

LEGADOS DO ESPORTE BRASILEIRO

Apoio

Ministério do Esporte
Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social



ALCYANE MARINHO
JUAREZ VIEIRA DO NASCIMENTO
AMAURI APARECIDO BÁSSOLI OLIVEIRA
Organizadores

ALCYANE MARINHO
JUAREZ VIEIRA DO NASCIMENTO
AMAURI APARECIDO BÁSSOLI OLIVEIRA

Organizadores

Este livro agrega discussões de diferentes autores, os quais levantam questionamentos e trazer reflexões sobre possibilidades no universo dos legados do esporte, nos segmentos da educação, do lazer e da inclusão social. Mesmo diante das diferentes abordagens trabalhadas nos capítulos, pode-se observar a sintonia entre as propostas, complementando-se e transcendendo-se. A temática que envolve os legados do esporte no Brasil, a cada dia, torna-se alvo de interesse de distintos setores da sociedade, com os mais diversos objetivos. Portanto, uma das responsabilidades deste livro é promover conhecimento sobre este amplo fenômeno de interesse crescente, especialmente, devido ao momento histórico esportivo brasileiro. O livro traz importantes reflexões - para estudantes, professores e profissionais de diferentes áreas - sobre problemáticas e perspectivas, abordando, com diferentes olhares, o atual interesse pelas ressonâncias de iniciativas esportivas no âmbito nacional.

COLEÇÃO TEMAS EM MOVIMENTO

LEGADOS DO ESPORTE BRASILEIRO

Apoio

Ministério do Esporte

Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e inclusão Social





Antonio Heronaldo de Sousa

Reitor

Marcus Tomasi

Vice-Reitor

Alexandre Amorim dos Reis

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Mayco Moraes Nunes

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade

Amauri Bogo

Coordenador Editora da UDESC

Darlan Laurício Matte

Diretor Geral

Centro de Ciências da Saúde e do Esporte

Alexandro Andrade

Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação

Centro de Ciências da Saúde e do Esporte

Mario César Nascimento

Diretor de Extensão

Centro de Ciências da Saúde e do Esporte

Suzana Matheus Pereira

Departamento de Educação Física

Centro de Ciências da Saúde e do Esporte

ALCYANE MARINHO
JUAREZ VIEIRA DO NASCIMENTO
AMAURI APARECIDO BÁSSOLI OLIVEIRA
Organizadores

COLEÇÃO TEMAS EM MOVIMENTO

LEGADOS DO ESPORTE BRASILEIRO

Volume 5

Florianópolis
2014

A **Coleção Temas em Movimento** é uma publicação da Editora da UDESC, composta por um conselho editorial interinstitucional, que objetiva divulgar as pesquisas realizadas sob diferentes perspectivas na área de Educação Física e Esportes, para aprofundar aspectos conceituais e metodológicos da profissão, bem como contribuir para a aproximação entre a comunidade científica e à prática pedagógica em diferentes contextos de intervenção.

Conselho Editorial

Adriana Coutinho Azevedo Guimarães - UDESC

Christi Noriko Sonoo - UEM

Flávio Medeiros Pereira - UFPEL

Joice Mara Facco Stefanello - UFPR

Luiz Sérgio Peres - UNIOESTE

Marcos Augusto Rocha - UEL

Viktor Shigunov - UFSC

Zenite Machado - UDESC

Edição revisada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 16 de dezembro de 1990.

R329 Legados do Esporte brasileiro / Alcyane Marinho; Juarez Vieira do Nascimento; Amauri Aparecido Bássoli Oliveira (Org.) - Florianópolis: Ed. da UDESC, 2014.
560 p.: il.; 21 cm -- (Temas em Movimento).

ISBN: 978-85-8302-010-3

Inclui Bibliografia

1. Esporte - Brasil. 2. Educação e Lazer. 3. Inclusão social I. Marinho, Alcyane. II. Nascimento, Juarez Vieira do Nascimento. III. Oliveira, Amauri Aparecido Bássoli. IV. Título. V. Série.

CDD: 796.0981 - 22.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

Projeto gráfico, diagramação e capa

Editora Tribo da Ilha e Gráfica e Editora Copiart

Apresentação

A preocupação em refletir sobre os “Legados do Esporte Brasileiro”, com ênfase no esporte educacional, de lazer e de inclusão social, legitima estudos e intervenções que vêm sendo realizados, por diferentes atores sociais, em distintas instituições de ensino superior, em várias regiões do país. Além da adoção de concepção ampliada de legado que reconhece a sua complexidade e dimensionalidade, abrangendo tanto aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais como também possíveis impactos positivos e negativos, este livro se propõe a contribuir com a reflexão acerca de importantes ações e boas práticas sobre o esporte no Brasil, com ênfase naquelas voltadas à educação, ao lazer e à inclusão social.

Ao vislumbrar a realização de reflexões acerca do esporte brasileiro, a presente obra procura, necessariamente, relacioná-lo ao avanço científico e tecnológico e suas ressonâncias na vida contemporânea, atreladas às transformações socioambientais, socioculturais, políticas, econômicas, religiosas, dentre

outras. De modo geral, são buscadas respostas aos seguintes questionamentos: Quais têm sido as pegadas deixadas pelo esporte na vida das pessoas, em suas comunidades, bairros, escolas? Quais as repercussões dos projetos esportivos existentes para uma vida com mais qualidade? Quais as configurações da educação e do lazer frente às inúmeras manifestações esportivas que se vivenciam e que ainda se vivenciarão?

Para contribuir com as reflexões que sustentam possíveis respostas a tais questionamentos, esta obra foi subdividida em três eixos temáticos, a saber: “Esporte educacional” contendo quatro capítulos, “Esporte de lazer” e “Esporte de inclusão social”, ambos contendo cinco capítulos. Cada um dos eixos temáticos é apresentado por um capítulo introdutório, o qual foi escrito, coletivamente, pelos autores que compõem cada eixo, de forma que as abordagens e concepções de todos fossem nele contempladas, retratando, assim, a visão do coletivo que, embora tenha suas especificidades, caminha em sintonia com a proposta geral da coletânea.

Dessa forma, o primeiro capítulo, “A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas”, de autoria de Alcides José Scaglia e colaboradores, foca suas discussões no tipo de formação propiciada a partir da forma com que o esporte é ensinado. Para pensar esse tema central, a metodologia do ensino dos esportes, o referencial teórico utilizado centra-se em parâmetros freireanos de formação humana, com o objetivo de localizar as diferentes formas de interpretar a aprendizagem e as abordagens de ensino relacionadas. São caracterizadas a metodologia tradicional e as metodologias interacionistas do ensino dos esportes,

particularmente a dos jogos coletivos, e são apresentados os potenciais efeitos na formação quando o ensino é conduzido a partir de uma ou outra perspectiva.

O capítulo “Legados do esporte educacional: potencialidades e fragilidades do Programa Segundo Tempo sob a ótica dos coordenadores de núcleo”, da autoria de Evando Carlos Moreira, aborda desde questões históricas sobre a constituição do Programa Segundo Tempo, até as bases legais, finalidades, formas de execução, bem como o processo de acompanhamento pedagógico e administrativo adotados. Os autores apresentam um estudo realizado com os convênios do Programa Segundo Tempo que desenvolveram suas atividades entre 2009 e 2012, especificamente em um estado de cada uma das regiões: Centro-Oeste, Nordeste, Sul e Sudeste. Os autores apresentam os dados dessa pesquisa, destacando inúmeros fatores, dentre eles, as dificuldades em desenvolver programas esportivos sociais sem infraestrutura e materiais necessários; a metodologia de ensino do esporte e sua implantação; as relações estabelecidas entre a escola e a comunidade.

O terceiro capítulo desse eixo, “Sentidos e significados do ensino do esporte na Educação Física escolar: descolamentos históricos e proposições contemporâneas”, de Fernando Jaime González e coautores, retrata o campo da Educação Física brasileira acerca das relações do esporte com a Educação Física escolar. Para tanto, é abordado o processo de afirmação do esporte, nas décadas de 1960 e 1970, como o conteúdo hegemônico da Educação Física escolar, caracterizando o fenômeno da “esportivização da Educação Física escolar”. Os autores discutem o movimento de crítica gerado sobre essa situação, a partir de 1980, com tentativas de ressignificar e redimensionar essa

relação, levando em conta, por um lado, o pertencimento do fenômeno esporte ao conjunto do que se convencionou chamar Cultura Corporal de Movimento, e, por outro, a especificidade da Educação Física escolar. Em um segundo momento, é apresentada uma das propostas desenvolvidas no Brasil, a qual busca tratar o esporte como um conteúdo da disciplina escolar Educação Física. Para tanto, os autores apontam a forte relação entre o entendimento da função social de uma escola republicana e as decisões tomadas em relação ao que ensinar na Educação Física escolar e, conseqüentemente, no modo de tratar seus conteúdos, entre eles o esporte.

Esse eixo finaliza com discussões de Suraya Cristina Darido e colaboradores materializadas no capítulo “Os megaeventos esportivos no Brasil: algumas possibilidades para a Educação Física escolar e a formação profissional continuada como legado”, refletindo acerca de como a Educação Física escolar pode apropriar-se dos megaeventos esportivos brasileiros para a construção de reflexões críticas sobre os aspectos organizacionais e logísticos para sua realização, bem como sobre o desenvolvimento de conteúdos e metodologias de ensino que abranjam possibilidades de contextualização pedagógica. Para isso, os autores apresentam algumas possibilidades e proposições pedagógicas dos megaeventos esportivos e seus desdobramentos para as aulas de Educação Física escolar e a prática pedagógica do professor. Os autores enfatizam que a melhoria da formação de professores deve ser compreendida como um possível legado gerado por tais eventos.

O eixo temático 2, “Esporte de Lazer”, inicia-se com reflexões sobre o “Esporte de lazer em Santa Catarina: um estudo sobre projetos sociais”, de autoria de Alcyane

Marinho e coautoras. O texto aborda reflexões sobre projetos sociais, lazer e legados, por meio da apresentação e discussão de uma pesquisa realizada sobre projetos sociais de esporte de lazer, desenvolvida no Estado de Santa Catarina (SC). Tal estudo teve como objetivo levantar as iniciativas sociais de esporte de lazer desenvolvidas no Estado de Santa Catarina e investigar os objetivos, a metodologia, o público atendido, os profissionais envolvidos, os resultados alcançados e os possíveis legados desses projetos. As autoras enfatizam que os projetos investigados representam possibilidades importantes para a sociedade, embora, muitas vezes, seus resultados e impactos não sejam divulgados/conhecidos. As autoras chamam a atenção para a necessidade do desenvolvimento de uma cultura voltada ao planejamento e à avaliação constantes dos projetos, bem como para o desenvolvimento de ações sociais de esporte de lazer que estimulem a prática esportiva entre diferentes faixas etárias; garantam o acesso ao lazer em suas múltiplas possibilidades; fortaleçam o relacionamento entre diferentes organizações da sociedade civil; e aperfeiçoem a atuação do profissional do lazer.

“Os jogos olímpicos, paraolímpicos de 2016 e os legados de esporte de lazer”, de Fernando Marinho Mezzadri e coautores, é o capítulo subsequente que discute os primeiros resultados da pesquisa estruturada entre as propostas para o esporte de lazer inseridas no Dossiê de Candidatura e nos Cadernos de Legados dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos Rio 2016 com o planejamento, as ações e o financiamento da área durante a fase inicial de construção dos legados esportivos. Os autores verificaram questões importantes nesse estudo e passam a discuti-las, como, por exemplo: a diminuição no número de núcleos do Programa

Esporte e Lazer na Cidade e os altos recursos direcionados ao conjunto do programa. Por meio das análises empreendidas, os autores denunciam as promessas de entrega de infraestrutura para a realização dos jogos e o foco voltado ao desenvolvimento do esporte de alto rendimento em detrimento do esporte de lazer.

Giuliano Gomes de Assis Pimentel e colaboradores, no terceiro capítulo desse eixo, questionam: “Patrimônio indígena e afro-brasileiro como legado cultural de esporte de lazer”. Os autores propõem discussões sobre a herança cultural das populações indígenas e afro-brasileiras, do Brasil, na constituição do campo dos conteúdos físico-esportivos do lazer, e apontam as influências desse legado imaterial na cultura esportiva de lazer, bem como apontam o legado, positivo ou negativo, das políticas públicas sobre esse patrimônio. Para tanto, o texto toma como objeto o patrimônio imaterial, esteja ele institucionalmente reconhecido ou não, no campo do lazer esportivo.

No capítulo “O esporte como alternativa de lazer: análise de experiências brasileiras”, Helder Ferreira Isayama e coautores discutem as relações estabelecidas entre esporte e lazer em três propostas desenvolvidas no contexto brasileiro: as Praças e Centros de Recreio; as ações no Sindicalismo Patronal e Trabalhista e o Programa Esporte e Lazer da Cidade. As distintas experiências históricas discutidas nesse capítulo permitem observar uma multiplicidade de projetos para o esporte, bem como uma articulação com o lazer: há numerosos e variados projetos de esporte e de lazer que, de alguma forma, checam a possibilidade, viabilidade e pertinência de integrá-los.

O capítulo final desse eixo, “Legado da Rede Cedes para o esporte de lazer no Brasil: conquista política pelo

conhecimento, tecnologia e governança”, de Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto, sinaliza os legados da Rede Cedes - *Centros de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer* - do Ministério do Esporte. A Rede foi implantada em 59 Instituições de Ensino Superior, das cinco regiões brasileiras, com o objetivo de fomentar a produção e difusão de conhecimentos científico-tecnológicos que possam contribuir com a qualificação da política inclusiva de esporte e lazer desse Ministério. As reflexões e discussões realizadas nesse capítulo, sobre a trajetória da Rede, identificaram três principais legados para o esporte de lazer no Brasil, constituídos nesta década de realização da Rede Cedes, quais sejam: legados de conhecimento, de tecnologia e de governança, aprofundados e discutidos pela autora ao longo do texto.

O terceiro eixo temático, “Esporte de inclusão social”, tem início com o texto de Constantino Ribeiro de Oliveira Junior e colaboradores e apresenta reflexões sobre o “Legado de esporte de inclusão social: programa segundo tempo”. Nesse capítulo, são discutidas questões que envolvem o Programa Segundo Tempo como legado imaterial a partir da compreensão do esporte de inclusão como meio para trabalhar com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, com vistas a proporcionar possibilidades de empoderamento. A idealização, o planejamento, a implantação, a avaliação e as vivências relatadas na produção do Programa Segundo Tempo são consideradas pelos autores como o legado imaterial que permite a visualização de que a adjetivação do esporte de inclusão pode ser um instrumento significativo para se aprimorar a ação frente aos beneficiários, para que estes possam acessar oportunidades de empoderamento com vistas a superar situações

de vulnerabilidade. Segundo os autores, a inclusão, por meio do esporte, tendo como fonte de pesquisa o conhecimento produzido e armazenado a partir das experiências vivenciadas pelos diferentes agentes envolvidos no Programa Segundo Tempo, demonstra uma das perspectivas possíveis para o legado intangível, resultante desse tipo de programa, permitindo a expansão de seu alcance para diferentes setores sociais.

Edison Roberto de Souza e coautores abordam “O legado social do Programa Segundo Tempo: os cartões de apoio pedagógico e a inclusão social” no segundo capítulo desse eixo temático. Os autores apresentam os resultados da avaliação das possibilidades pedagógicas dos cartões de apoio pedagógico no Programa Segundo Tempo em um estudo piloto desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina. Os autores entendem esse recurso metodológico como uma ferramenta educativa, fundamental no desenvolvimento da proposta pedagógica de democratização e, sobretudo, de inclusão e acesso à prática e à cultura esportiva; de promoção de desenvolvimento; de formação para a cidadania e de melhoria da qualidade de vida das crianças e jovens, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.

O capítulo “Múltiplas ações e diversidade de corpos na inclusão social pelo esporte: contribuição do Programa Segundo Tempo” é desenvolvido por José Pereira de Melo e colaboradores, discutindo os legados desse programa para o esporte nacional, centrando as reflexões em torno da inclusão social pelo esporte, considerando-se a área de abrangência na qual este se configura, bem como na relação estabelecida com os corpos dos seus públicos-alvo. Por meio de reflexões sobre o legado imaterial, principalmente considerando-se a dimensão educacional, os autores

analisam o impacto social que teve e tem o Programa Segundo Tempo na sociedade brasileira, em especial, pelo fato de este ter chegado aos lugares mais longínquos do país.

O assunto “Legados esportivos e inclusão social: por uma política de equidade de gênero no futebol” é abordado no capítulo de Osmar Moreira de Souza Júnior e coautores. Nesse texto, é analisada a inclusão social pelo esporte, tendo como foco as questões de gênero. Os autores abordam o assunto a partir de uma perspectiva histórica, com o intuito de evidenciar o protagonismo das mulheres nesse campo para, assim, elaborarem algumas indicações que apontem para uma política de equidade de gênero, observada como um legado que valoriza a inclusão social. Destaca-se o protagonismo das mulheres, com ênfase no fato de que, há muito tempo, as brasileiras praticam o futebol e nele vivem diferentes experiências. Os autores sinalizam a necessidade da construção de uma agenda política que pautе questões relacionadas às mulheres no esporte, representando um legado urgente que valoriza a inclusão social e problematiza o campo político esportivo brasileiro.

Esse eixo temático encerra-se com o capítulo “Esporte de inclusão social: reflexões sobre o *Brazil sportive* dos megaeventos”, desenvolvido por Wanderley Marchi Júnior e coautores. Aqui é problematizado se a manifestação do esporte, em sua dimensão de inclusão social, é possível no *Brazil sportive* dos megaeventos e mesmo conciliável com a lógica orientadora do esporte-espetáculo. A hipótese assumida pelos autores, em relação a esse problema, é a de que o esporte de inclusão social, no Brasil, não se beneficia da conjuntura expressa na realização dos respectivos megaeventos em 2014 e 2016, sendo, portanto, essa dimensão social do esporte evocada, possivelmente, para tentar

legitimar, perante a opinião pública, uma suposta importância da presença desses eventos no país.

Com base nas discussões empreendidas sistematicamente nos eixos temáticos apresentados, pode-se reconhecer que o esporte é alvo crescente de interesse de distintos setores da sociedade, com diversificados objetivos, sejam políticos, econômicos e/ou sociais, legitimando e consolidando, por consequência, o avanço da produção científica. Em um momento histórico de extrema importância para o assunto no território nacional, acredita-se que o esforço dos autores, aqui reunidos para discutir sobre os legados do esporte brasileiro, contribui, sobremaneira, com tal avanço, uma vez que levanta problemáticas e perspectivas inovadoras, a partir de diferentes olhares e concepções.

As discussões abordadas não se esgotam nesta iniciativa, muito pelo contrário, despertam novos horizontes e possibilidades de amadurecimento sobre o tema e, justamente por isso, enfatizam a necessidade de busca pela essência do significado do que, de fato, acreditamos ser um legado esportivo no mundo contemporâneo.

Ótimas leituras!

Alcyane, Juarez e Amauri

Verão de 2014

Sobre os Organizadores e Autores

Alcides José Scaglia

Doutor em Pedagogia do Movimento pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente na Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA), no curso de Ciências do Esporte da UNICAMP. Líder do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE) e pesquisador do Ludens da Universidade de São Paulo (USP).

15

Alcyane Marinho

Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física

(LAPLAF/UEDESC/CNPq). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE/UFSC/CNPq).

Alexandra Folle

Doutoranda em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE/CDS/UFSC).

Alexandre Carricone Marques

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

16

Alfredo Cesar Antunes

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Educação Física e do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Allyson Carvalho de Araújo

Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vinculado ao Departamento

de Educação Física e Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC).

