunidade.

<b>Tema: Grupo de Trabalho Temático – Avaliação: Júri Simulado</b>	
<b>Tempo de duração:</b> 2 horas	<b>Ementa:</b> Avaliação Processual – limites e avanços na experiência vivida e os passos para a continuidade de projetos de esporte e lazer na comunidade, com um Júri Simulado (Um grupo defende a continuidade do PELC e o outro se posiciona contra a continuidade do programa).
<b>Metodologia:</b> · Júri Simulado  · Trabalho em grupo  · Debate coletivo	
<b>Recursos materiais:</b> papel A4, cartaz, pincel atômico	

Tabela V: Grupo de Trabalho Temático - Avaliação: Júri Simulado. Fonte: Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

Usa-se aqui a estratégia de Júri simulado para a avaliação do programa social. Além de detectar o impacto na comunidade, realiza-se o exercício de defender ou não a permanência do PELC na comunidade.

<b>Tema: Avaliação institucional</b>	
<b>Tempo de duração:</b> 2 horas	<b>Ementa:</b> Breve discussão sobre os temas; Avaliação individual sobre a formação (módulo de aprofundamento e módulo de avaliação); Discussão em grupo (tendo como base as avaliações individuais, identificar os pontos positivos e negativos da formação e do PELC; pontuar o que faltou ou o que poderia se fazer para melhorar) – construção de um relatório síntese.
<b>Metodologia:</b> · Exposição oral	
<b>Recursos materiais:</b> papel A4, cartaz, pincel atômico	

Tabela X: Avaliação Institucional. Fonte: Figueiredo, Pedro. Brasília, 2009.

E como último momento do Módulo de Avaliação, realiza-se a Avaliação Institucional, em que representantes do Coletivo de Forma-

ção, do Ministério do Esporte, e um gestor da entidade conveniada ouvem as considerações dos trabalhadores e tiram as eventuais dúvidas que ainda persistirem. Constrói-se síntese do relatório de formação.

## Considerações finais acerca da proposta

Considerando que a proposta de formação do Coletivo de Formação está em constante transformação, já que a realidade e as condições objetivas para as ações de formação estão conectadas à prática social, que por sua vez também se encontra em movimento, propõe-se, portanto, uma pedagogia crítica do lazer, com base no método da prática social, que permeia a elaboração, o planejamento, a organização e a execução das atividades sistemáticas e assistemáticas dos núcleos de esporte e lazer e que se constituem de cinco etapas, a saber: (1) prática social; (2) problematização; (3) instrumentalização; (4) catarse; (5) prática social.

Propõe-se que a intervenção educativa do trabalhador do lazer esteja orientada nos principais componentes da organização do trabalho pedagógico no âmbito do lazer no contexto do PELC, que são: (1) ação diagnóstica; (2) mobilização comunitária e divulgação; (3) articulação política; (4) planejamento participativo; (5) atividades sistemáticas; (6) atividades assistemáticas; (7) organização do núcleo e formação permanente; e (8) avaliação.

Propõe-se ainda que a programação de uma proposta de formação, obedecendo aos módulos, possa ser modificada de acordo com a identificação das demandas surgidas no processo de intervenção dos núcleos de esporte e lazer.

## Referências bibliográficas

BRASIL. República Federativa do. **Manual de Orientação do Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Brasília: Ministério do Esporte, 2004.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientações para Implementação do Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Brasília: Ministério do Esporte, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores**. Brasília: Ministério do Esporte, 2008b.

FILHO, L. (Org.) **Gestão Pública e Política de Lazer: a formação de agentes sociais**. Autores Associados: São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como Prática da Liberdade**. Goiânia: Ed. UFG, 2004.

PADILHA, R. P. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SAMPAIO, J. *et al* **Formação de Agentes Sociais: os núcleos de esporte e lazer do Distrito Federal e Entorno**, in SUASSUNA, D. M. F. de A. e AZEVEDO, A. A. (Orgs.) **Política e Lazer: interfaces e perspectivas** Brasília:Thesaurus, 2007.

SAMPAIO, J. S., LIÃO JÚNIOR, 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**. Autores Associados: São Paulo, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**: edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da Educação*. In. LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, J. A. da, SILVA; K. N. **Círculos Populares de Esporte e Lazer: fundamentos da educação para o tempo livre**. Recife-PE: ITEL, 2003.

Dulce Filgueira de Almeida, Ana Amélia Neri, Pedro Osmar Figueiredo e Pedro Fernando Athayde (Orgs.)

SUASSUNA, Dulce e AZEVEDO, Aldo. **Política e Lazer**: interfaces e perspectivas. Brasília: Thesaurus, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a Escola do Averso por Meio da Avaliação**. Campinas: Papyrus, 2008.

## SOBRE OS AUTORES

**Aldo Antonio Azevedo.** Licenciado em Educação Física, pela Universidade de Brasília, e Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de Brasília; com Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília; Doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília, e Pós-Doutorado em Gestão do Esporte pela Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade Técnica de Lisboa (UTL). É professor adjunto da Universidade de Brasília e é credenciado nos Programas de Pós-Graduação em Sociologia e em Educação Física da Universidade de Brasília. Publicou dois livros em co-autoria e orienta trabalhos nas áreas de Sociologia do Esporte, Políticas Públicas, Lazer e Educação Física Escolar. É líder do grupo de pesquisa em Educação Física Escolar, Esporte e Sociedade, da Universidade de Brasília e do CNPq. Pesquisador da Rede CEDES, da Universidade de Brasília. Foi Coordenador da Rede CEDES. Contato: [aldoazevedo@unb.br](mailto:aldoazevedo@unb.br) e [aldoazevedo@uol.com.br](mailto:aldoazevedo@uol.com.br) .