Ana Flávia Backes

Licenciada em Educação Física Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE/ CDS/UFSC).

Cleber Dias

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (UFMG).

17

Constantino Ribeiro de Oliveira Junior

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Departamento de Educação Física. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Esporte, Lazer e Sociedade.

Edison Roberto de Souza

Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Diretor do Centro de

Desportos (2012/2016). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE/CDS/UFSC).

Evando Carlos Moreira

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor dos Programas de Mestrado em Educação e em Educação Física da UFMT.

Fernando Augusto Starepravo

18

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. Coordenador adjunto do GTT de Políticas Públicas do CBCE.

Fernando Jaime González

Doutor em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Física e em Educação nas Ciências na UNIJUI. Professor colaborador do Programa de

Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologia da UNESP Rio Claro.

Fernando Marinho Mezzadri

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente e Vice-diretor do Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas para o Esporte (UFPR) e do Projeto Inteligência Esportiva, uma parceria com o Ministério do Esporte.

Francisco Eduardo Caparróz

19

Mestre em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF-CEFD-UFES).

Giuliano Gomes de Assis Pimentel

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Programa Associado UEM/UEL de Pós-Graduação em Educação Física. Coordenador do Grupo de Estudos do Lazer (GEL).

Heitor de Andrade Rodrigues

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro do Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte (GEPESP).

Hélder Ferreira Isayama

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer da UFMG. Líder do Laboratório de Pesquisa Sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer (Oricolé/UFMG). Membro do Laboratório de Estudos da Educação do Corpo (Labec/UFRJ). Editor da Revista Licere.

20

Heloisa Helena Baldy dos Reis

Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas de Futebol (GEF). Membro convidada da Academia Lance.

José Pereira de Melo

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Federal

do Rio Grande do Norte, Departamento de Educação Física. Coordenador do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC) e Coordenador do Núcleo de Formação Continuada para Professores de Arte e Educação Física (Paidéia).

Juarez Vieira do Nascimento

Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (UP). Docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Desportos (CDS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFSC). Líder do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE/UFSC/CNPq).

Juliano de Souza

21

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisador do Centro de Pesquisa em Esporte, Lazer e Sociedade (CEPELS) e da Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte (ALESDE).

Katiuscia Mello Figuerôa

Doutora em Ciências da Atividade Física e do Esporte pelo Instituto Nacional de Educação Física da Universidade de León (ULE/Espanha). Membro do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas para o Esporte (UFPR) e do Projeto Inteligência Esportiva, uma parceria com o Ministério do Esporte.

Larissa Michelle Lara

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. Líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (DEF/UEM/CNPq).

Larissa Rafaela Galatti

Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Departamento de Educação Física do Centro de Desportos. Líder do Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte (GEPESP) da FEF/UNICAMP.

Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto

22

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi consultora de esporte e lazer nas prefeituras mineiras de Belo Horizonte e Betim. Diretora do Departamento de Ciência e Tecnologia do Ministério do Esporte. Supervisora da Autoridade Pública Olímpica. Consultora de Lazer, Esporte e Cultura do SESI-DN e DR-Bahia.

Ludmila Mourão

Doutora em Educação Física e Cultura pela Universidade Gama Filho (UGF). Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação Física e Desporto. Coordenadora do Grupo de Estudos Gênero, Educação Física, Saúde e Sociedade (GFSS).

Luiz Gustavo Bonatto Rufino

Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Rio Claro). Professor da rede pública estadual de São Paulo. Vice-coordenador da Equipe Colaboradora 21 do Programa Segundo Tempo.

Marcelo Moraes e Silva

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Participa do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da CAPES, realizado na UFPR. Membro do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas para o Esporte (UFPR) e do Projeto Inteligência Esportiva, uma parceria com o Ministério do Esporte.

23

Maria Aparecida Dias

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente da UFRN, Departamento de Educação Física. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC). Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Educação Física da UFRN.

Michel Angillo Saad

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenador e docente da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC/Xanxerê),

Curso de Educação Física. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos e Desenvolvimento do Desporto (GPEDE/UNOESC). Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE/CDS/UFSC).

Miguel Archanjo de Freitas Júnior

Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente e coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da UEPG. Líder do Grupo de Pesquisa Esporte, Lazer e Sociedade e membro do grupo de Pesquisa Futebol e Sociedade.

Miraíra Noal Manfroí

Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/UDESC/CNPq) e do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE/UFSC/CNPq).

Osmar Moreira de Souza Junior

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Educação Física e Motricidade Humana. Coordenador da Equipe Colaboradora

21 do Programa Segundo Tempo. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas de Futebol. Membro do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos (NEPATEC).

Patrícia de Araújo

Doutora em Pedagogia da Educação Física pela Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pedagoga na Secretaria de Educação e Cultura. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer na Amazônia (GEPLAM). Coordenadora da Linha de Pesquisa Lazer, Corporeidade e Cidadania.

25

Patrícia dos Anjos Souza

Licenciada em Educação Física pela UFSC (2011). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE/ CDS/UFSC).

Paulo Evaldo Fensterseifer

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Membro da Rede de pesquisa interinstitucional que estuda as situações de abandono docente na área da Educação Física.

Priscila Mari dos Santos

Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE/CDS/UFSC) e do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/ CEFID/UDESC).

Rafael Fortes

Docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenador do Laboratório de Comunicação e História (UNIRIO). Pesquisador do Laboratório de História do Esporte e do Lazer (Sport/UFRJ).

26

Raquel Stoilov Pereira

Mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). Docente do curso de Educação Física do Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG).

Riller Silva Reverdito

Doutorando em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente na Faculdade Adventista de Hortolândia (FAH/UNASP) e na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/Diretoria de Sumaré.

Silvana dos Santos

Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Estudos do Lazer (GEL).

Silvana Vilodre Goellner

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente na graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Curso de Educação Física. Coordenadora do Centro de Memória do Esporte (CEME) e do Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo (GRECCO).

27

Suraya Cristina Darido

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP Rio Claro), Departamento de Educação Física. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF).

Valter Bracht

Doutor pela Universidade de Oldenburg (Alemanha). Docente da Universidade Federal de Espírito Santo (UFES), Centro de Educação Física e Desportos da UFES. Professor

do Programa de Pós-graduação da UFES. Presidiu o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (1991/93 e 1993/95).

Victor Andrade de Melo

Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em História Comparada/Instituto de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer da UFMG. Coordenador do Laboratório de História do Esporte e do Lazer (Sport). Membro do Laboratório de Estudos da Educação do Corpo (Labec/UFRJ).

28

Wanderley Marchi Júnior

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor dos Programas de Pós-graduação em Educação Física e em Ciências Sociais. Coordenador do Centro de Pesquisas em Esporte, Lazer e Sociedade (CEPELS/UFPR). Vice-presidente da Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte (ALESDE). Editor-Chefe da Revista da ALESDE.

Sumário

- 33 **PARTE 1**
Esporte Educacional
- 35 Nas pegadas do esporte educacional
*Fernando Jaime González, Evando Carlos Moreira,
Suraya Cristina Darido e Alcides José Scaglia*
- 45 A contribuição da pedagogia do esporte ao
ensino do esporte na escola: tensões e refle-
xões metodológicas
*Alcides José Scaglia, Riller Silva Reverdito e
Larissa Rafaela Galatti*
- 87 Legados do esporte educacional: potencialida-
des e fragilidades do Programa Segundo Tempo
sob a ótica dos coordenadores de núcleo
*Evando Carlos Moreira, Raquel Stoilov Pereira,
Luiz Gustavo Bonatto Rufino, Alexandre
Carriconde Marques e José Pereira de Melo*

- 121 | Sentidos e significados do ensino do esporte na educação física escolar: descolamentos históricos e proposições contemporâneas
Fernando Jaime González, Valter Bracht, Francisco Eduardo Caparroz e Paulo Evaldo Fensterseifer
- 163 | Os megaeventos esportivos no Brasil: algumas possibilidades para a educação física escolar e a formação profissional continuada como legado
Suraya Cristina Darido, Heitor de Andrade Rodrigues, Luiz Gustavo Bonatto Rufino e Osmar Moreira de Souza Junior
- 195 | **PARTE 2**
Esporte de Lazer
- 197 | Nas pegadas do esporte de lazer
Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto, Giuliano Gomes de Assis Pimentel, Alcyane Marinho, Helder Ferreira Isayama e Fernando Marinho Mezzadri
- 209 | Esporte de lazer em Santa Catarina: um estudo sobre projetos sociais
Alcyane Marinho, Priscila Mari dos Santos e Miráira Noal Manfroi
- 243 | Os jogos olímpicos, paraolímpicos de 2016 e os legados de esporte de lazer
Fernando Marinho Mezzadri, Katiuscia Mello Figuerôa e Marcelo Moraes e Silva

- 277 Patrimônio indígena e afro-brasileiro como legado cultural de esporte de lazer
Giuliano Gomes de Assis Pimentel, Patrícia de Araújo, Silvana dos Santos e Larissa Michelle Lara
- 303 O esporte como alternativa de lazer: análise de experiências brasileiras
Hélder Ferreira Isayama, Cleber Dias, Victor Andrade de Melo e Rafael Fortes
- 331 Legados da Rede Cedes para o esporte de lazer no Brasil: conquista política pelo conhecimento, tecnologia e governança
Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto
- 377 **PARTE 3**
Esporte de Inclusão Social
- 379 Nas pegadas do esporte de inclusão social
Wanderley Marchi Junior, Juliano de Souza, Edison Roberto de Souza, Constantino Ribeiro de Oliveira Junior, José Pereira de Melo e Silvana Vilodre Goellner
- 389 Legado de esporte de inclusão social: Programa Segundo Tempo
Constantino Ribeiro de Oliveira Junior, Alfredo Cesar Antunes e Miguel Archanjo de Freitas Jr.

- 427 | O legado social do Programa Segundo Tempo:
os cartões de apoio pedagógico e a inclusão
social
*Edison Roberto de Souza, Alexandra Folle,
Michel Angillo Saad, Patrícia dos Anjos Souza e
Ana Flávia Backes*
- 455 | Múltiplas ações e diversidade de corpos na
inclusão social pelo esporte: contribuição do
Programa Segundo Tempo
*José Pereira de Melo, Allyson Carvalho de Araújo
e Maria Aparecida Dias*
- 487 | Legados esportivos e inclusão social: por uma
política de equidade de gênero no futebol
*Osmar Moreira de Souza Júnior, Silvana Vilodre
Goellner, Ludmila Mourão e Heloisa Helena
Baldy dos Reis*
- 519 | Esporte de inclusão social: reflexões sobre o
Brazil sportive dos megaeventos
*Wanderley Marchi Júnior, Juliano de Souza e
Fernando Augusto Starepravo*



PARTE I

ESPORTE EDUCACIONAL

Nas pegadas do esporte educacional

Fernando Jaime González

Evando Carlos Moreira

Suraya Cristina Darido

Alcides José Scaglia

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida, tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum, não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós (ARENDDT, 2001, p. 65).

O *legado* é o objetivo de qualquer esforço educativo na busca da produção de um mundo comum, como explica Hannah Arendt na epígrafe deste texto. Não há empreitada educacional que não tenha no cerne de seu projeto a busca por transmitir um conjunto de bens entendidos como fundamentais para os legatários, ou seja, para as novas gerações.



Nessa perspectiva, perguntar pelo legado do esporte educacional não é indagar se há ou não um processo de *legado*, e sim questionar sobre os bens transmitidos às novas gerações por essa prática social.

No entanto, quando colocamos o foco da análise sobre o *ator* da ação, passamos a perguntar sobre a identidade de *quem* lega – ou melhor, sobre a identidade do *esporte educacional*. Nesse sentido, é possível reconhecer que a expressão *esporte educacional* é utilizada simultaneamente em pelo menos três sentidos diferentes: como um conceito teórico, como termo técnico da política pública e como uma denominação de um tipo específico de intervenção pedagógica.

Esporte educacional como conceito teórico para designar uma manifestação social específica do fenômeno esporte é duplamente ambíguo. Primeiro, porque o adjetivo educacional pressupõe a existência de outras manifestações esportivas que não carregariam essa possibilidade, quando há clareza que, num sentido amplo de educação, não há prática social que não transmita sentidos e significados, ainda que o legado não seja defensável do ponto de vista social ou cultural. Nas palavras de Bracht (2003, p. 18), “[...] no sentido lato toda prática esportiva é educacional, mesmo que num sentido diverso da nossa concepção de educação”. É ambíguo também porque, ainda que possamos recortar o sentido de *educacional* a significados peculiares, socialmente defensáveis, não é possível atribuir essas características a práticas esportivas específicas. Isso significa, que não há esporte por natureza educacional num sentido restrito; como toda prática social, o ensino do esporte carrega a intencionalidade de seus agentes. Nessa direção, Darido (2012, p. 81-82) lembra que

Algo razoavelmente consolidado a partir do início da década de 1980 (BRACHT, 1986) é de que o esporte em si, o esporte nele mesmo, não é necessariamente educativo. É preciso uma intervenção pedagógica para transformá-lo em educativo, o máximo que se pode dizer é que o esporte tem um enorme potencial para ser utilizado de forma educativa, dependendo das formas de intervenção dos profissionais que ensinam esporte. Ou seja, estar inserido em programa de esportes, praticando esportes, não quer dizer que você está aprendendo esporte educacional.

Nesses termos, a expressão *esporte educacional* não permite diferenciar um fenômeno de outro, nem caracterizar um fenômeno específico. Em outras palavras, é um conceito teórico frágil, impreciso.

No campo das *políticas públicas* brasileiras, é possível reconhecer que o termo *esporte educacional* recorta um tipo específico de intervenção das agências do Estado no espaço social e, como tal, assume uma função importante nesse universo. Nessa perspectiva, é importante reconhecer que – num universo sociopolítico em que o termo *esporte* contava (e conta) com uma aura socialmente positiva, centrada, quase que de forma exclusiva, na imagem do alto rendimento ou esporte-espetáculo – diferenciar a existência de outros vetores organizadores dessa prática social, para além daquele pautado na máxima do desempenho, teve e tem valor.

Sobre o assunto, Tubino, em uma de suas últimas publicações, relata que foi a Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro de 1985, presidida por ele e instalada pelo Decreto n. 91.452, que recomendou que o conceito de esporte no Brasil fosse ampliado, deixando a perspectiva

única do desempenho, passando a compreender também as perspectivas da educação e da participação (TUBINO, 2010). Nesse contexto, entendemos que introduzir, no aparelho¹ legal/discursivo da política pública nacional, os termos esporte-educação, esporte-participação e esporte-performance auxiliou na possibilidade de marcar e demarcar uma discussão que não fazia parte do campo da política pública nacional no setor.

Não queremos dizer, com isso, que a incorporação dessas expressões livrou o universo das políticas públicas no campo do esporte, em interface com a educação, de flagrantes contradições². No entanto, entendemos que

¹ Constituição Federal 1988, art. 217; Lei nº 8.672/1993 (Lei Zico); Lei nº 9.615/1998 (Lei Pelé).

² Entre diversos capítulos que podem ser apontados neste campo, destacamos o denominado *Esporte escolar*, que, mesmo sendo uma prática social desenvolvida na escola, na maioria dos casos, não é regida pela lógica desta instituição, e sim pelos princípios do esporte de rendimento, particularmente no que se refere à detecção e à preparação de “talentos” esportivos. Tubino (2010) relata a estreita relação entre esporte escolar e o esporte de rendimento na legislação esportiva brasileira, particularmente até a metade da década de 1980. Situação que não muda substancialmente nas décadas posteriores, ainda com instrumentos legais mais sofisticados, tanto que o mesmo autor explica que “[...] o Esporte Escolar aceita as vocações esportivas (possíveis talentos) e é destinado à utilização nas competições externas intercolegiais, nas quais os princípios soberanos são o Princípio do Desenvolvimento Esportivo e o Princípio do Desenvolvimento do Espírito Esportivo” (ibidem, p. 69-70). Contudo, ao observarmos como tais competições se desenvolvem, o aparato logístico, tecnológico e humano utilizado para sua consecução, além da importância e do destaque conferidos ao vencedor, sempre com a conotação de “você pensa chegar onde, numa olimpíada, em ser campeão mundial?”, é possível constatar que o primeiro princípio do esporte escolar se sobrepõe ao segundo. Em outras palavras, por mais que se publicite a ideia de que competições esportivas escolares devem priorizar a participação, o respeito, a cooperação, os valores humanos de convívio social, o que de fato tem ênfase é a vitória, o vencedor e suas perspectivas a partir da vitória conquistada e do apoio material e financeiro que se deseja receber com a obtenção de um resultado expressivo.

ofereceu, a uma parte de seus agentes, ferramentas para discutir esses assuntos, como também disputar o uso do recurso público investido nas práticas esportivas. Esses conceitos permitem, por exemplo, pelo menos até metade de 2013³, que duas secretarias nacionais orientadas a formas específicas de organização do esporte façam parte do ministério – a Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento e a Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social –, o que por sua vez, oportuniza a *disputa* por programas de política pública e investimento estatal para campos historicamente invisíveis, sob o manto de uma ideia de esporte exclusivamente orientado ao alto rendimento. A condição de *disputa* entre os campos fica nas entrelinhas, por exemplo, quando o Programa Segundo Tempo, uma das ações de maior projeção do Ministério do Esporte nos últimos anos, elenca entre seus propósitos fundamentais a democratização do acesso à prática esportiva, independentemente da condição atlética dos participantes, buscando minimizar desigualdades

³ A identificação da data pretende salienta a descontinuidade institucional que os setores que cuidam das diferentes manifestações do esporte têm dentro do próprio ministério. Numa breve cronologia, podemos constatar que, antes de se tornar um ministério no governo federal brasileiro, o esporte sempre esteve atrelado a outros segmentos, como a educação e o turismo. Em 1995, o então presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu o Ministério Extraordinário do Esporte. Em 1998, o esporte voltou a dividir espaço com o turismo, no Ministério do Esporte e Turismo. Finalmente, em 2003, no início da presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, foi constituído o Ministério do Esporte, composto por três secretarias, a saber: Secretaria Nacional de Esporte Educacional, Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento e a Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer. Após uma reestruturação, realizada em 2011, a Secretaria Nacional de Esporte Educacional e a Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer foram fundidas, passando a existir a Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, mantendo-se apenas a Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento em seu formato original.

de oportunidades espalhadas Brasil afora. Tal preocupação nunca será foco de uma política orientada pela ideia do esporte de rendimento.

Dessa nomenclatura técnica/legislativa, surge a possibilidade de usar o termo *esporte educacional* para conotar formas particulares de intervenção no campo em que se organiza e propõe a oferta de experiências esportivas patrocinadas pelo Estado. Nesse espaço, o *esporte educacional* é uma marca do tipo de trabalho que se espera que os agentes executores da política pública observem no desenvolvimento das ações. Nesse sentido, o Programa Segundo Tempo, novamente, se coloca como um exemplo do esforço de constituir as práticas esportivas num espaço “[...] para promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida [...]” (BRASIL, 2011, p. 9).

Num universo próximo ao descrito nos parágrafos anteriores, mas não no mesmo, encontramos as discussões sobre o esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar. Para muitos autores⁴, o trato do esporte na disciplina escolar Educação Física seria outro espaço da manifestação do *esporte educacional*, contudo essa ideia não é compartilhada pelo denominado movimento renovador da Educação Física brasileira, que não vê essa manifestação social como um *meio*, e sim como um *conteúdo*, um objeto de conhecimento do qual a disciplina deve dar conta. É importante salientar que não se trata de uma ruptura integral nas ideias que sustentam uma e outra interpretação, mas de empreendimentos educacionais específicos e, como tal, diferentes.

⁴ Ver, por exemplo, Tubino (2010, p. 78): “O esporte educacional como meio da educação física escolar”.

Essas diversas dimensões no uso do conceito *esporte educacional* e sua conexão com esporte como conteúdo da Educação Física escolar apontam as distintas formas e planos com que a discussão pode ser enfrentada. Os capítulos do eixo temático *Legados do Esporte Educacional*, deste livro, evidenciam isso.

Numa dimensão próxima às anteriores, mas com um caráter específico, encontramos, no campo do esporte educacional, a discussão centrada no tipo de formação propiciada a partir da maneira que esta prática corporal é ensinada. Nessa perspectiva, tão importante quanto ter uma intencionalidade educativa específica, para converter o processo de ensino-aprendizagem de uma modalidade em uma experiência de *esporte educacional*, é mediar o processo de forma que isso efetivamente aconteça. Nessa seara, há uma compreensão de que as formas tradicionais de ensino não apenas dificultam a aprendizagem de conhecimentos fundamentais para os alunos *se virarem* nas diferentes modalidades esportivas, mas também de que os colocam num papel de reprodutores passivos, em que a criatividade e a tomada de decisão não têm espaço. Contrariamente, defendem-se metodologias interacionistas, as quais propõem que os estudantes assumam um papel ativo na prática do jogo, mas que, principalmente, os reconhecem como protagonistas centrais do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos ser relevante destacar certo *paralelismo*, nas propostas de renovação do ensino dos esportes com intencionalidade educativa, entre as proposições do denominado movimento renovador da Educação Física brasileira e as metodologias interacionistas apresentadas pelos autores mais preocupados com o ensino do “saber jogar”. Em grandes linhas, ambos os movimentos

parecem *ignorar-se*⁵ e, por momentos, podem ser apresentados como antagônicos. No entanto, sem desconhecer suas diferenças, é evidente que há uma importante possibilidade de complementaridade no que se refere à discussão na forma de tratar os conteúdos procedimentais e os papéis outorgados aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, é fundamental levar em conta que o legado dos potenciais bens relacionados à educação e ao esporte depende, fundamentalmente, dos sujeitos responsáveis pela ação. Assim, consideramos que o maior legado do *esporte educacional* amparado pelo Estado brasileiro, na trilha do Programa Segundo Tempo, reside no reconhecimento de que, independentemente das ações desenvolvidas no investimento em infraestrutura, qualificação dos processos de gestão, elaboração de diversas políticas de atendimento a população ou qualquer outra ação oferecida, a formação e a intervenção profissional se destacam. Um elemento comum entre os trabalhos deste eixo do livro é o de que o legado depende dos agentes envolvidos na prática social – professores, suas intencionalidades, ações –, não da prática social em si – esporte –, e, portanto, pensar no legado passa principalmente pela formação dos sujeitos envolvidos nas ações esportivas, fortemente alicerçadas em políticas que apóiam essas práticas.

O que desejamos para o desenvolvimento de experiências esportivas educadoras calha na constituição de um corpo de conhecimentos que transformem o conceito teórico em experiências e vivências que conduzam o aluno à

⁵ Entendemos que isso é perceptível quando, por exemplo, observamos as referências utilizadas na elaboração dos trabalhos em cada campo.

busca da emancipação, da autonomia, do discernimento e, por consequência, da capacidade de intervir e de alterar a realidade social em que está inserido. O desafio de formação e capacitação de recursos humanos para qualificação do esporte educacional deve ser enfrentado por três esferas: pelas instituições de ensino superior, oferecendo uma formação inicial sólida e sustentada; por gestores de políticas públicas, em compromisso com a formação em serviço, assumindo-a como um dever; e, por fim, dos agentes sociais envolvidos, professores e monitores, reconhecendo os limites de cada segmento, buscando uma intervenção social transformadora - *legado* de toda ação educativa.

Referências

ARENDRT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo**. Brasília: Ministério do Esporte, 2011.

DARIDO, S. C. Esporte e educação: uma relação imprescindível. In: GOELLNER, S. V.; SOARES, L. S.; CARVALHO, M. A. Á. de. (Org.). **Programa Segundo Tempo: memória, experiências, avaliação e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras**. Maringá: Eduem, 2012. p. 81-106.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: Eduem, 2010.

A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas

Alcides José Scaglia
Riller Silva Reverdito
Larissa Rafaela Galatti



Da educação à educação esportiva na escola

Na literatura pedagógica, podemos encontrar inúmeros pensadores que se debruçaram a tecer um conceito sobre educação, porém, nas linhas e entrelinhas de Paulo Freire (1980, 2001, 2011) é que assumimos que educar converge com a ação de impregnar de sentido cada ato cotidiano.

Consonante a esse conceito de educação freiriano, entendemos a escola como gestora de ambientes de aprendizagem, preconizando o ensino dos conhecimentos elaborados e construídos ao longo da história da humanidade e traduzindo-se em aumento de conhecimento, ressignificação, autonomia e liberdade.

Entretanto, ao adotarmos o conceito de educação crítica, sensível, contextual e diretamente ligada a ensinar, devemos refletir acerca do que deve representar esse ensinar. Sobre isso, nos estudos de Regis de Moraes (1986, p. 39), encontramos: “In-signare: marca com um sinal; marca com o sinal da paixão de viver e de conhecer, conviver e participar. Esta é a razão pela qual o ensinar e o educar jamais poderão ser apolíticos”.

Essa marca deixada pelo ensinar, segundo o Regis de Moraes (1986), não deve ser ruim nem ‘marca de propriedade’, e sim, uma forma de intervir em vidas humanas, mais pelo convite do que pela invasão.

Nessa linha de reflexão, Paulo Freire (2011) destaca algumas responsabilidades, obrigações e princípios, quando aponta algumas exigências do ensinar: ensinar exige rigorosidade metódica; ensinar exige pesquisa; ensinar exige respeito ao saberes do educando; ensinar exige criticidade; ensinar exige estética e ética; ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo; ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando; ensinar exige bom senso; ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural; ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

Ensinar não é tarefa simples e desprovida de responsabilidades (FREIRE, 1991, 1996, 2003, 2012; FREIRE; SCAGLIA, 2003; SAVATER, 2005; SAVIANI, 2010). Ao ensinar, tem-se o compromisso com o formar. Formar o cidadão que, para se superar e ser sujeito histórico no mundo, necessita desenvolver sua criticidade, adquirir autonomia moral, assumir conscientemente sua liberdade

de expressão, aliada à capacidade de reflexão (FREINET, 1998; FREIRE, 1980, 2001, 2011), enfim, aprendendo, como no poema de Álvaro de Campos (PESSOA, 2002), a deixar de ser passageiro da vida.

Assim sendo, aluno/sujeito/cidadão, impregnando-se com quem ensina, não será mais aquele que simplesmente se adapta ao mundo, mas o que se insere, deixando a sua marca na história.

O objetivo primário da educação é, evidentemente, revelar a um filho de homem a sua qualidade de homem, ensiná-lo a participar na construção da humanidade e, para tal, incitá-lo a tornar-se o seu próprio criador, a sair de si mesmo para poder ser sujeito que escolhe o seu percurso e não um objecto que assiste submisso à sua própria produção (JACQUARD, 1989, p. 179).

Nos pensamentos de Jacquard (1988, 1989), entendemos que o ensinar é o fator decisivo para a construção da humanidade (contribuição de todos os homens aos seus iguais), e ao homem não cabe adquirir os atributos acumulados pela transmissão passiva, pois a natureza do homem o faz não ser apenas um produto dela.

Assim, alicerçados e comprometidos com os princípios e pressupostos destacados acima, devemos compreender a educação esportiva. Logo, o esporte educacional deve firmar estes compromissos referenciados pela assunção dos princípios de inclusão, participação, cooperação, coeducação e corresponsabilidade, definido por Tubino, Garrido e Tubino (2006) e Tubino (2010). Nessa perspectiva, tanto Freire (1996, 2012) como Kunz (2000) corroboram o entendimento de que o esporte educacional é um

ambiente emancipador, que deve ir além da prática e do seu fim em si mesmo.

Ao ensinarmos esporte na escola, em consonância com o conceito de educação e ensino destacados, devemos atentar a todos esses princípios, os quais engendram condutas pedagógicas, de modo a possibilitar condições favoráveis para que o ato de jogar seja sentido e gere significado ao jogo jogado e ao jogador, não mais reduzindo o ensino de esportes à transmissão de conhecimentos prontos ou imitações de gestos esportivos, em que o aluno seja apenas um receptor passivo, acrítico e ingênuo. Ensinar esportes deve ser entendido como uma prática pedagógica desenvolvida dentro de um processo de ensino-aprendizagem que leve em conta o sujeito/aluno, criando possibilidades para a construção de conhecimentos que extrapolem os limites da quadra, do campo e das intenções e tensões que a sociedade, direta ou indiretamente, atrela ao ensino do esporte e a suas consequências.

Pensando o educando na sua totalidade (corpo-almatureza-sociedade), o aprender esporte necessita se configurar um desafio, uma busca desenfreada do superar-se, do ser mais, do transcender (SERGIO, 1994, 2003, 2004), de modo a implicar conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, com a finalidade de realizar, na humanidade, a humanização dos seres humanos (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013).

Para Manuel Sérgio (2003, p. 52), o esporte, em particular o esporte educacional, deve sempre estar ciente de seu papel, na renovação e transformação, pois: “[...] o desporto há-de ser uma actividade instauradora e promotora de valores. Na prática desportiva, o Homem tem de aprender a ser mais Homem”.

Carregar o aluno apenas de conhecimentos técnicos esportivos, sem sua reflexão, é uma forma de ensino bancário (FREIRE, 2001, 2011) aplicado ao esporte, pois, dessa maneira, estamos apenas adestrando, treinando o educando no desempenho de destrezas, sem permitir-lhe o desenvolvimento e a assunção de uma capacidade crítica sobre o conteúdo ensinado. Valendo-nos das palavras de Paulo Freire (2011, p. 37) e interpretando-a no âmbito do ensino do esporte escolar, citamos:

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

E formar, como já mencionamos, é muito mais que capacitar um aluno com a simplicidade do discurso esportivo dominante que lhe quer submisso e docilmente enfeitado. Pois, desse modo, estaremos reproduzindo uma sociedade, ou melhor, um sistema esportivo que se mostra acrítico e antidemocrático, sem transformá-lo, sem permitir que novos esportistas venham a reconfigurá-lo no futuro, principalmente, por meio da democratização do acesso ao esporte, começando pela escola, passando pelos projetos sócio-esportivo-educativos e chegando ao treinamento esportivo mais humano e justo.

Portanto, a escola como responsável pela gestão dos ambientes de ensino e aprendizagem, espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, constituída de conhecimentos, saberes e valores, deve se valer de teorias

que suportem sua práxis. Ao se propor a ensinar esporte ou mesmo qualquer conteúdo educacional, deve-se ter clareza teórica que aponte fatores inerentes ao ato de ensinar, e, para isso, é necessário assumir conceitos, tanto sobre as teorias do conhecimento quanto acerca de sua influência na caracterização de abordagem para o processo pedagógico de ensino e, mesmo, para a gestão do conhecimento. Logo, devemos, neste momento, caminhar da pedagogia à pedagogia do esporte, elucidando o legado que se estabeleceu em meio a essa relação.

Da pedagogia à pedagogia do esporte

Para que possamos entender as relações entre aprender e ensinar esportes, acreditamos ser necessário refletirmos um pouco a respeito dos conceitos de pedagogia, didática e metodologia.

A pedagogia não se refere única e exclusivamente ao modo como se ensina. Nas palavras de José Carlos Libâneo (1994, 2002), a área do conhecimento e o objeto de investigação da pedagogia superam as perspectivas metodológicas e procedimentais, porém não as excluem.

Assim sendo, a pedagogia, na perspectiva de Libâneo (1994, p. 24):

[...] é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

Nessa perspectiva, a pedagogia é uma reflexão sobre todo o contexto que envolve a ação educativa, coadunando numa efetiva prática de intervenção - uma intervenção comprometida, intencional, dirigida, organizada e ciente de suas responsabilidades educacionais.

Ela se constitui como teoria prática e prática teórica, designando ao professor as responsabilidades de um pedagogo, as quais podem se resumir em dar-lhe um tratamento, uma direção pedagógica (intencional, consciente, organizada), transformando os conhecimentos produzidos pelos homens, em meio as suas constantes interações, em matéria para ser aprendida (LIBÂNEO, 2002).

Com isso, pretende-se compreender que a pedagogia é uma teoria que se estrutura a partir de uma ação, elaborada em função de exigências práticas, interessadas na execução da ação e suas consequências (LIBÂNEO, 1994, 2002).

Desse modo, para se ensinar qualquer conteúdo não basta ser um super especialista, ou seja, apenas conhecedor profundo da matéria especificamente. É preciso que sua ação seja pedagógica. José Carlos Libâneo (2002, p. 35) esclarece a tônica dessa discussão por meio de um pontual exemplo ilustrativo:

[...] para ensinar Matemática não basta ser um bom especialista em Matemática. É preciso que o professor agregue o pedagógico-didático, ou seja: que conteúdos da Matemática-ciência devem constituir-se na Matemática-matéria de ensino visando à formação dos alunos? A que objetivos sociopolíticos serve o conhecimento escolar da Matemática? Que representações, atitudes, convicções são formadas em cima do conhecimento matemático? Ou, que habilidades, hábitos, métodos, modos de agir, ligados a essa matéria, podem

auxiliar os alunos a agirem praticamente diante de situações concretas da vida? Que seqüência de conteúdos é mais adequada à aprendizagem dos alunos, considerando sua idade, nível de escolarização, conceitos já disponíveis dos alunos etc.?

Pode-se inferir que a definição de *pedagogia* implícita no excerto citado transcende a simples condução ao saber, ao conhecimento sistematizado, e, para isso, se utiliza de várias formas, meios e métodos.

De acordo com Ghiraldelli Junior (1987, 2002), a pedagogia vincula-se às concepções construídas e refletidas relativas ao como ensinar, a partir dos estudos de como se aprende e do que se deve ensinar, das necessidades de quem aprende - para quem ensinar -, de um diagnóstico não enviesado - por que ensinar -, e a partir do contexto de quem aprende.

52

Logo, se se entende a pedagogia como um caminho refletido que leva à construção de conhecimentos, por meio de ambientes de aprendizagens, é evidente que, quando o conteúdo é esportes, deve-se primeiro pedagogizá-lo.

O ato de pedagogizar o esporte deve ser entendido como uma intervenção desenvolvida dentro de um processo de ensino e aprendizagem que leve em conta o sujeito aluno, criando possibilidades para a construção desse conhecimento, inserindo-o e fazendo-o interagir com o que o aluno já sabe, ampliando-se assim, sua bagagem cultural e, por conseguinte, sua inteligência de corpo inteiro, mediada, intencionalmente, por um pedagogo do esporte. Consequentemente, estamos nos referindo a um processo organizado, sistematizado, aplicado e avaliado, com o objetivo de realizar o ensino, a aprendizagem e a vivência do esporte, observando o sujeito envolvido no processo, o

cenário em que esse processo ocorre, os significados atribuídos por esse sujeito ao conhecimento apreendido e as finalidades dessa prática.

De acordo com a postura teórica aqui eleita, faz-se necessário que o pedagogizar da intervenção didática do pedagogo do esporte seja coerente e reflita suas teorias de suporte, coadunando metodologias e objetivos num cenário de educação formal (aulas de educação física) ou não-formal (projetos esportivos – extra curriculares), na escola, e também nos projetos sócio-esportivo-educativos.

Para tanto, entra em cena a didática, que garante o fazer pedagógico e que, segundo Libâneo (1994), nosso autor de referência, é responsável pelo processo de ensino como um todo, de modo que,

[...] destacando a instrução e o ensino como elementos primordiais do processo pedagógico escolar, traduz objetivos sociais e políticos em objetivos de ensino, seleciona e organiza os conteúdos e métodos e, ao estabelecer as conexões entre ensino e aprendizagem, indica princípios e diretrizes que irão regular a ação didática (LIBÂNEO, 1994, p. 52-53).

Assim, a direção eficaz desse processo de ensino depende do trabalho pedagógico-didático sistematizado do professor (pedagogo do esporte) que, “[...] tanto no planejamento como no desenvolvimento das aulas, conjuga objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas e ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 149).

Já a metodologia e/ou métodos de ensino, em consonância com as teorias didático-pedagógicas, devem estar associados aos objetivos de ensino e seus conteúdos, revelando-se no *como*, no caminho refletido e reflexivo para se

chegar a certo fim definido. Não se restringindo apenas a um conjunto de procedimentos e valendo-se de meios de ensino, as escolhas teórico-metodológicas expressam a regulação da interação entre ensino e aprendizagem e entre professor e alunos.

Contudo, é importante salientar a importância que assumem as teorias do conhecimento no direcionamento do processo de ensino, como afirma Mizukami (1986) e Aranha (2006), pois as tomadas de posição no que tange às abordagens de ensino podem assumir três bases epistemológicas distintas, influenciadas pelas escolas psicológicas e da epistemologia filosófica: o primado do sujeito (inatismo), o primado do objeto (empirismo) e a interação sujeito-objeto (interacionismo).

As teorias do conhecimento

São longos os anos de discussão e construção de hipóteses científicas a respeito das teorias do conhecimento em Educação e, conseqüentemente, em Educação Física e Esportes. Todavia, apesar do grande volume de estudos sobre o tema (PIATTELLI-PALMARINI, 1978; MIZUKAMI, 1986; LUCKESI, 1991; FREIRE, 1996; BECKER, 2003, 2010; ARANHA, 2006), poucos são compreendidos a ponto de modificar rapidamente o pensamento do senso-comum, e muitos equívocos se estabelecem, arraigando-se culturalmente, sendo transmitidos de geração em geração, tornando-se verdades absolutas e generalizáveis em nossa sociedade.

As teorias do conhecimento buscam responder perguntas como: qual a origem do conhecimento? Ou então, como se processam as informações no interior da mente

humana que permitem construir teorias, formular conceitos, desvendar enigmas, resolver problemas dos mais simples aos mais complexos, praticar esportes...? Há três tendências epistemológicas para responder a essas perguntas: o inatismo, o empirismo e o interacionismo (PIATTELLI-PALMARINI, 1978; MIZUKAMI, 1986; ROSA, 1994; FREIRE, 1996; BECKER, 2003, 2010; ARANHA, 2006; ASSIS, 2010).

Para a tendência inatista, que concebe o conhecimento como advindo da natureza humana, o homem já nasceria determinado geneticamente (o primado do homem). Os conhecimentos para resolver determinados problemas aflorariam à medida que o indivíduo atingisse determinado amadurecimento biológico, logo essa tendência é determinista *a priori* (FREIRE, 2002; ARANHA, 2006).

Assim, é, sem dúvida, advinda dos inatistas, ou melhor, sustentado por essa tendência, a ideia de dom, aptidão inata para desempenhar determinadas atitudes, o que acabava por explicar “racionalmente” por que Pelé jogava tão bem futebol, ou então a sapiência de Leonardo Da Vinci, as músicas de Wagner ou Mozart...

Já as teses empiristas, que primam pelo objeto, contrariamente, desconsideram qualquer herança genética, buscando explicar a aquisição do conhecimento por meio das impressões sensíveis que ficaram gravadas na mente humana em decorrência de uma experiência vivenciada (FREIRE, 1996).

Partindo-se desse princípio, o indivíduo se constitui de um ser vazio que deve ser completado (preenchido) de conhecimentos, por meio de transmissão (tal qual o modelo *bancário* de educação) unilateral (sem interação) de experiências, como criticava Paulo Freire (2011).