**Alessandra Pessoa Coimbra de Melo.** Universidade de Brasília. Mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília. Professora de Educação Física (licenciada) do Colégio Cenecista João Pinheiro (CCJP). Coordenadora acadêmica da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Supervisora do curso de Educação Física da UAB/UnB. Áreas de interesse: educação, educação física, mídias e formação profissional.

**Alexandre Jackson Chan-Vianna.** Universidade Gama Filho. Doutorando em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Bolsista

Capes. Áreas de interesse: pedagogia do esporte; esportes coletivos; gênero e identidades sociais; projetos sócio-educacionais; metodologia de ensino na educação física e no esporte; e gestão do esporte.

**Alfredo Feres Neto.** Universidade de Brasília. Doutor e Mestre em Educação Física pela Unicamp. Professor Adjunto da Universidade de Brasília. Áreas de interesse: mídias, educação e políticas públicas.

**Ana Amélia Neri.** Universidade de Brasília. Mestranda em Educação Física pela Universidade de Brasília. Bolsista Capes. Professora Licenciada da Secretaria de Educação de Fortaleza. Áreas de interesse: políticas públicas, sociologia do esporte e lazer.

**Arthur José Medeiros de Almeida.** Universidade de Brasília. Mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília e Doutorando em Sociologia pela Universidade de Brasília. Bolsista Capes. Áreas de interesse: sociologia do corpo, culturas indígenas e sociologia do esporte.

**Carlos Emanuel Sautchuk.** Universidade de Brasília. Professor Adjunto do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. Doutor em Antropologia. Área de interesse: antropologia da técnica e do corpo; pesca, caça, meio ambiente e sociedades caboclas amazônicas e atividades corporais em contextos urbanos (esporte, *fitness* e lazer).

**Edson Marcelo Húngaro.** Universidade de Brasília. Doutor em Educação Física pela Unicamp. Mestre em Serviço Social pela PUC/SP. Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília/UnB. Área de interesse: políticas públicas e formação.

**Daniel Cantanhede Behmoiras.** Especialista em Educação Física Escolar e mestrando em Educação Física pela Universidade de Brasília. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Áreas de interesse: educação física escolar, mídias e formação.

**Dulce Filgueira de Almeida.** Universidade de Brasília. Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília, com pós-doutorado em Sociologia pela Universidad de Salamanca/España (bolsista Capes). Professora Associada da Faculdade de Educação Física e do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Área de interesse: sociologia do corpo, políticas públicas e sociologia do lazer.

**Fernando Mascarenhas.** Universidade de Brasília. Doutor em Educação Física pela Unicamp. Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília. Área de interesse: políticas públicas e estudos lazer.

**Guilherme Reis Nothen.** Universidade de Brasília. Mestrando em Educação Física pela Universidade de Brasília. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Áreas de interesse: sociologia do corpo, esporte e lazer.

**Ingrid Dittrich Wiggers.** Universidade de Brasília. Professora associada I da Universidade de Brasília. Doutora em Educação. Áreas de interesse: infância, mídia-educação, educação do corpo, escola, formação de professores e arte infantil.

**Jonatas Maia da Costa.** Universidade de Brasília. Mestrando em Educação Física pela Universidade de Brasília. Professor do curso de Educação Física do Centro Universitário de Brasília. Área de interesse: mídia-educação e educação física.

**Juarez Oliveira Sampaio.** Professor da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal e de Universidade de Brasília. Áreas de interesse: infância, formação, trabalho e lazer.

**Júlio César Cabral da Costa.** Sócio/gerente da Ciranda Consultoria em Projetos Sociais. Áreas de interesse: formação, lazer e desenvolvimento urbano.

**Júlio Ferreira da Costa Neto.** Centro Universitário de Brasília. Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília. Analista ambiental do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade e Professor B2 do Centro Universitário de Brasília. Área de interesse: geociências, com ênfase em geoprocessamento.

**Leandro Casarin Dalmas.** Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Professor da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do Distrito Federal. Áreas de Interesse: formação, trabalho e lazer.

**Ludmila Mourão.** Universidade Gama Filho. Doutora em Educação Física. Professora Titular e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física da Universidade Gama Filho. Áreas de interesse: história das mulheres no esporte, gênero nas atividades físico-desportivas e educação física escolar.

**Pedro Fernando Athayde.** Universidade de Brasília. Doutorando em Serviço Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília. Áreas de interesse: políticas públicas e programas sociais, projetos/eventos esportivos.

**Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo.** Universidade de Brasília. Mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília. Áreas de interesse: políticas públicas e programas sociais, formação e trabalho.

**Suele Marques Fagundes.** Universidade de Brasília. Mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília. Áreas de interesse: mídias, corpo e educação física.



---

---

Política, lazer e formação foi composto em tipologia Adobe Life BT, corpo 10,5pt, impresso em papel Pólen 90g nas oficinas da THESAURUS EDITORA DE BRASÍLIA. Acabou-se de imprimir em 2010, ano em que se comemora o Cinquentenário de Brasília.