Em meio a essas duas tendências, diametralmente opostas, é concebida a tese interacionista, que nem é determinista como a inatista, pois não descarta os ditames genéticos, nem é funcionalista como as empiristas, pois não desconsidera a importância das experiências ao longo do processo de aquisição dos conhecimentos (FREIRE, 1996; BECKER, 2010; ASSIS, 2010).

Para o interacionismo, o conhecimento é construído em decorrência das interações do indivíduo (sujeito) com o meio, muitas vezes intermediada por um objeto, ou melhor, nas palavras da conceituada autora Sanny Rosa (1994, p. 33) a tese “[...] interacionista reconhece o conhecimento como resultante das interações do sujeito (com todas as suas características hereditárias) com o meio (com todos os seus condicionantes sociais e culturais).”

Contudo, é importante enfatizar que o interacionismo em hipótese alguma deve ser entendido como um meio termo que procura aproximar as qualidades que emergem de um lado ou outro, ou seja, das ideias inatas e das empíricas. O posicionamento interacionista marca um rompimento epistemológico, logo paradigmático, com as demais teorias, justificando-se em suas premissas advindas da construção do conhecimento que é mediado e não transmitido, nem muito menos cuidado/protegido, por um sujeito capaz de criar e recriar o mundo (FREIRE, 1996; ASSIS, 2010).

Das teorias do conhecimento às abordagens do processo de ensino

As teorias do conhecimento, segundo Mizukami (1986), influenciaram e ainda influenciam algumas abordagens de ensino, bem como teorias de aprendizagem

(MOREIRA, 1999); contudo, podemos incorrer no erro positivista de sermos tomados pela ânsia de ordem, rotulando e determinando de forma arbitrária essas influências, por isso apenas optamos por apresentar uma divisão para que, didaticamente, possa ser possível verificar a ênfase na influência de uma específica teoria do conhecimento sobre a organização e delineamento das diferentes abordagens do processo de ensino.

Sendo assim, as abordagens de ensino mais relevantes refletiram de forma mais explícita, em seus respectivos processos de ensino (didática), metodologia e intervenção (ação didática), os preceitos e prerrogativas paradigmáticas das teorias que lhes inspiravam diretamente, como ilustra o esquema a seguir (Figura 1).

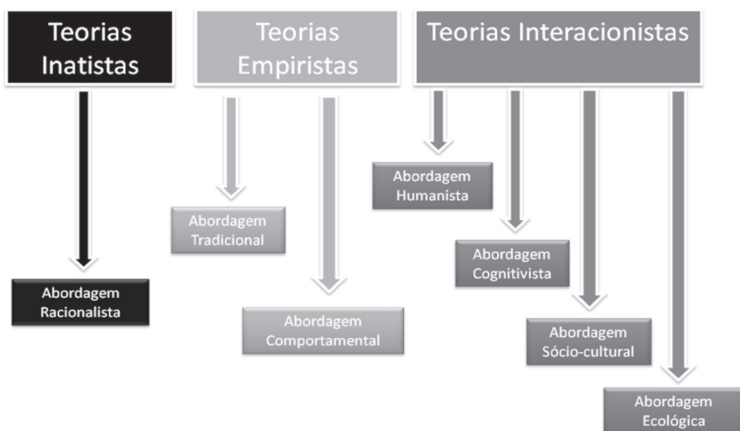


Figura 1. Teorias do conhecimento e abordagens de ensino.

De forma sintética, tomando a obra de Mizukami (1986) como a principal referência, é possível destacar as principais características de cada abordagem de ensino, sem a pretensão de esgotar ou mesmo abarcar um

definitivo estudo sobre estas relações teóricas e suas evidências pedagógicas.

Na abordagem racionalista, ou naturalista, como adverte Aranha (2006), vinculada ao inatismo, o processo de ensino se pauta apenas na transmissão das verdades ditadas pelo professor, sendo que estas devem ser repetidas pelos alunos, sem a necessidade de constatação empírica, como se fossem desnecessárias ao raciocínio dedutivo (ASSIS, 2010).

O processo de ensino, evidenciado em sua metodologia, que se alicerça nessa tendência, faz do professor um simples produtor de verdades estabelecidas *a priori* e um descobridor de talentos. No esporte, essa visão é ainda muito forte, pois muitos acreditam no dom (talento nato). Tanto é que uma das máximas (entre muitas) é aquela que expressa o seguinte pensamento: 'Quando se descobre um talento, quanto menos interferir melhor'. Ou seja, quanto menores forem as intervenções do professor/técnico para tentar melhorar o talento, menos se atrapalhará o processo natural.

A abordagem tradicional, sofrendo influências tanto das teorias inatistas quanto empiristas, é centrada em modelos e na transmissão do conhecimento, em que o aluno (receptor passivo) apenas executa o que lhe é determinado pelas autoridades exteriores. Tem como objetivo acumular informações (produtos pré-concebidos), sendo estas metodologicamente transmitidas por demonstrações do professor, cabendo aos educandos a reprodução "[...] de forma automática e sem variações [e], na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado" (MIZUKAMI, 1986, p. 15).

Contudo, apesar das semelhanças no procedimento pedagógico, os princípios se misturam, ora sem demonstração

empírica e argumentativa (como se valem os racionalistas), ora com a necessidade da experiência e confirmação palpável, imprimindo no aluno sensações advindas de dados sensíveis e observáveis (como os empiristas).

A abordagem comportamental, determinada pela psicologia behaviorista, principalmente pelos estudos de Skinner (1978, 1983), parte do primado do objeto, ou seja o “[...] conhecimento é uma ‘descoberta’ e é nova para o indivíduo que a faz [...] porém, [a descoberta] já se encontra presente na realidade exterior [...] sendo o conhecimento uma cópia de algo que é dado no mundo externo” (MIZUKAMI, 1986, p. 19).

Desse modo, os princípios pedagógicos se pautam na modelação de comportamentos desejados, e o ensino composto por padrões de comportamentos treináveis. Logo, o homem é produto do meio, e cabe à educação facilitar sua inserção determinando e programando os conhecimentos que podem ser transmitidos aos diferentes extratos sociais, de modo a contribuir para a manutenção do *status quo*.

Na prática, se se parte da hipótese de que as crianças são como ‘tábula rasa’, todos podem aprender no mesmo ritmo, tanto é que eram as cartilhas (também concebidas em meio a essa tendência) que ditavam a sequência e o ritmo da alfabetização, propagando este processo como um ‘caminho suave’ a todas as crianças de sete anos de idade.

Ao mesmo tempo, em consonância com essa proposta, são fincados os alicerces da metodologia tecnicista, a qual parte dos mesmos princípios acima citados, porém crescem-se em sua operacionalização a fragmentação em partes do conhecimento a ser transmitido, em respeito aos ditames do positivismo comteano, e o cientificismo que assolou as teorias pedagógicas, reduzindo o ensino à

sua transmissão por meio de formas processuais e técnicas (CAMBI, 1999; LIBÂNEO, 2002; SAVIANI, 2008a, 2008b).

Por fim, as teorias interacionistas, rompendo com os primados do objeto e do sujeito acrítico, influenciaram as abordagens humanistas, cognitivistas, sócio-culturais e ecológicas.

A abordagem humanista é centrada no sujeito holístico, sem ser, contudo, apriorística. Tem como principal representante Carl Rogers (2009), enfatiza as relações interpessoais e prima pela liberdade, em oposição ao determinismo natural ou mesmo social, cabendo ao ambiente escolar e ao processo de ensino facilitar a cada aluno criar-se a si próprio, por meio das interações do ambiente e sua subjetividade. Logo, nesse viés, o professor não ensina, mas cria condições para que os alunos aprendam (MIZUKAMI, 1986).

60

As ideias e os ideais humanistas revolucionaram a educação mundial na década de 60, colocando-se frontalmente em oposição às abordagens empíricas dominantes, dando azo ao surgimento de experiências libertárias com a escola de Summerhill, proposta por Alexander Neill (1977).

Por sua vez, a abordagem cognitivista, enfatizando os processos cognitivos respaldados pela psicologia da aprendizagem, prima pela capacidade do aluno em integrar informações e processá-las, entendendo que o conhecimento é uma construção contínua, advinda da interação ativa do sujeito com conhecimento lógico.

Nas palavras de Mizukami (1986, p. 72-73):

A escola deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas possibilidades de ação motora, verbal e mental, de forma que possa, posteriormente, intervir no processo sócio-cultural e inovar a sociedade

[...] [então] deverá oferecer às crianças liberdade de ação e ao mesmo tempo, propor trabalhos com conceitos, em níveis operatórios consoante o estágio de desenvolvimento do aluno.

Os cognitivistas têm nos estudos epistemológicos desenvolvidos por Jean Piaget (1976, 1990, 1996) uma das principais referências. Piaget, em sua vasta obra, resultado de uma vida de pesquisa sobre a construção do conhecimento, a qual deu ensejo à teoria da epistemologia genética, procura explicar como o ser humano aprende, logo, se sabemos como se aprende, podemos, a partir desse conhecimento, desenvolver um método para ensinar.

A abordagem sócio-cultural, que se funda no legado das obras e ideias de Paulo Freire, sendo interacionista, deve levar em consideração a vocação do homem em ser sujeito (vocação ontológica) frente às condições contextuais/sociais nas quais em que está inserido (MIZUKAMI, 1986).

Sendo assim, o homem intensifica, ou mesmo assume definitivamente, sua condição de sujeito à medida que compreende o contexto no qual está envolvido, desvelando as relações entre oprimidos e opressores e suas consequências. Frente a essas questões, observam-se a função da escola, o papel do professor/mediador e os princípios pedagógicos que devem ditar os procedimentos didático-metodológicos.

Por fim, a abordagem ecológica, que emerge das confluências advindas do paradigma emergente, traz em seu bojo as teorias dos sistemas dinâmicos (BERTALANFFY, 2008), do pensamento sistêmico, da complexidade (DEMO, 2002; MORIN, 2002, 2006; VASCONCELLOS, 2002), do desenvolvimento ecológico, proposta por Bronfenbrenner (1996, 2006, 2011), da percepção, formulada por Gibson (1979), entre outras.

A concepção basal da abordagem ecológica é de natureza sistêmica, atentando para as relações de trocas entre o organismo (hereditário) e o ambiente (pessoas, objetos e símbolos), ambos em desenvolvimento, englobando aspectos biológicos, sociais, culturais e históricos (BRONFENBRENNER, 1996, 2006, 2011; LERNER, 2005; WINKEL; SAEGERT; EVANS, 2009). Nessa concepção, o sujeito (aluno) é percebido como um ser ativo, inserido em um conjunto de sistemas, o qual sofre influência e, ao mesmo tempo, determina mudanças, em um inter-jogo indissociável entre os aspectos biológicos, psicológicos e ambientais.

A perspectiva ecológica centra-se nas formas particulares de interação recíproca entre o organismo e o ambiente, progressivamente mais complexo ao longo do tempo, exprimindo uma relação funcional e emergente. Por exemplo, o processo de aprendizagem não está nas propriedades do organismo (hereditário) e nem no ambiente (pessoas, objetos e símbolos), mas na relação recíproca que envolve um fluxo contínuo de transferência de energia entre o organismo e o ambiente no ato de aprender.

A pedagogia do esporte e o ensino do esporte: questões metodológicas

No tópico anterior, foram evidenciadas as influências das teorias do conhecimento na caracterização e estruturação de abordagens de ensino. Neste momento, queremos continuar essa reflexão no âmbito da Pedagogia do Esporte. Contudo, atendendo aos limites deste texto no interior da coletânea, enfatizaremos dentro do processo de ensino as questões procedimentais relativas à metodologia de

ensino do esporte, procurando manter a coerência textual e estrutural construída até o momento, criando condições de interfaces entre as teorias do conhecimento, as abordagens do processo de ensino e a Pedagogia do Esporte.

Mas, para dar início e introduzir essa aproximação, devemos, brevemente, conceituar a Pedagogia do Esporte, marcando o ponto de vista que escolhemos para esta abordagem.

Destarte, ao pensar a Pedagogia do Esporte a partir dos estudos de Jorge Olímpio Bento (1999, 2006, 2012, 2013), nós a compreendemos como uma práxis educativa centrada no esporte, em que suas ações intencionais revestem-se de exigências pedagógicas, assumindo a responsabilidade de, segundo Matos (2006), tentar resolver a relação entre teoria e prática, conduzindo-nos a uma concepção pragmática do conhecimento.

Essa concepção pragmática nos leva a considerar que os movimentos esportivos não podem ser entendidos como meros gestos motores, mas sim como ações carregadas de desejos, sentidos e significados, só podendo ser analisadas no contexto mais amplo das ações humanas (MATOS, 2006).

No entendimento de Bento (1999, p. 31), a concepção de pedagogia de que se reveste a Pedagogia do Esporte entende o esporte como meio de dar voz ao homem, “[...] de o retirar a vergonha do silêncio”. Logo, defende uma pedagogia cujo objetivo se encerra na razão de educar o homem *no e pelo* esporte.

A Pedagogia do Esporte, ao materializar sua práxis, assume a responsabilidade de iluminar o caminho e nos conduzir no percurso dos procedimentos didático-metodológicos, para realizar a educabilidade, na responsabilidade de realizar nos sujeitos a formação humana, registrando

o sujeito em cada sujeito, por meio de saberes e modos de ações sistematizados e organizados culturalmente (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009).

Em consonância com a referida práxis, Darido e Oliveira (2009, p. 207) reforçam-na e complementam o que discorremos até aqui:

É importante ressaltar que só é possível refletir sobre *como* o professor deve ensinar se estiverem muito claras quais são as metas, aonde se quer chegar com o aluno e com o programa esportivo. Por isso, discutir 'questões metodológicas' implica reconhecer o que move o professor a agir em sua prática; envolve, portanto, as suas concepções de humanidade, sociedade, [pedagógica] e de aluno.

A partir da reflexão acumulada, neste momento, podemos sintetizar a influência das teorias do conhecimento e abordagens de ensino na constituição de duas diferentes e divergentes metodologias de ensino do esporte no interior da Pedagogia do Esporte - pode-se dizer que são duas direções opostas.

Para uma direção, convergem alguns caminhos influenciados pelas teorias empiristas e inatistas, estabelecendo as bases para a metodologia tradicional de ensino dos esportes ou a também chamada metodologia analítica/tecnicista. Já na outra direção, os diferentes caminhos são construídos sobre os pressupostos da teoria interacionista e suas abordagens do processo de ensino, engendrando metodologias de ensino do esporte que se alinham ao conjunto de propostas teórico-práticas por nós denominadas de Novas Tendências em Pedagogia do Esporte (REVERDITO; SCAGLIA, 2009; REVERDITO; SCAGLIA;

PAES, 2013; SCAGLIA, 2014), com fortes influências das abordagens cognitivistas, sócio-culturais e ecológicas.

Metodologia tradicional de ensino do esporte: metodologia analítica/tecnicista

O que significa ser um professor tecnicista? Temos escutado muito essa expressão e, obviamente, na maioria das vezes, utilizada indiscriminadamente e sem o devido cuidado de se compreender seus significados (intenções), fixando-se apenas no seu modo de fazer (ações).

Valer-se do método tecnicista, o qual, em linhas gerais, equivale ao método analítico, que configura uma abordagem tradicional de ensino de esportes, significa acreditar que o mundo é feito de padrões e comportamentos manipuláveis. Ou seja, em raciocínio coerente ao método, como destacamos ao longo deste texto, respaldado pelo behaviorismo e racionalismo, entende-se que o ser humano veio ao mundo vazio e precisa ser preenchido de conhecimentos ou, então, precisa ter seus talentos descobertos, revelados por um experiente observador (vulgo “olheiro”).

Logo, se o professor é responsável pelo preenchimento, partindo de um modelo ideal (padrão ouro), ele transmitirá as verdades (informações), de modo a obter o comportamento que deseja (quem deseja é sempre o que detém o poder). Ou, certo da existência de predicados inatos, o professor provocará estímulos que despertem comportamentos e vocações já interiorizadas.

Quando denominamos uma metodologia de ensino de esportes de tecnicista ou analítica, estamos querendo dizer que sua preocupação principal se concentra

no desenvolvimento e aperfeiçoamento das técnicas do jogo, dos movimentos muitas vezes estereotipados (REVERDITO; SCAGLIA, 2007; LEONARDO; REVERDITO; SCAGLIA, 2009; SCAGLIA, 2011).

O clássico e genuíno tecnicista, em meio ao desenvolvimento de sua pedagogia do esporte, fragmenta o todo (jogo) em partes (fundamentos técnicos). Cada parte é trabalhada de forma descontextualizada da exigência do jogo, objetivando o automatismo de um movimento fechado (GARGANTA, 1995; GRAÇA, 1995).

Um adepto da metodologia tecnicista aplicaria um treino de passe dois a dois a uma modalidade qualquer de jogos coletivos de invasão, cobrando que o gesto técnico seja executado com maestria e em consonância com os padrões motores; uma aula de voleibol se iniciaria pelo domínio da manchete e do toque, além da distribuição espacial dos jogadores durante o jogo determinada pelos 'X' desenhados no chão pelo professor para reconhecimento dos postos específicos; uma aula de basquete, pela clássica fila da bandeja com arcos no chão para sincronizar as passadas; esse mesmo adepto desenvolveria treinos no futebol de chute a gol em fila, de cruzamento sem defesa, um treino tático com o time adversário fazendo sombra, um coletivo sempre com o mesmo número de jogadores em cada time etc.

O que pode se notar nesses exemplos de treinamento é o fato que se desconsidera a imprevisibilidade e, concomitantemente, a complexidade existente no jogo, especialmente nos jogos coletivos de invasão, além do fato de todos os problemas fundamentais do jogo serem resolvidos previamente pelo professor. Logo, o aluno não precisa pensar, apenas executar os movimentos (REVERDITO; SCAGLIA, 2007; REVERDITO; SCAGLIA, 2009; LEONARDO;

SCAGLIA; REVERDITO 2009). Adestra-se um movimento de passe, reduzindo-o a um gesto (fundamento técnico) que tem um fim em si, e não o entende como uma ação de natureza tática, que denota uma intenção não necessariamente previsível, decorrente da circunstância do jogo.

O tecnicista assim procede, pois parte das ideias de que com a especialização das partes ter-se-á um todo (jogo) melhor e de quanto menos pensarem os participantes, melhor eles poderão jogar, desde que sigam o que foi treinado (ensaiado), encenado. Esse procedimento didático-metodológico é o mesmo que operacionalizava a alfabetização por meio das cartilhas, gerando analfabetos funcionais, que identificam letras (equivalentes a gestos técnicos), mas apresentam grande dificuldade na interpretação de textos (dificuldade de leitura tática do jogo). Como consequência, gerava-se a dependência de um outro que traduzisse, a seu modo, o texto - o que se percebe, analogamente, no esporte, quando o treinador lê o jogo para o jogador e se faz presente narrando as ações e indicando as tomadas de decisão.

No ensino tradicional de esportes, aprende-se por modelação e transmissão de um padrão a ser copiado de modo estereotipado. Assim, o melhor modelo só poderia ser o mais apto jogador, pois ele mostraria com perfeição o movimento que deve ser repetido à exaustão, justificando o ex-jogador como o mais preparado professor, excluindo a necessidade de formação pedagógica.

Outro aspecto característico é o fato de a metodologia tecnicista não contemplar a desordem. Ela parte dos pressupostos de ordem e progresso. Nunca pensaria um tecnicista ortodoxo que o progresso advém do constante processo de organização engendrado pela desordem do

sistema (REVERDITO; SCAGLIA, 2007; LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; SCAGLIA, 2011).

Portanto, segundo o modelo tecnicista, os esportes coletivos nunca poderiam ser ensinados por meio do jogo, da ação tática, mas sim do adestramento do movimento técnico, mesmo porque, para a metodologia tecnicista, jogo é jogo, treino é treino. Não existe relação direta entre o que se treina e as exigências do jogo. Não se considera a especificidade requerida pelo jogo, como foi dito, apenas os seus movimentos padrões. Sendo assim, o currículo de formação se pauta apenas no aperfeiçoamento da maestria gestual, quer seja na formação dos jovens jogadores na escola ou nas aulas no ensino superior, na formação de futuros professores nas faculdades de Educação Física.

As metodologias interacionistas: as novas tendências em pedagogia do esporte

Quando nos referimos às novas tendências em pedagogia do esporte, estamos atentando a autores como: Bayer (1994), Garganta (1995), Graça (1995), Mesquita (1996), Griffin et al. (1997), Ghréhaigne e Godbout (1997), Greco (1998), Williams, Davids e Williams (1999), Kunz (2000), Santana (2001), Paes (2002), Kröger e Roth (2002), Freire (2003, 2012), Paes e Balbino (2005), Araújo (2006), Greco e Benda (2007), Reverdito e Scaglia (2009), Darido e Oliveira (2009), Montagner e Hiramã (2012), entre muitos outros (SCAGLIA, 2011, 2014).

Contudo, se falamos em novas tendências em pedagogia do esporte, evidentemente, ao mesmo tempo, afirmamos que a pedagogia tradicional foi superada. As novas

tendências não vêm ajustar o tradicional, elas nascem sob uma nova ótica, ou melhor, sob um emergente paradigma influenciado diretamente pelas teorias interacionistas. E, quando se evidencia uma mudança de paradigma, está se afirmando uma ruptura com um modo de pensar e fazer, no nosso caso específico, em metodologia do ensino em esportes.

Mas é importante salientarmos que essas rupturas não são rápidas, simples e fáceis de serem explicadas, como destaca Boaventura de Souza Santos (2003) no livro “Um discurso sobre as ciências”. As mudanças não ocorrem do dia para noite. Antes, temos sinais que apontam para a necessidade de mudanças, e, desse modo, estas caminham paulatinamente, quando mais necessárias e abrangentes.

Assim, se o problema metodológico é de ordem paradigmática não se faz possível modificar a metodologia sem alterar a forma de compreender (pensar) todo o processo pedagógico. Ou seja, não é possível ser tradicional (adepto à metodologia tecnicista) e, ao mesmo tempo, partidário das novas tendências pedagógicas. Não é possível ser um pouco tecnicista, ou tecnicista só em alguns momentos, em meio ao desenvolvimento de estudos aplicados.

Julgamos pelas evidências que a pedagogia tradicional, valendo-se de uma metodologia tecnicista (GARGANTA, 1995; GRAÇA, 1995; GRIFFIN et al., 1997), já viveu seus tempos de “soluções modelares”, como adverte Khun (2003), permitindo que os novos pedagogos do esporte possam detectar as mazelas desse método e propor uma alternativa sob outra perspectiva teórica.

As novas tendências em Pedagogia do Esporte, direcionadas pelas teorias interacionistas, encontram no imbricar das abordagens cognitivas, humanistas, sócio-culturais e ecológicas, a fundamentação necessária para o

estabelecimento de princípios pedagógicos, os quais incidirão, decisivamente, nos procedimentos metodológicos.

Nessa perspectiva, os princípios ditam que o processo de ensino do esporte educacional, especificamente os jogos coletivos, deve ser centrado na lógica complexa que aproxima as diferentes modalidades, como, por exemplo, pensar o processo a partir das competências para o jogo, a inteligência interpretativa e a tomada de decisão.

Assim, os jogos coletivos, a partir das metodologias interacionistas, primam pela exploração das ações do jogo (não movimentos ou gestos), sendo, este, orientado para ampliar o acervo de possibilidades de ações (condutas motoras) frente à natureza da tarefa a ser engendrada de forma eficaz, caracterizando-se como um processo aberto a todos, que não necessita de pré-requisitos para sua prática. Logo, o aluno é observado como sujeito ativo (atributos pessoais) em seu processo de desenvolvimento, influenciando e sendo influenciado pelo ambiente (que deve ser rico em possibilidades), aprendendo a tomar decisões, perspectivando autonomia, aliada à emancipação, principalmente à medida que toma consciência de suas ações e da lógica do esporte (jogo) em nosso contexto cultural e social, para além de sua prática.

As diferentes (não divergentes) propostas metodológicas concebidas em meio às influências advindas das Novas Tendências em Pedagogia do Esporte (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; REVERDITO; PAES, 2009) tendem a valorizar o jogo (SCAGLIA, 2011), principalmente quando metodologicamente partem da constatação de que o esporte é nada mais do que um jogo na sua forma mais socializada (FREIRE, 1996, 2002, 2003).

Pensar o esporte como jogo (FREIRE; SCAGLIA, 2003) nos permite conceber uma metodologia que se

constrói ao passo da interação entre os diferentes jogos, constituindo-se em complexa teia de conhecimentos, justificando e respaldando a existência de uma Grande Família de Jogos (SCAGLIA, 2011), com peculiares ramificações (bola-mão, bola-pé, intermediados, individuais, de rede, de campo, de invasão...) que se constroem exponencialmente por intercâmbios e ressignificações da nossa cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998).

Sob esse enfoque, Garganta (1995) concebe o jogador (praticante) como sujeito que já possui uma representação da atividade, ou seja, detentor de conhecimento, o qual passa por estados não-lineares de desenvolvimento e constrói suas habilidades na medida em que explora e compreende as circunstâncias de jogo (GRIFFIN et al., 1997).

Os procedimentos didático-metodológicos são, então, pautados na dinâmica e funcionalidade do jogo, baseados nas relações de cooperação e oposição, individuais e coletivas. A aprendizagem do jogo guia-se a partir da compreensão dos princípios do jogo e sua lógica imanente, da elaboração dos mecanismos de gestão e regras de ação (ações táticas intencionais) frente ao caráter situacional do jogo. O aluno é ativo no seu processo de desenvolvimento, regulando as ações e elaborando, intencionalmente, seus projetos de ação frente ao processo organizacional do jogo/esporte, em consonância com os referenciais funcionais – princípios operacionais e regras de ação (ataque e defesa) – e os referenciais estruturais do jogo (as invariantes estruturais: regras, parceiros, adversários, espaço, alvos, implemento/bola) (BAYER, 1994).

Na mesma direção, Reverdito e Scaglia (2007, 2009) defendem uma proposta metodológica interacionista para

o ensino dos jogos esportivos coletivos, determinando que se privilegie a gestão da desordem inerente à natureza complexa do jogo, sendo esta a fonte geradora do progresso (aprendizagem). Para os autores, o problema gerado no jogo irá exigir do jogador uma construção criativa capaz de estabelecer uma nova ordem, ou seja, responder ao problema gerado no jogo. Nesse caso, a ideia de desordem está acoplada à ideia de uma reorganização (conhecimento), a qual surge frente à emergência requerida pelo jogo.

Segundo Mesquita, Pereira e Graça (2009), a lógica didática, gerida pelo professor, deve ser subordinada à lógica do jogo. Um processo, segundo Scaglia e Souza (2004), que, ao privilegiar o jogo como fonte geradora do progresso, possibilita a autonomia do jogador, entendida aqui como capacidade do jogador de reconhecer a sua dependência (MORIN, 2006), frente às emergências que emanam das interações entre os elementos (referências estruturais e funcionais) que constituem o jogo (BAYER, 1994).

Ilustrando: um professor influenciado pelas metodologias e princípios interacionistas, tenderia a ensinar os diferentes esportes por meio de semelhantes jogos, agrupando-os em blocos a partir de sua lógica, entendendo que a lógica tática do passe no basquete é a mesma do pólo aquático e dos demais esportes coletivos. Assim, se o aluno entende a lógica do passe, mais facilmente construirá as ações motoras específicas para cada diferente jogo, ou seja, segundo Garganta (1995), a razão de fazer (tática) determinará o modo de fazer (técnica).

Logo, no esporte educacional, se priorizará, por exemplo, o ensino de todos os esportes com raquetes, e não apenas o Tênis; o ensino das Lutas, e não especificamente apenas

o Judô ou a Capoeira; o ensino primeiro da “natação”, para só depois chegar à natação e ao pólo aquático; o ensino dos esportes coletivos de invasão, ou mesmo com rede, em detrimento do ensino de modalidades separadamente; o ensino dos jogos com corridas, saltos e arremessos variados, para só depois se configurar em atletismo...

Portanto, segundo as Novas Tendências em Pedagogia do Esporte, não será mais valorizado o desenvolvimento das habilidades técnicas fechadas (como o tecnicismo apregoa), mas sim as habilidades abertas, como conceitua Graça (1995), em que o padrão motor cede espaço ao contexto do jogo (ambiente de jogo), e o professor, criando estratégias de didática *no* e *pelo* jogo (ambiente de aprendizagem), guiará o aluno (respaldado pelo método) em meio ao processo de construção dos conhecimentos sobre esporte em suas múltiplas dimensões (SCAGLIA, et al, 2013; SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013).

Organizando e sintetizando as reflexões e tensões sobre o posicionamento antagônico das metodologias de ensino do esporte: características e consequências metodológicas

No quadro abaixo, podemos verificar as características que evidenciam as diferenças fundamentais entre as abordagens metodológicas de ensino do esporte, confirmando as posições antagônicas que descrevemos e defendemos. Essas características advêm do processo didático e das teorias pedagógicas que balizam as metodologias e suas intervenções.

Quadro 1: Adaptado de Scaglia e Souza (2004).

CARACTERÍSTICAS	
ABORDAGEM TRADICIONAL DE ENSINO DO ESPORTE Metodologia Tecnicista/Analítica	NOVAS TENDÊNCIAS EM PEDAGOGIA DO ESPORTE Metodologia Interacionista
Centrada fundamentalmente na técnica (Visão Tecnicista)	Centrada em um modelo lógico-tático que procura entender os porquês e a complexidade do jogo.
Reproduz modelos ou padrões em busca da “técnica perfeita”, porém, em geral, descontextualizada das situações concretas do jogo.	Busca um modelo que estimula a criatividade ou processos criativos na solução de problemas (inteligência para o jogo).
Repete movimentos para automação, ou seja, busca automatizar gestos previsíveis, para jogar um jogo imprevisível	Explora movimentos que enriquecem o acervo de soluções de respostas, promovendo a adaptação às constantes e novas situações do jogo.
Favorece a mecanização (robotização) dos gestos técnicos, reprimindo a expressões mais criativas.	Busca personalizar e humanizar as ações do jogo, fazendo com que cada jogador construa as respostas, de acordo com o contexto de jogo e seu estágio no processo de desenvolvimento.

Essas características, que atribuem qualidades identificadoras e peculiares às diferentes abordagens metodológicas, são responsáveis por consequências no processo de ensino aprendizagem, engendrando implicações na formação de seus egressos, como podem ser evidenciadas no quadro abaixo.

Quadro 2: Adaptado de Scaglia e Souza (2004).

CONSEQUÊNCIAS	
ABORDAGEM TRADICIONAL DE ENSINO DO ESPORTE Metodologia Tecnicista/Analítica	NOVAS TENDÊNCIAS EM PEDAGOGIA DO ESPORTE Metodologia interacionista
Produz um repertório pobre de possibilidades de respostas para as diferentes e imprevisíveis situações de jogo.	Produz um repertório rico de possibilidades de respostas para as diferentes e imprevisíveis situações de jogo.
Dá ênfase a treinamentos e movimentos individuais ou coletivos que, muitas vezes, não são prioridades no jogo, estimulando a máxima que considera que <i>“treino é treino; jogo é jogo.”</i>	Dá ênfase ao ensino coletivo relacionado ao jogo, conciliando as características individuais às complexas situações de jogo, estimulando a idéia de que <i>“treino é jogo, e o jogo é treino”</i> .
As tomadas de decisão são prerrogativas quase exclusivas do professor/treinador, ficando o jogador na posição de simples cumpridor de tarefas.	As tomadas de decisão, de responsabilidade do jogador, nascem do constante aprendizado sobre a leitura das complexas situações de jogo.
Gera alto nível de dependência dos jogadores ao comando (professor/treinador), com reduzida capacidade criativa e de adaptação às novas situações.	Incentiva a autonomia nos jogadores, tornando-os responsáveis e conscientes de seus atos, estimulando a criatividade e facilitando a adaptação às novas situações.

Considerações finais sobre o legado das metodologias de ensino para o esporte educacional

A Inglaterra foi um dos primeiros países a aceitar e utilizar o esporte como um meio de educação. A partir das aulas, possibilitava ao estudante desenvolver sua capacidade de liderança, o controle de si próprio, além de saber conciliar atitude de liberdade com ordem. Qualidades

estas, segundo os apontamentos do Professor Mauro Betti (1991), que vinham ao encontro das ideias de construção de um modelo de homem inglês, e qual, além de forte e possuidor das qualidades acima citadas, deveria adquirir também outras, tais como lealdade, cooperação, autodisciplina, iniciativa, tenacidade e espírito esportivo. No somatório, ter-se-iam preenchidas todas as necessidades da administração do império britânico.

Com esse exemplo, pode-se perceber que há muito tempo o esporte começou a ser visto não apenas como um esforço físico em busca de um rendimento, mas sim como um meio de se atingir outras competências e habilidades, ou seja, de se educar com o esporte, caracterizando um legado (DACOSTA et al., 2008).

Contudo, hoje, no século XXI, acreditamos que ainda se tenha de perguntar: realmente, o esporte educa? É possível educar com o esporte? E como seria esse legado?, pois sempre escutamos isto; contudo, devemos admitir que se trata de uma ideia arraigada em nosso senso comum, por vezes banal. Isso se confirma quando olhamos ao redor, para os exemplos advindos do meio esportivo. Somos obrigados a repensar. Ou seja, é necessário desbanalizar o banal, como diria o filósofo da educação Paulo Guiraldelli Junior (2008), para compreender seu legado.

Existem inúmeros péssimos exemplos, que estão longe de ser educativos. Por exemplo, João Batista Freire (1991) e o filósofo da Motricidade Humana, Manuel Sérgio (1994, 2003, 2004), nas linhas e entrelinhas dos discursos, dizem que as Olimpíadas se configuram como palco para a consagração dos corpos doentes. Um paradoxo ou uma constatação? Ou seja, o esporte levado ao extremo deixa de ser saudável, pois sempre traz lesões crônicas ao

físico e atrofia permanentes nos cérebros daqueles que só têm como lema a busca pela medalha a qualquer preço.

Outro ponto que merece destaque, dando continuidade à reflexão, é ser contrário à ideia de que o esporte afasta das drogas, afirmando que, muitas vezes, ele leva às drogas. Não estamos falando das drogas sociais, como a maconha, mas das drogas químicas, os anabolizantes.

Sendo assim, a ingenuidade e a inocência devem dar espaço ao desenvolvimento do espírito crítico, pois o esporte não é educativo por natureza. Ou melhor, ele não é bom ou mau. Como diriam Medina (2010), Montagner (2011), Bento (2012, 2013) e alguns outros pensadores, o esporte será o que nós (professores, treinadores, dirigentes, políticos...) fizermos dele, pedagógico, educativo, saudável, social, alienador, transformador, emancipador etc.

Ao constatarmos que o esporte não é educativo *a priori*, é preciso fazer dele um meio educacional, potencializando metodologias interacionistas, criando ambientes de aprendizagem que oportunizem aos alunos/jogadores a construção de conhecimentos não apenas direcionados à técnica e à tática (dimensão procedimental). As questões relativas à dimensão conceitual e atitudinal, como valores culturais, morais e sociais devem incorporar os programas, devem configurar no rol das funções de todo professor (SCAGLIA, 2014).

Portanto, esse esporte educacional requer profissionais comprometidos com sua função de educador; não meros professores/treinadores ou adestradores de gestos técnicos que visam ao rendimento esportivo máximo, quer na escola ou fora dela. E, para tanto, suas escolhas teóricas refletidas em sua práxis metodológica serão decisivas, visto que permitirão e estimularão o desenvolvimento de uma

cultura esportiva, democratizando o acesso ao esporte (começando pela escola) e, por consequência, ampliando a quantidade e a qualidade dos praticantes, exigindo cada vez mais do governo investimentos em programas esportivos como o Segundo Tempo (OLIVEIRA; PERIM, 2009; OLIVEIRA et al., 2011a, 2011b) e melhoria na infraestrutura esportiva, coadunando em alinhamentos com as políticas públicas de estado. Podemos, dessa forma, pensar em um interessante legado.

Referências

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. Ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

78

ARAÚJO, D. **Tomada de decisão no desporto**. Lisboa: FMH, 2006.

ASSIS, O. Z. M. A posição epistemológica de Jean Piaget. In: ASSIS, O. Z. M.; ASSIS, M. C. **PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil**. Campinas: Gráfica FE; IDB, 2010.

BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dina livros, 1994.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BENTO, J. O. Contextos e Perspectivas. In: BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da pedagogia do desporto**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

_____. Pedagogia do desporto: definições, conceitos e orientações. In: TANI, G. BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

_____. Pelo regresso do desporto: ensaio epistemológico. In: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. **Homo Sportivus**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012.

_____. **Desporto: discurso e substância**. Belo Horizonte: Casa da Ed. Física/Ed. UNICAMP, 2013.

BERTALANFFY, L. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. In: LERNER, R. M. **Theoretical models of human development** - Handbook of Child Psychology. 6. ed. New York: John Wiley Hoboken, 2006.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

DACOSTA, L. et al. **Legados de megaeventos esportivos**. Brasília: Ministério do Esporte, 2008.

DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. Procedimentos metodológicos para o programa segundo tempo. In: OLIVEIRA, A. A. B.;

PERIM, G. L. **Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo**: da reflexão à prática. Maringá: EDUEM, 2009.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2002.

FREINET, C. **Educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

_____. Esporte educacional. In: BARBIERI, C. A. S. (Org.) **Esporte educacional**: uma proposta renovada. Recife: Universidade Federal de Pernambuco/ UPE-ESEF/MEE/INDESP, 1996.

_____. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Ensinar esporte, ensinando a viver**. Florianópolis: Mediação Editora, 2012.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Porto: Universidade do Porto, 1995.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **O que é pedagogia**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **O que é pedagogia**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2002.

GIBSON, J. J. **Na ecological approach to visual perception**. Boston, MA: Houghtton-Mifflin, 1979.

GRAÇA, A. Os comos e os quando no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.) **O ensino dos jogos desportivos**. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto, 1995.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

GRECO, P. J. **Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

GHRÉHAIGNE, J. F.; GODBOUT, P. The teaching of tactical knowledge in team sports. **CAHPERD Journal**, Madri, v. 63, n. 4, p. 10-15, out. 1997.

GRIFFIN, L. L. et al. **Teaching sport concepts and skill: a tactical games approach**. Champaign: Human Kinetics, 1997.

JACQUARD, A. **Elogio da diferença**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A herança da liberdade: da animalidade à humanidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos**. São Paulo: Phorte, 2002.

KHUN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 236-246, ago. 2009.

LERNER, R. M. Urie Bronfenbrenner: carer contributions of the consummate developmental scientist. In: BRONFENBRENNER, U. (Org.). **Making human beings human**: bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. p. ix-xxvi.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia, pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

MATOS, Z. Contributos para a compreensão da pedagogia do desporto. In: TANI, G. BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

MEDINA, J. P. S. **Educação Física cuida do corpo... e mente**. 26. ed. Campinas: Papirus, 2010.

MESQUITA, I. Contributo para a estruturação das tarefas no treino de voleibol. In: OLIVEIRA, J.; TAVARES, F. **Estratégia e tática nos jogos desportivos coletivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos/Universidade do Porto, 1996.

MESQUITA, I. M. R.; PEREIRA, F. R. M.; GRAÇA, A. B. S. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p. 944-954, out. 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTAGNER, P. C.; HIRAMA, L. K. **Algo para além de tirar crianças da rua**. São Paulo: Phorte, 2012.

MONTAGNER, P. C. **Intervenções pedagógicas no esporte**. São Paulo: Phorte, 2011.

MORAES, R. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NEILL, A. S. **Liberdade sem medo**: summerhill. 17. ed. São Paulo: Ibrasa, 1977.

OLIVEIRA, A. A. B. et al. (Org.). **Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo tempo – Volume I**. Maringá: EDEUM, 2011a.

_____. **Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo tempo – Volume II**. Maringá: EDEUM, 2011b.

OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. **Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo**: da reflexão à prática. Maringá: EDUEM, 2009.

PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JR., D. (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PESSOA, F. **Poesia – Álvaro de Campos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **Biologia e conhecimento**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIATTELLI-PALMARINI, M. (Org.) **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Lisboa: Edições 70, 1978.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 51-79, jun. 2007.

_____. **Pedagogia do esporte**. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO, R.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 600-610, out. 2009.

_____. Pedagogia do esporte: conceito e cenário contemporâneo. In: REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. **Pedagogia do esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROSA, S. S. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTANA, W. C. **Futsal**: metodologia da participação. Londrina: Lido, 2001.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta Brasil, 2005.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. **Interloquções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e as brincadeiras de bola**. São Paulo: Phorte, 2011.

_____. Novas tendências em pedagogia do esporte. In: BALBINO, H. **Pedagogia do esporte e inteligências múltiplas**. São Paulo: SESC, 2014.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In. NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Org.) **Jogos desportivos**: formação e intervenção. Florianópolis: UDESC, 2013. p. 133-170. v. 4.

SCAGLIA, A. J.; REVERTIDO, R. S.; LEONARDO, L.; LIZANA, C. J. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 227-249, out./dez. 2013.

SCAGLIA, A. J.; SOUZA, A. J. Pedagogia do esporte. In: COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DO MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília: CEAD/UNB, 2004.

SÉRGIO, M. **Motricidade humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. **Algumas teses sobre o desporto**. Lisboa: Compendium, 2003.

_____. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

SKINNER, B. F. **Walden II: uma sociedade do futuro**. São Paulo: EPU, 1978.

_____. **O mito da liberdade**. São Paulo, Summus, 1983.

TUBINO, M. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: EDUEM, 2010.

TUBINO, M. J. G.; GARRIDO, F.; TUBINO, F. **Dicionário enciclopédico Tubino do esporte**. Rio de Janeiro: SENAC, 2006.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

WINKEL, G.; SAEGERT, S.; EVANS, G. W. An ecological perspective on theory, methods, and analysis in environmental psychology: advances and challenges. **Journal of Environmental Psychology**, London, v. 29, n. 3, p. 307-390, nov. 2009.

WILLIAMS, A. M.; DAVIDS, K.; WILLIAMS, J. G. **Visual perception and action in sport**. London: E&FN Spon, 1999.

Legados do esporte educacional: potencialidades e fragilidades do Programa Segundo Tempo sob a ótica dos coordenadores de núcleo

Evando Carlos Moreira

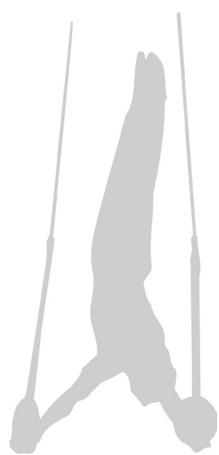
Raquel Stoilov Pereira

Luiz Gustavo Bonatto Rufino

Alexandre Carriconde Marques

José Pereira de Melo

87



O esporte tem se tornado, nos últimos anos, objeto de fascínio e discussão em diversos segmentos da sociedade, em especial no Brasil, país prestes a sediar dois dos maiores eventos esportivos do mundo, a Copa do Mundo de Futebol em 2014 e os Jogos Olímpicos em 2016. Contudo, a forma e o conteúdo das discussões, ainda que diversificados, não alcançam a profundidade necessária, e questões como o impacto econômico e político se sobrepõem às questões

sociais e culturais, em especial ao legado imaterial advindo desses eventos.

Políticas públicas para o fomento do esporte existem, não em número ideal, menos ainda se considerarmos que a prioridade tem sido para o esporte de rendimento, tanto no que diz respeito a investimento em infraestrutura como a bolsas ou outros tipos de fomento direto para atletas e treinadores. No entanto, vale destacar que, independentemente da quantidade de investimento que se recebe, este precisa ser utilizado de maneira adequada, priorizando a qualidade no que se oferta à população.

No bojo destas questões, diversas políticas têm sido ofertadas pelo governo federal, sendo uma delas o objeto das discussões do presente texto, o Programa Segundo Tempo – PST, que tem como foco a oferta do Esporte Educacional para crianças e adolescentes.

Dessa forma, sabemos que questões como as que apresentamos rondam o imaginário social, mas, dada a limitação de um texto como este, estabelecemos como objetivo identificar as potencialidades e fragilidades de execução das ações do Programa Segundo Tempo – PST na visão de coordenadores de núcleo. Tal propósito vem ao encontro dos investimentos realizados pelo Ministério do Esporte, em especial pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, para qualificar o PST tanto no aspecto administrativo quanto pedagógico, na busca de adequá-lo às resoluções dos problemas que emergem do seu controle social, para se chegar a um modelo eficiente na oferta de um programa que atenda, de fato, seus propósitos e os anseios da população por ele beneficiada.

O Programa Segundo Tempo: breve contextualização de seu surgimento e desenvolvimento

O PST foi instituído como uma política pública no início da gestão do primeiro mandato do então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, objetivando “[...] democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.” (FILGUEIRA, 2008, p. 13).

Para o alcance de seus objetivos, o PST se desenvolve dentro ou fora de escolas, no contra turno escolar, durante pelo menos duas horas por dia, três vezes por semana. No seu surgimento, os núcleos eram compostos por 200 crianças e/ou adolescentes e, atualmente, funcionam com grupos de 100 crianças e/ou adolescentes. A prática que sustenta o Programa é o esporte, seja individual ou coletivo, ministrado por um coordenador de núcleo e um monitor de atividades esportivas, preferencialmente estudantes de Educação Física.

No início, diversas ações foram realizadas, sempre no sentido de ampliar o atendimento aos beneficiados. Contudo, a qualificação e o acompanhamento dos profissionais que desenvolviam suas ações não se estabeleceram como uma prática intencional, organizada, pré-estabelecida, mas circunstancial e, de certo modo, pouco efetiva.

A partir de 2007 algumas alterações no desenvolvimento de tal política se estabeleceram, oriundas do Plano Nacional de Desenvolvimento do Esporte 2007-2010, que por sua vez, desencadeou, na então Secretaria Nacional de

Esporte Educacional, a realização de um Planejamento Estratégico definidor de ações para esse período, as quais, de um modo geral, buscavam ampliar a abrangência do Programa, bem como qualificar os recursos humanos, materiais e dos procedimentos organizacionais.

Parece-nos clara a intenção de qualificar o trabalho dos profissionais envolvidos com o PST, seja de forma direta, com ações estratégicas claras, como é o caso das ações “I – qualificar e ampliar a abrangência do Programa Segundo Tempo [...]; IV – qualificar e aprimorar a gestão do Programa [...]; ação estratégica V – qualificar o processo de capacitação de gestores do Programa, professores e monitores [...]” (FILGUEIRA, 2008, p. 1-19), seja de forma indireta, como as demais ações.

Assim, após o Encontro Nacional de Coordenadores do PST – Brasília, realizado em abril de 2007, teve início o processo de desenvolvimento de um modelo de capacitação e a estruturação de um processo de capacitação com base nos experimentos e diretrizes do PST, desencadeando a realização do 1º Ciclo de Capacitação do PST e, por conseguinte, a Estruturação das Equipes Colaboradoras para atendimento ao Processo Contínuo de Acompanhamento Pedagógico e Administrativo do PST.

A partir disso, estabelece-se uma rede de acompanhamento pedagógico e administrativo, composta por profissionais vinculados a diversas universidades públicas brasileiras, com vistas a qualificar e atender as ações estratégicas estabelecidas pelo Ministério do Esporte mencionadas anteriormente. Tal ação se constituiu como um processo extremamente inovador, aproximando o “mundo acadêmico” das práticas sociais, diminuindo o tão aventado abismo entre universidade e prática¹.

¹ Vale destacar que deste parágrafo em diante alguns relatos sobre as ações do Programa Segundo Tempo são frutos da experiência dos cinco autores,

Dessa forma, as funções de coordenadores geral, pedagógico e de núcleo, bem como as de monitores deveriam ser potencializadas, considerando o processo de capacitação realizado pelas equipes colaboradoras.

É preciso ainda destacar as funções de cada um dos “atores” relacionados aos processos pedagógicos no Programa. Consoante Brasil (2011), o Coordenador Geral deve, entre outras ações, participar de todo processo decisório realizado, definindo os objetivos e cronogramas de atividades e recursos. Além disso, sua função é planejar e gerenciar a implementação das ações, ampliar os veículos de comunicação com a sociedade de modo geral, bem como zelar pelo andamento do convênio como um todo.

O coordenador pedagógico tem o papel de planejar, avaliar e supervisionar o desenvolvimento das ações do núcleo, garantir um processo de debates e de formação contínua de seus membros, além de articular ações que permitam refletir sobre as atividades do núcleo tanto com o coordenador geral como coordenadores de núcleo e monitores (BRASIL, 2011).

Ao Coordenador de Núcleo, por sua vez, juntamente com os outros atores do programa, cabe as responsabilidades provenientes do seu núcleo, tais como organização pedagógica, materiais do núcleo, infraestrutura, organização e desenvolvimento das atividades, angariação de beneficiados, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas, subsídio das ações dos monitores, entre outras (BRASIL, 2011).

quatro vinculados às Equipes Colaboradoras desde 2008, sendo que dois deles exerceram a função de coordenador e vice-coordenador de equipe até o início de 2013, dois ainda exercem tal função e um deles é vinculado às Equipes Colaboradoras desde 2012, ocupando a vice-coordenação desde 2013.

Finalmente, para os monitores de atividades esportivas é destinado o planejamento e organização das atividades do núcleo, sempre com a supervisão e colaboração do Coordenador de Núcleo. Além disso, em relação ao monitor, potencialmente ainda em formação, é necessário que o programa possa contribuir com seu crescimento profissional por meio do desenvolvimento de atividades com os beneficiados, reflexões sobre o que foi ou será realizado, compreensão das ações necessárias para melhoria do programa, dentre outras, sempre com o suporte dos coordenadores (BRASIL, 2011).

Por sua vez, as Equipes Colaboradoras, compostas por professores de universidades públicas brasileiras, bem como estudantes de pós-graduação *lato e stricto sensu*, têm como ações básicas atuar na capacitação dos coordenadores de núcleos, assessorar coordenadores gerais, coordenadores pedagógicos e coordenadores de núcleo, monitorar e elaborar materiais didáticos e pedagógicos, analisar projetos pedagógicos de núcleos e acompanhar pedagógica e administrativamente os núcleos, buscando maior relação entre o Ministério do Esporte e os convênios atendidos pelo programa (BRASIL, 2013).

Trata-se de um ponto de transição e mudança de postura da Secretaria Nacional de Esporte Educacional², pois, ao constituir as Equipes Colaboradoras, compostas por profissionais da área da Educação Física e do Esporte, para capacitar e acompanhar pedagógica e administrativamente os núcleos do PST, estabelece um marco positivo, não somente para o Programa e para o Ministério do Esporte, mas também para políticas públicas que se desejam

² Em 2012, a então Secretaria Nacional de Esporte Educacional deixou de existir dando lugar à Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, que deu continuidade ao Programa Segundo Tempo.

efetivas no cumprimento de suas responsabilidades, pois “estende” seus braços de maneira, até então, única, o que por si só é passível de elogio.

Justificamos, assim, nosso recorte temporal e de universo do presente texto, ou seja, coletamos informações junto aos Coordenadores de Núcleo que passaram pelo processo de capacitação, acompanhamento pedagógico e administrativo na estrutura que se constituiu a partir de 2007/2008, num modelo estruturado e com apoio de profissionais ligados a tal escopo, o esporte educacional.

Procedimentos metodológicos do estudo

Realizamos uma pesquisa do tipo exploratória, pois, segundo Gil (2011), esta apresenta potencialidade em identificar/estudar fenômenos pouco explorados, para que, dessa forma, obtenham-se indicativos para estudos futuros, de maior profundidade e amplitude, como é o caso do PST.

Pesquisas exploratórias se constituem como a primeira parte de um processo de investigação mais detalhado, e, a partir de um dado esclarecimento, novos estudos com procedimentos mais sistematizados podem ser construídos (GIL, 2011).

O universo de pesquisa foi composto por convênios do PST que desenvolveram suas atividades entre os anos de 2009 e 2012, especificamente dos estados de: Mato Grosso, região Centro-Oeste; Rio Grande do Norte, região Nordeste; Rio Grande do Sul, região Sul; e São Paulo, região Sudeste.

Participaram como sujeitos da pesquisa 35 ex-coordenadores de núcleo do PST, sendo 10 da região Centro-Oeste, 8 da região Nordeste, 7 da região Sul e 10 da região Sudeste.

Como instrumento de pesquisa, utilizamos a entrevista semi-estruturada, composta por 10 questões que

versavam sobre a forma de organização e desenvolvimento do PST. Tais entrevistas foram gravadas em equipamentos digitais, transcritas posteriormente e, como técnica para tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

A análise de conteúdo descreve de forma objetiva, sistemática e quantitativa as manifestações apresentadas pelos sujeitos que participaram da pesquisa, permitindo deduções lógicas e justificadas no que tange à origem dos dados obtidos, considerando o contexto dos emitentes (BARDIN, 2009). Ademais, tal técnica possibilita a análise qualitativa e quantitativa dos resultados obtidos, e a codificação é manifesta por três elementos: as Unidades de Registro (UR), as Unidades de Contextos (UC) e as Categorias.

As Unidades de Registro são retiradas das respostas dos sujeitos da pesquisa, e as Unidades de Contexto são agrupamentos elaborados a partir da similaridade das Unidades de Registro. Por fim, realiza-se a categorização, com o agrupamento das Unidades de Contextos a partir de suas semelhanças, permitindo a apresentação, análise e discussão dos resultados.

Considerando a quantidade de questões abertas e o número elevado de participantes da pesquisa, optamos por apresentar apenas as Unidades de Contexto e as Categorias, facilitando assim, a apresentação dos dados.

Apresentação e discussão dos dados

A primeira pergunta da entrevista identificou os benefícios para o desenvolvimento profissional, obtidos na atuação como coordenador de núcleo do PST.

A partir das respostas chegamos a quatro categorias de respostas:

Quadro 1 – Benefícios do PST para o desenvolvimento profissional.

<p>Categoria 1: Compreensão sobre organização e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 1: Identificar como os conhecimentos da formação podem ser implementados na prática; - Unidade de Contexto 2: Enfrentar problemas do cotidiano do trabalho/ realidade; - Unidade de Contexto 3: Identificar diferentes formas de desenvolvimento do trabalho com os alunos; - Unidade de Contexto 4: Organizar atividades alternativas e ações inovadoras para solucionar problemas; - Unidade de Contexto 5: Assumir responsabilidades do trabalho; - Unidade de Contexto 7: Identificar como as atividades desenvolvidas são recebidas pelos alunos; - Unidade de Contexto 8: Estabelecer vínculos com os alunos; - Unidade de Contexto 10: Identificar avanços na formação dos alunos; - Unidade de Contexto 11: Atender alunos com dificuldades de aprendizagem; - Unidade de Contexto 12: Lidar com as diferenças; - Unidade de Contexto 13: Lidar com os pais dos alunos; - Unidade de Contexto 14: Lidar com as pessoas; - Unidade de Contexto 15: Auxiliar na melhoria do desempenho dos monitores; - Unidade de Contexto 19: Integrar as atividades do núcleo com a escola; - Unidade de Contexto 22: Adquirir experiência prática e de vida; - Unidade de Contexto 24: Estabelecer contato com diferentes pessoas.
<p>Categoria 2: Ampliação e obtenção de conhecimentos na área da Educação Física e Esporte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 6: Participar de cursos e palestras; - Unidade de Contexto 17: Abordar e explorar melhor as formas de competição; - Unidade de Contexto 18: Ampliar os conhecimentos da área da Educação Física; - Unidade de Contexto 16: Compreender melhor como funciona o PST; - Unidade de Contexto 21: Aprender como ensinar esporte para crianças em formação; - Unidade de Contexto 23: Melhorar da autoestima profissional; - Unidade de Contexto 25: Planejar ações voltadas ao esporte.
<p>Categoria 3: Conhecimento da realidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 9: - Compreender/ entender/ lidar com alunos em situação de vulnerabilidade social.
<p>Categoria 4: Não houve aquisição</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 20: Não houve nenhum benefício na participação do PST.

Sobre os benefícios para o desenvolvimento profissional quando da atuação como coordenador de núcleo do PST, observamos a presença significativa da compreensão sobre a organização e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Estes envolvem elementos que vão desde como os conhecimentos obtidos a partir da formação podem ser utilizados no cotidiano da prática até aspectos básicos da intervenção profissional, dentre eles o estabelecimento de vínculos, dificuldades e avanços no desenvolvimento de alunos, bem como a relação com os diferentes sujeitos do processo, tais como alunos, pais, recursos humanos dos núcleos e gestores escolares.

Assim, podemos afirmar que a vivência no PST garante um contato extenso no campo do trabalho, permitindo a formação a partir do cotidiano das atividades, agregando conhecimentos da “prática”, essenciais à boa intervenção profissional. Essa situação é mais significativa quando lembramos que o Programa prevê que, preferencialmente, os monitores sejam estudantes de Educação Física. Assim, mais do que permitir a aprendizagem a partir da prática (a prática é o ponto de partida da ação docente, sendo possível a partir dela se transformar contínua e ativamente) (TARDIF, 2002), essa experiência no PST também garante a aprendizagem através da prática (se a realidade não corresponde aos ideais esperados pelo professor, ele tem a possibilidade de nela interferir, mediante ações inéditas, encontrando novas resoluções para um mesmo problema).

Na segunda pergunta, questionamos sobre as maiores potencialidades/contribuições obtidas a partir do trato com beneficiados em situação de risco social do PST.

As categorias estabelecidas foram:

Quadro 2 – Potencialidades/contribuições no trato com beneficiados em risco social.

<p>Categoria 1: Compreensão sobre organização e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem</p>	<p>Categoria 2: Ampliação e obtenção de conhecimentos na área da Educação Física e Esporte</p>	<p>Categoria 3: Conhecimento da realidade de vulnerabilidade social dos alunos</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 2: Aprender com o dia a dia dos alunos; - Unidade de Contexto 3: Identificar o meu papel na formação dos alunos; - Unidade de Contexto 5: Entender/lidar/conviver com as crianças; - Unidade de Contexto 6: Ensinar cada aluno; - Unidade de Contexto 7: Estabelecer relacionamento/interação com alunos; - Unidade de Contexto 9: Observar o progresso dos alunos; - Unidade de Contexto 10: Lidar com as pessoas; - Unidade de Contexto 14: Adquirir confiança mútua; - Unidade de Contexto 15: Participar de atividades baseadas nos princípios da ludicidade; - Unidade de Contexto 16: Planejar atividades para diferentes grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 11: Ampliar os conhecimentos da área da Educação Física; - Unidade de Contexto 12: Trocar experiências pessoais e profissionais; - Unidade de Contexto 13: Adquirir novos valores e aprendizados pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 1: Conhecer e sensibilizar-se com a realidade dos alunos; - Unidade de Contexto 4: Contribuir para que os alunos saiam de situações de vulnerabilidade social; - Unidade de Contexto 8: Oferecer perspectivas diferentes de vida aos alunos.

As contribuições obtidas pelos coordenadores de núcleo a partir do contato com os alunos/beneficiados do PST foram várias, de diferentes aspectos, tais como

a contribuição para a organização e desenvolvimento das ações profissionais, ou seja, foram adquiridos conhecimentos para o cotidiano do trabalho profissional, dentre os quais destacamos: o trato cotidiano com os alunos, o papel do profissional no desenvolvimento dos alunos e a organização propriamente dita das atividades.

Podemos destacar ainda que as Categorias 2 e 3 apresentam contribuições e aprofundamentos nos conhecimentos da área da Educação Física e Esporte e conhecimento das condições de vulnerabilidade social dos alunos, dois aspectos importantes no desenvolvimento profissional para este tipo de ação, visto que o conhecimento dos fundamentos teóricos e metodológicos são os alicerces da intervenção profissional. Contudo, cabe ressaltar que tais alicerces se sustentam de forma mais adequada quando dialogam com a realidade, em um exercício de compreensão do contexto em que o Programa se insere, de maneira a realizar uma intervenção calcada na realidade.

A terceira pergunta foi a seguinte: “Você consegue visualizar a implementação das ações propostas no planejamento pedagógico dos núcleos do PST na prática, ou encontra dificuldades na operacionalização dessas tarefas? Se sim, por quê?”

As categorias constituídas a partir das respostas foram as seguintes:

Quadro 3 – Implementação das ações do planejamento pedagógico dos núcleos do PST.

Categoria 1: As ações foram implementadas sem dificuldades	Categoria 2: As ações foram implementadas com dificuldades
- Unidade de Contexto 1: As ações foram implementadas sem problemas, sendo possível sua identificação;	- Unidade de Contexto 2: As ações foram implementadas com dificuldades na parte infraestrutural; - Unidade de Contexto 3: As ações foram implementadas com dificuldades nos recursos humanos; - Unidade de Contexto 4: As ações foram implementadas com dificuldades, considerando o que foi planejado.

As respostas à terceira pergunta permitiram estabelecer duas categorias sobre a implementação das propostas do PST. A primeira indica que as ações foram implementadas sem dificuldades, e a segunda, com maior número de Unidades de Contexto e, por conseguinte, de Unidades de Registro, que as ações foram implementadas com dificuldades.

Tal condição denota a necessidade de revisão das ações que se desenvolvem quando da assinatura de um convênio para o PST. Considerando que este deveria se desenvolver de forma planejada, em espaços físicos específicos ou, pelo menos, com condições para o desenvolvimento do esporte e com disponibilidade de recursos humanos para a sua efetivação, faz-se necessário, a partir dos resultados encontrados, demandar esforços que solucionem tais problemas, qualificando as ações do PST. Além disso, é fundamental estabelecer os impactos e legados que o Programa pretende gerar, mesmo após seu período de vigência, em prol do desenvolvimento tanto da prática de atividades físicas quanto do esporte educacional em um sentido mais amplo de contribuição para a formação para a cidadania.

Vale destacar que, como apontado anteriormente, cada entidade e recurso humano têm sua responsabilidade para com o desenvolvimento do Programa, e o cumprimento ou não desta indicará se a implementação ocorrerá de maneira eficiente.

Por fim, entendemos que seja importante considerar que tais dificuldades existem pela não apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos e administrativos abordados nas capacitações, visto que, mesmo com as diretrizes do PST indicando a preferência por recursos humanos da área da Educação Física, encontram-se dificuldades na contratação de profissionais com essa formação em nível nacional, o que pode comprometer o trabalho.

Na quarta pergunta, buscamos identificar quais as dificuldades na atuação como coordenador de núcleo, no trato com beneficiados em situação de risco social, na elaboração do planejamento pedagógico, na condução e desenvolvimento das atividades no PST.

Elaboramos as seguintes categorias:

Quadro 4 – Dificuldades na atuação como coordenador de núcleo do PST.

<p>Categoria 1: Relacionadas à falta de condições materiais (infraestrutura, materiais, uniforme, reforço alimentar, transporte, pagamento)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 1: Infraestrutura e materiais deficientes; - Unidade de Contexto 2: Problemas de pagamento dos membros do núcleo; - Unidade de Contexto 3: Problemas com a oferta do reforço alimentar; - Unidade de Contexto 4: Falta de uniformes adequados para a prática esportiva; - Unidade de Contexto 5: Dificuldades de deslocamento para acesso aos núcleos.
<p>Categoria 2: Relacionadas aos recursos humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 6: Formação profissional recente; - Unidade de Contexto 7: Formação e atuação deficientes dos recursos humanos; - Unidade de Contexto 23: Manutenção da sequência de desenvolvimento das atividades.
<p>Categoria 3: Relacionadas às atividades administrativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 8: Exigência excessiva de planejamento; - Unidade de Contexto 9: Reuniões pouco objetivas e propositivas; - Unidade de Contexto 10: Excesso de atividades burocráticas; - Unidade de Contexto 11: Muitas responsabilidades para o coordenador; - Unidade de Contexto 22: Dificuldade de adaptação ao formato do PST.
<p>Categoria 4: Relacionadas aos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 12: Resistência dos alunos em aceitar atividades de cunho lúdico; - Unidade de Contexto 13: Falta de participação e socialização entre os alunos; - Unidade de Contexto 14: Dificuldade de lidar com as crianças; - Unidade de Contexto 15: Alunos que passam a trabalhar e abandonam o núcleo; - Unidade de Contexto 16: Agressividade contra alunos; - Unidade de Contexto 17: Abusos e exploração sexual contra alunos; - Unidade de Contexto 18: Evasão de alunos das atividades do núcleo; - Unidade de Contexto 19: Gravidez precoce de alunas; - Unidade de Contexto 20: Oferta e consumo de drogas entre alunos.
<p>Categoria 5: Relacionadas à comunidade e a escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 21: Falta de acolhimento da escola em que atividades acontecem - Unidade de Contexto 24: Falta de compreensão dos pais sobre as finalidades do Programa

Sobre as dificuldades de atuação como coordenadores de núcleo, foi possível constatar que as mais presentes são as que dizem respeito a infraestrutura, materiais, uniforme, reforço alimentar, transporte e pagamento -Categoria 1 - condições materiais que são acordadas quando da assinatura do convênio, o que denota que se idealiza o desenvolvimento da ação de um núcleo, mas este, de fato, não ocorre da forma como deveria em razão da falta dos elementos essenciais. Acrescidos a esse problema, percebemos que o excesso de atividades administrativas e a dificuldade de relação com a comunidade e a escola, respectivamente, Categorias 3 e 5, contribuem para um funcionamento pouco adequado dos núcleos.

Contudo, sabemos que as condições mencionadas não comprometem um processo de desenvolvimento que se almeja de forma isolada. Percebemos, assim, que dificuldades na formação e atuação dos recursos humanos do núcleo, bem como problemas de relacionamento ou mesmo de interferências externas na vida dos alunos são percalços que precisam ser enfrentados em qualquer que seja a relação de ensino-aprendizagem.

Para tanto, uma forma de acompanhamento pedagógico e administrativo é essencial, conforme a própria estrutura do PST oferece, mas sua ampliação é recomendável. Nesse sentido, podemos destacar que algumas Equipes Colaboradoras realizam um acompanhamento mais sistemático, independentemente das visitas previamente estabelecidas pelo Ministério do Esporte, qualificando ainda mais o trabalho desenvolvido, seja como uma atividade piloto ou mesmo com o intuito de melhorar a oferta das atividades.

A quinta pergunta abordou a metodologia do ensino do esporte: “Sobre a metodologia do ensino do esporte na perspectiva do PST, quais foram as estratégias utilizadas

para sua operacionalização? As mesmas foram úteis e de fácil implantação ou ocorreram dificuldades? Poderiam elencar as facilidades e dificuldades?”. Elaboramos, a partir dessa questão, as seguintes categorias:

Quadro 5 – Metodologia do ensino do esporte na perspectiva do PST.

<p>Categoria 1: A metodologia de ensino foi de fácil implementação</p>	<p>Categoria 2: A metodologia de ensino foi de difícil implementação</p>	<p>Categoria 3: A metodologia de ensino foi adaptada para que fosse implementada</p>
<p>- Unidade de Contexto 1: A metodologia foi útil e de fácil implementação; - Unidade de Contexto 5: A metodologia se desenvolveu a partir dos princípios da ludicidade; - Unidade de Contexto 6: A metodologia permite que o aluno se integre ao mundo por meio do esporte; - Unidade de Contexto 7: A metodologia permitiu adquirir características essenciais para o desempenho do professor; - Unidade de Contexto 8: Utilização dos métodos parcial e global de ensino do esporte.</p>	<p>- Unidade de Contexto 3: A metodologia foi de difícil implementação; - Unidade de Contexto 8: A falta de formação prejudicou a aplicação da metodologia.</p>	<p>- Unidade de Contexto 2: A metodologia apresentou-se de razoável dificuldade de implementação; - Unidade de Contexto 4: A metodologia precisou de adaptações para ser implementada; - Unidade de Contexto 8: Utilização da dimensão dos conteúdos no desenvolvimento da metodologia de ensino do esporte.</p>

No que se refere à quinta pergunta, referente à metodologia do ensino do esporte, é evidente a divisão entre a implementação de fácil execução - Categoria 1 - e a difícil execução ou necessidade de adaptação para implementação da metodologia do ensino do esporte - Categorias 2 e 3. Contudo, ressaltamos a dificuldade dos participantes do estudo em apresentar respostas claras e precisas sobre a implementação da proposta, visto que pressupomos que

estes, de fato, não dominam a proposta para o ensino dos esportes no marco do PST, conforme observamos nas Unidades de Contexto, mesmo na Categoria 1. Essa condição reforça o que mencionamos na questão 3, a não apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos abordados nas capacitações.

A sexta pergunta teve como foco o conceito de esporte educacional. Dessa forma, perguntamos aos participantes: “O PST tem como foco de desenvolvimento de suas ações o esporte educacional. Qual o seu conceito de esporte educacional? Entende que o Programa apresentou êxito no desenvolvimento dessa manifestação esportiva? Por quê?”.

As respostas destas questões nos remetem também à ausência do pleno entendimento do que seja o esporte educacional. Essa condição pode ser observada nas Categorias 2 e 3 de forma mais contundente, mas também nas Categorias 4 e 5, de forma subliminar. Vale considerar, ainda, que a Categoria 6 é explícita ao declarar que o esporte educacional sequer foi desenvolvido de forma adequada. Isso permite-nos afirmar que, mesmo com o processo de capacitação de recursos humanos e acompanhamento pedagógico das Equipes Colaboradoras, existem muitas dificuldades a serem superadas para que o esporte educacional seja compreendido e desenvolvido, inclusive no formato que o PST busca. Ademais, não podemos deixar de considerar a dificuldade da área da Educação Física em definir e vivenciar claramente o que seja esporte educacional e de que forma ele deve se desenvolver.

Para Tubino (2010), os princípios norteadores do esporte educacional devem proporcionar às crianças e adolescentes perspectivas diferenciadas de participação, inclusão, cooperação, respeito, coeducação e corresponsabilidade, buscando a formação da cidadania por meio de processos educacionais (TUBINO, 2010), tendo como meio o esporte.

As categorias podem ser visualizadas no quadro a seguir.

Quadro 6 – Conceitos sobre esporte educacional.

<p>Categoria 1: Educação pelo esporte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 1: O esporte educacional educa por meio do esporte e apresentou êxito no seu desenvolvimento; tais como valores, normas e atitudes; - Unidade de Contexto 4: O esporte educacional permite identificar e vivenciar situações de vida cotidiana para além do esporte; - Unidade de Contexto 5: O esporte educacional serve como instrumento motivacional para os alunos; - Unidade de Contexto 6: O esporte educacional estabelece uma perspectiva de vida diferente; - Unidade de Contexto 6: O esporte educacional retira as crianças de situações de vulnerabilidade social; - Unidade de Contexto 7: O esporte educacional favorece o respeito das diferenças de desempenho; - Unidade de Contexto 8: O esporte educacional melhora o rendimento escolar; - Unidade de Contexto 9: O esporte educacional amplia o desenvolvimento cognitivo; - Unidade de Contexto 19: O esporte educacional permite que as crianças aprendam com os colegas; - Unidade de Contexto 20: O esporte educacional é aquele que ocorre dentro da escola; - Unidade de Contexto 21: O esporte educacional aumenta a participação dos alunos.
<p>Categoria 2: Educação por meio da ludicidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 2: O esporte educacional educa por meio da ludicidade e apresentou êxito no seu desenvolvimento.
<p>Categoria 3: Educação para o esporte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 10: O esporte educacional favorece compreender e vivenciar várias modalidades esportivas; - Unidade de Contexto 11: O esporte educacional pode descobrir talentos esportivos; - Unidade de Contexto 12: O esporte educacional se desenvolve numa perspectiva diferente de competição; - Unidade de Contexto 14: O esporte educacional aumenta o acervo de conhecimentos sobre modalidades esportivas.
<p>Categoria 4: Esporte desenvolvido sem a busca do rendimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 13: O esporte educacional não pretende descobrir atletas; - Unidade de Contexto 15: O esporte educacional é livre de cobranças e de regras.
<p>Categoria 5: Esporte voltado às crianças para o lazer e a saúde</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 16: O esporte educacional é voltado para as atividades de lazer; - Unidade de Contexto 17: O esporte educacional é voltado para as questões da saúde; - Unidade de Contexto 18: O esporte educacional é voltado para as crianças.
<p>Categoria 6: Esporte Educacional não se desenvolveu adequadamente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 23: O esporte educacional não se desenvolveu adequadamente.

A sétima pergunta abordou as dificuldades gerenciais e administrativas de projetos de esporte educacional como o PST. Nessa questão, retomamos de forma mais direta a identificação das dificuldades administrativas e gerenciais do PST, sendo possível confirmar o que foi apontado nas respostas da questão 3. Com isso, percebemos que, do ponto de vista gerencial e administrativo, os coordenadores de núcleo são acometidos, no desenvolvimento de suas funções, pelas dificuldades relacionadas à escassez de infraestrutura, materiais, uniforme, reforço alimentar, transporte e pagamento - Categoria 1 -, o que denota que se idealiza o desenvolvimento da ação de um núcleo. Porém, de fato, esta não ocorre da forma como deveria devido à falta dos elementos essenciais, além das dificuldades com os recursos humanos que compõem o núcleo, o excesso de atividades administrativas e a dificuldade de relação com a comunidade e a escola - tópicos encontrados, respectivamente, nas Categorias 2, 3 e 5.

Quadro 7 – Dificuldades administrativas e gerenciais do PST.

<p>Categoria 1: Falta de condições materiais estabelecidas para o desenvolvimento do PST (infraestrutura, materiais, uniforme, reforço alimentar, transporte, pagamento)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 1: Falta de infraestrutura e material adequados; - Unidade de Contexto 2: Reforço alimentar não atende as necessidades do PST; - Unidade de Contexto 3: Dificuldade de deslocamento e acesso aos núcleos; - Unidade de Contexto 4: Falta de valorização e pagamento dos recursos humanos.
<p>Categoria 2: Recursos humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 5: Falta de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento das atividades; - Unidade de Contexto 6: Poucos cursos/ períodos para formação dos recursos humanos; - Unidade de Contexto 7: Falta de recursos humanos engajados/ envolvidos com o PST; - Unidade de Contexto 10: Dificuldade de comunicação com os recursos humanos do núcleo; - Unidade de Contexto 11: Desempenho da coordenação abaixo do esperado.
<p>Categoria 3: Atividades e/ou procedimentos administrativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 12: Procedimentos burocráticos excessivos; - Unidade de Contexto 13: Incompreensão da realidade dos recursos humanos do núcleo; - Unidade de Contexto 14: Planejamento não atende a realidade; - Unidade de Contexto 19: Pouco tempo para execução das atividades do convênio
<p>Categoria 4: Alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 18: Pouca participação dos alunos; - Unidade de Contexto 20: Dificuldade de lidar os alunos;
<p>Categoria 5: Escola e a comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 8: Falta de apoio da escola no desenvolvimento das atividades; - Unidade de Contexto 9: Falta de apoio da gestão pública (Ministério do Esporte) no desenvolvimento das atividades;
<p>Categoria 6: Condições climáticas desfavoráveis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 17: Condições climáticas muito adversas.
<p>Categoria 7: Implantação da prática do esporte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 15: Dificuldade de implementação do esporte de forma lúdica; - Unidade de Contexto 16: Dificuldade de implantar as atividades esportivas.

Ademais, percebemos, ainda, as dificuldades no trato com os alunos, que pouco participam, pois não querem se adequar ao trabalho proposto (Categoria 4).

Por fim, dois outros aspectos chamam à atenção, as dificuldades relacionadas às condições climáticas desfavoráveis - Categoria 6 -, não em função da falta de estrutura, mas do excesso de intempéries da natureza, e a dificuldade de implantação da prática do esporte - Categoria 7. A partir das respostas obtidas, percebemos a dificuldade dos coordenadores de núcleo em compreender a proposta do ensino dos esportes no PST, mesmo com as capacitações, formas de operacionalização da proposta e acompanhamento pedagógico das Equipes Colaboradoras, o que sugere a necessidade de ampliação desta ação, bem como um repensar das estratégias adotadas até o momento, no intuito de avaliar o quão efetivas elas foram se considerarmos as lacunas encontradas entre os pressupostos teóricos que sustentam as ações do PST e a aplicação desse conhecimento junto aos beneficiados.

A oitava pergunta abordou as facilidades gerenciais e administrativas dos projetos de esporte educacional como o PST.

Observamos que as facilidades no desenvolvimento das atividades gerenciais e administrativas dos projetos de esporte educacional, como o PST, situam-se no mesmo campo das dificuldades, ou seja, o que para uns é um elemento complicador, para outros é um elemento facilitador, havendo, portanto, a necessidade de analisarmos realidade a realidade, não cabendo generalizações.

Assim, a Categoria 1 apresenta a informação de que as condições de infraestrutura, materiais, uniforme, reforço

alimentar, transporte e pagamento foram agentes de facilitação do trabalho, bem como os recursos humanos envolvidos e as atividades administrativas desempenhadas - Categorias 2 e 3 respectivamente.

A Categoria 4, relacionada às facilidades de desenvolvimento do trabalho com os alunos, também ocupa um lugar de destaque, porquanto a indicação de que o bom relacionamento com os alunos favorece o desenvolvimento das ações do PST. Tal categoria está diretamente relacionada à Categoria 7, prática do esporte, visto que o bom relacionamento entre os alunos indica, ou ao menos favorece, a realização de práticas prazerosas seja por meio do esporte ou para além dele.

Não obstante, a relação entre os núcleos do PST, a comunidade e as escolas mostra a importância dessa interação para o desenvolvimento das atividades, o que implica um trabalho compreendido em sua essência e, quiçá, defendido por todos os segmentos envolvidos.

A seguir, apresentamos as categorias elaboradas para a questão 8:

Quadro 8 – Facilidades gerenciais e administrativas do PST.

<p>Categoria 1: Condições materiais estabelecidas para o desenvolvimento do PST (infraestrutura, materiais, uniforme, reforço alimentar, transporte, pagamento)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 1: Materiais e Infraestrutura adequados para o desenvolvimento das atividades; - Unidade de Contexto 2: A qualidade dos uniformes recebidos; - Unidade de Contexto 3: A qualidade e quantidade de reforço alimentar recebido.
<p>Categoria 2: Recursos humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 9: Formação/ capacitação recebida; - Unidade de Contexto 19: Participação em cursos; - Unidade de Contexto 11: Monitores que apresentam compromisso com o PST.
<p>Categoria 3: Atividades administrativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 4: Planejamento permitiu atingir os objetivos; - Unidade de Contexto 5: Organização adequada da gestão central do PST; - Unidade de Contexto 6: Envolvimento com o processo administrativo do PST; - Unidade de Contexto 7: Aprender a receber e dar ordens; - Unidade de Contexto 8: Relação com a Equipe Colaboradora; - Unidade de Contexto 24: Estudar as ações do PST.
<p>Categoria 4: Alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 12: Interação social entre os alunos e professores; - Unidade de Contexto 20: Trazer os alunos para o espaço escolar; - Unidade de Contexto 22: Melhoria no desenvolvimento das crianças.
<p>Categoria 5: Escola e a comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 10: A comunicação e o apoio da equipe do núcleo; - Unidade de Contexto 13: Interação entre os núcleos e do núcleos com a comunidade; - Unidade de Contexto 14: Interação entre o núcleo e a escola; - Unidade de Contexto 15: Interação entre o núcleo e a família.
<p>Categoria 6: Prática do esporte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 16: Prática das atividades de forma prazerosa; - Unidade de Contexto 17: Aceitação das práticas esportivas propostas pelo PST; - Unidade de Contexto 18: Desenvolvimento de atividades para além do esporte; - Unidade de Contexto 21: Adesão e participação das crianças nas atividades do PST; - Unidade de Contexto 23: Participação das crianças em eventos esportivos.

Sobre os legados do PST, foco da nona pergunta, foi possível observar que estes, em sua maior parte, estão voltados aos alunos, o que sugere que o Programa tenha atingido uma de suas metas, qual seja, oportunizar o estabelecimento de relações humanas saudáveis entre os participantes - Categoria 1 -, relações estas não apenas vinculadas à saúde, mas à convivência. Estas relações podem permitir ainda, o desenvolvimento pleno das dimensões da condição humana - Categoria 2 -, a participação e o envolvimento da família na formação dos alunos - Categoria 3 -, o acesso às políticas públicas que reduzem a situação de vulnerabilidade social - Categoria 4 - e o acesso às práticas esportivas - Categoria 5.

Por fim, duas outras categorias completam o quadro de legados que o PST pode ter deixado, uma delas voltada à questão material propriamente dita, no que tange a infraestrutura, materiais, uniforme, reforço alimentar, transporte e pagamento - Categoria 1 -, ainda que represente, em grande parte, um legado passageiro, e a outra - Categoria 7 - relacionada à ausência de legado. As categorias dessa questão podem ser compreendidas no quadro abaixo.

Quadro 9 – Legados do PST.

<p>Categoria 1: Oportunidade de estabelecimento de relações humanas saudáveis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 1: Participação respeitosa e cooperativa entre os alunos e professores; - Unidade de Contexto 2: Estabelecimento de interação social, respeito, colaboração e solidariedade entre os alunos e demais pessoas do convívio; - Unidade de Contexto 17: A participação de diversos recursos humanos no desenvolvimento das atividades.
<p>Categoria 2: Desenvolvimento pleno das dimensões da condição humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 3: Manifestação de responsabilidade, concentração, atenção e disciplina na participação das atividades do núcleo; - Unidade de Contexto 5: Melhoria no rendimento escolar; - Unidade de Contexto 6: Estabelecimento de perspectiva de vida; - Unidade de Contexto 7: Desenvolvimento da autoestima dos alunos; - Unidade de Contexto 8: Ampliação das vivências culturais e sociais; - Unidade de Contexto 10: A oportunidade do estudo; - Unidade de Contexto 11: Ampliação do desenvolvimento cognitivo; - Unidade de Contexto 12: Ampliação do desenvolvimento motor; - Unidade de Contexto 15: Complementação da ação educativa da família; - Unidade de Contexto 18: Manutenção das crianças dentro da escola; - Unidade de Contexto 23: Diversão.
<p>Categoria 3: Participação e envolvimento da família na formação dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 16: Participação da família nas atividades do núcleo.
<p>Categoria 4: Acesso às políticas públicas que reduzem a situação de vulnerabilidade social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 4: Retirada dos alunos de situação de vulnerabilidade social; - Unidade de Contexto 9: Redução de atitudes violentas; - Unidade de Contexto 19: A participação num Programa do Governo Federal.
<p>Categoria 5: Acesso às práticas esportivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 13: Acesso e participação nas atividades esportivas; - Unidade de Contexto 14: Vivência de práticas saudáveis; - Unidade de Contexto 24: Participação das crianças em eventos esportivos.
<p>Categoria 6: Infraestrutura, materiais, uniforme, reforço alimentar, transporte, pagamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 20: Recebimento dos materiais; - Unidade de Contexto 21: Recebimento de reforço alimentar; - Unidade de Contexto 22: Recebimento de uniforme.
<p>Categoria 7: Não houve nenhum legado deixado pelo PST</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 25: Não houve nenhum legado.

Considerando que o objetivo do PST é “[...] democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.” (FILGUEIRA, 2008, p. 13), a partir da visão dos participantes do estudo, apesar das dificuldades enfrentadas, o PST alcançou seu objetivo.

Por fim, perguntamos aos participantes quais alterações/modificações fariam na organização e no funcionamento do PST se pudessem implementar novamente o programa em seu município.

Assim, chegamos às seguintes categorias:

Quadro 10 – Alterações/modificações na organização e funcionamento do PST.

<p>Categoria 1: Melhoria das condições materiais (infraestrutura, materiais, uniforme, reforço alimentar, transporte, pagamento)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 1: Melhoria das condições materiais e de infraestrutura; - Unidade de Contexto 2: Melhoria das condições do reforço alimentar; - Unidade de Contexto 3: Melhoria das condições salariais dos recursos humanos; - Unidade de Contexto 4: Melhoria das condições dos uniformes; - Unidade de Contexto 5: Melhoria nas condições de transporte dos alunos para os núcleos; - Unidade de Contexto 13: Melhoria nas condições de trabalho para manutenção dos recursos humanos; - Unidade de Contexto 18: Oferecimento de condições de permanência para as crianças no espaço das atividades do núcleo, para que estas não precisem voltar para residência após o encerramento das atividades; - Unidade de Contexto 19: Cumprimento de todos os aspectos pactuados no convênio.
<p>Categoria 2: Melhoria da formação dos recursos humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 6: Melhoria na formação dos recursos humanos; - Unidade de Contexto 14: Substituição imediata de profissionais que não atendem as expectativas do Programa; - Unidade de Contexto 15: Seleção de recursos humanos mais engajados com a proposta do Programa.
<p>Categoria 3: Melhoria da relação entre comunidade, escola e gestores do PST</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 12: Melhoria no acolhimento das atividades do Programa e estabelecimento de relação com a escola;
<p>Categoria 4: Diversificação das formas de organização do núcleo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de Contexto 7: Ampliação no número de membros por equipe de núcleo; - Unidade de Contexto 8: Direcionamento de recursos financeiros para atividades extra núcleo; - Unidade de Contexto 9: Direcionamento de parte dos recursos financeiros para escola que recebe as atividades do núcleo; - Unidade de Contexto 10: Direcionamento de recursos financeiros direto no local em que as atividades do núcleo ocorrerão; - Unidade de Contexto 16: Redução do número de participantes por núcleo; - Unidade de Contexto 17: Promoção de mais atividades entre os núcleos; - Unidade de Contexto 20: Maior duração do período de execução do PST; - Unidade de Contexto 21: Melhoria na definição das formas de organização do núcleo; - Unidade de Contexto 22: Diminuição do número de núcleos atendidos; - Unidade de Contexto 23: Diminuição dos procedimentos burocráticos; - Unidade de Contexto 24: Permissão para que as crianças fiquem mais livres para a realização das atividades; - Unidade de Contexto 25: Ampliação das modalidades esportivas oferecidas.

As quatro Categorias constituídas a partir da décima pergunta apresentam uma compilação de diversos pontos destacados na análise dos dados, que vão desde a melhoria nas condições materiais estabelecidas para o desenvolvimento do PST (infraestrutura, materiais, uniforme, reforço alimentar, transporte e pagamento) e melhoria da formação dos recursos humanos - Categorias 1 e 2 respectivamente -, até a superação das dificuldades de relacionamento entre comunidade, escola e gestores do PST - Categoria 3.

Assim, percebemos a necessidade de repensar elementos essenciais para o bom funcionamento do Programa, que “deveriam” ser alterados/modificados na organização e no funcionamento do PST se este pudesse ser implementado novamente, tornando claro que algo não deu certo ou requer correção/adequação.

Por fim, uma quarta Categoria chama a atenção, referente à diversificação das formas de organização do núcleo. Vale considerar que, por diversas vezes, os procedimentos administrativos são questionados e criticados pelos coordenadores de núcleo, o que pode significar que há excessos, ou mesmo que os profissionais envolvidos não se sentem à vontade para desempenhar tais funções. Contudo, a concepção de diversificação indica a necessidade de adequação às realidades mais distintas que o PST possa ter em cada localidade, permitindo, por vezes, adaptações no formato de condução, o que pode potencializar o desenvolvimento das ações, ao invés de podar iniciativas criativas para o que se pretende desenvolver nos núcleos.

Considerações Finais

A partir do objetivo proposto, “identificar as potencialidades e fragilidades de execução das ações do PST na

visão de coordenadores de núcleo”, é possível apontar alguns aspectos que foram recorrentes nas respostas dos participantes, a saber: existem dificuldades em desenvolver programas esportivos sociais sem infraestrutura e materiais necessários. Obviamente, não estamos nos referindo a condições de altíssimo nível tais como as de que dispõem clubes e empresas, mas a condições elementares, como uma quadra ou ginásio coberto, de fácil acesso e seguro, materiais diversos, tais como bolas, arcos, cones, bastões, dentre outros, além da estrutura de suporte, alimentação, uniformes e pagamento aos recursos humanos envolvidos.

Outra questão que se apresenta latente é a metodologia de ensino e sua implementação, que, atrelada à formação dos recursos humanos, potencializa a dificuldade de concretização dos objetivos do PST. O entendimento da metodologia do ensino dos esportes depende, essencialmente, da formação e da capacitação, seja ela na própria área da Educação Física e Esportes ou na capacitação oferecida pelo Ministério do Esporte, por meio das Equipes Colaboradoras, o que aumenta a responsabilidade das instituições formadoras (universidades, centros universitários e faculdades), bem como das Equipes Colaboradoras no acompanhamento pedagógico e administrativo, já que estas têm condições de qualificar as ações dos recursos humanos.

Dois outros elementos muito presentes no discurso dos coordenadores de núcleo é a necessidade, para que o PST aconteça da melhor forma possível, de uma boa relação com a escola e a comunidade. Isso poderá ocorrer na medida em que os gestores do Programa permitirem que a escola e a comunidade conheçam seus objetivos, numa relação de parceria e auxílio mútuo, visto que ambos são determinantes no processo formativo de crianças e jovens.

É necessário, portanto, que se traga essa comunidade para dentro da escola e também que o Programa transcenda os muros da escola para fazer-se ouvir e ter significado, não apenas do local em que as crianças passam algumas horas, ao invés de estarem na rua ou sozinhas dentro de casa, mas de um espaço/momento efetivo de formação humana.

De forma geral, o acesso às práticas esportivas também é um elemento positivo, seja para “educar”, seja para “praticar”, enfim, o fato de acessá-las é um elemento importante no processo de formação das crianças e jovens, desde que, é claro, esse acesso seja de qualidade e não mero passatempo, como já mencionado.

Destacamos que poucas foram as vezes em que as Equipes Colaboradoras apareceram de forma direta nos discursos dos coordenadores. Contudo, sabemos que muitas das potencialidades do Programa são oriundas de suas intervenções, seja de forma direta, no acompanhamento pedagógico e administrativo - sabemos que as “burocracias”, mencionadas frequentemente pelos coordenadores, são fruto dessas intervenções, necessárias ao bom desenvolvimento do Programa -, ou de forma indireta, quando indicam os conhecimentos da prática e da formação, muitos deles consequências da preparação de materiais didáticos, das capacitações e das visitas aos núcleos.

Entendemos ainda que a compreensão de burocracia pode se apresentar equivocada, visto que “cobrar” que os núcleos planejem suas atividades para o ciclo pedagógico, para as atividades semanais e diárias, controlem a frequência de alunos e recursos humanos, realizem reuniões pedagógicas que debatam os problemas enfrentados no núcleo, dentre outras, são funções inerentes à condição de um professor, seja ele de uma escola de educação básica

ou de um projeto social. A falta de formação profissional que aborde a gestão de projetos, a não existência de uma cultura organizacional e administrativa, o imprevisto e a adaptação no desenvolvimento das atividades, se apresenta como o maior entrave nessa questão.

Assim, entendemos que inúmeros são os legados do esporte educacional e, mais especificamente, do PST. Potencialidades e fragilidades todos os Programas podem apresentar, o que devemos é nos apropriar dos elementos potenciais, ampliando-os, qualificando-os e colocando em prática os princípios que o sustentam, sempre de forma a melhorar a qualidade de vida de cada um de seus beneficiados e, por que não também, a qualidade da oferta do esporte em nossa sociedade, ou seja, de um esporte que agrega, forma, e não, simplesmente, classifica e exclui.

Em relação às fragilidades, destaca-se que, ao longo dos 10 anos de existência do PST, ocorreu um processo de aprimoramento do seu controle social, a fim de qualificá-lo pedagógica e administrativamente, de modo que problemas generalizados que ocorriam nos seus primeiros anos de funcionamento fossem diluídos em focos circunstanciais e analisados pelos gestores do Ministério do Esporte, a partir dos olhares dos avaliadores das Equipes Colaboradoras para a tomada de medidas saneadoras que atendessem ao padrão de qualidade que move todas as ações pensadas para o seu controle social. Portanto, temos o processo de acompanhamento contínuo como um dos maiores legados do PST para o esporte brasileiro, em especial para os projetos sociais que têm como potencializador das ações o esporte na vertente educacional.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. Ministério do Esporte. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo**. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2011.
- BRASIL. Ministério do Esporte. Capacitação - o que são Equipes Colaboradoras? 2013. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/snee/segundotempo/acompanhamento/equipesColaboradoras.jsp>>. Acesso em: 09 jul. 2013.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- FILGUEIRA, J. Gestão de projetos esportivos sociais. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: Eduem, 2010.

Sentidos e significados do ensino do esporte na educação física escolar: deslocamentos históricos e proposições contemporâneas



Fernando Jaime González
Valter Bracht
Francisco Eduardo Caparroz
Paulo Evaldo Fensterseifer

121

A escolarização do esporte

É bastante conhecido o debate, nos primeiros passos da consolidação da Educação Física como componente curricular – no final do século XIX e no início do XX –, entre os defensores da ginástica e os adeptos do esporte como meio adequado de educação física. Esse debate também está presente na Educação Física brasileira do início do século XX, em parte devido à ascendência da instituição militar no desenvolvimento da Educação

Física neste período, na qual predominava a prática da ginástica. Essa ideia de predomínio, no entanto, precisa ser matizada, pois já havia um processo de escolarização do esporte em andamento, e os próprios métodos ginásticos contemplavam (incorporavam) a atividade atlético-esportiva, como era o caso do método francês¹, adotado oficialmente pelo exército brasileiro e estendido às escolas por força de lei em 1931.

O final do século XIX e o início do XX marcam o começo de um processo de afirmação do fenômeno esportivo como uma marca da modernização da sociedade brasileira (LUCENA, 2001; MELO, 2001), sendo o esporte impulsionado pelos desenvolvimentos concomitantes dos meios de comunicação de massa, da industrialização e da urbanização da sociedade brasileira. Particularmente a partir dos anos 40 e 50 do século XX, consolida-se como a manifestação hegemônica da cultura corporal de movimento, o que significa que a modalidade de prática corporal mais presente na vida cotidiana das pessoas é, então, efetivamente o esporte. Não resulta surpresa assim que, também no âmbito da escola, o esporte cresça paulatinamente em importância a partir desse momento, a ponto de tornar-se, nas décadas de 1960 e 1970, quase que a única manifestação da cultura corporal de movimento a estar presente nas aulas de Educação Física.

Embora em muitos países o desenvolvimento do esporte tenha se vinculado inicialmente ao sistema educacional, existem diferenças quanto à intensidade e à forma como isso se deu e se dá. No Brasil, tivemos um grande desenvolvimento do esporte no contexto extraescolar e,

¹ Tradução do regulamento geral número 7 da Escola de Formação de Militares de Joinville Le Pont – França.

aos poucos, um processo de escolarização. Mas a escolarização do esporte no Brasil, no que diz respeito ao sentido/significado da sua inserção no sistema educacional, teve, pelo menos, dois momentos distintos.

No *primeiro*, que precariamente pode ser situado no período do início do século XX até as décadas de 1950 e 1960, o esporte aparece no discurso da Educação Física como um *meio* educativo, ou seja, sua incorporação à escola por meio da disciplina (ou atividade) da Educação Física (ou mesmo no espaço *extracurricular*) se dava a partir de sua presumível contribuição para a educação (formação do vigor físico e do caráter) da juventude. Era um esporte visto como virtuoso aquele que era saudado pela educação e pela Educação Física. E foi exatamente essa postura que gerou não poucos debates sobre o conteúdo educativo do esporte, com as ressalvas de que deveriam ser evitados, na Educação Física, alguns exageros próprios do esporte, como o culto ao espetáculo, aos heróis esportivos e à *hipercompetição*.

O *segundo* momento, décadas de 1960, 1970 e 1980, caracteriza-se por uma crescente subordinação da Educação Física escolar ao esporte, cujo resultado foi captado com a expressão *esportivização* da Educação Física. No contexto da Guerra Fria no esporte, tendo como palco internacional mais significativo os Jogos Olímpicos, disseminou-se, internacionalmente, o modelo da pirâmide esportiva. Esse modelo atribuía à Educação Física escolar, ou mesmo à escola, o papel de iniciar os alunos nos esportes de maneira a fomentar o aparecimento de talentos esportivos que comporiam, no futuro, as equipes representativas estaduais e nacionais. A partir dessa visão, as aulas de Educação Física passaram a assumir as características de aulas de iniciação esportiva, proliferaram as competições

esportivas escolares nos diferentes níveis (escolar, municipal, regional, estadual e nacional) que assumiram um caráter orientador e normativo para o trabalho dos professores de Educação Física nas escolas. Para estes, aliás, construiu-se como critério de qualificação profissional o próprio sucesso esportivo de suas equipes. Pode-se dizer, a partir de um olhar sociológico, que a instituição esportiva, com seus códigos e semântica próprios, se impôs à escola e à Educação Física.

Segundo Tubino (1975), no plano internacional dessa época, debatiam-se duas correntes: aquela que o autor chamou de dogmática, que defendia o esporte na Educação Física como meio educativo, e a pragmática, que via na Educação Física uma atividade para formar futuros esportistas de elite. No plano do imaginário social e educativo, Educação Física passou a ser entendida quase como sinônimo de esporte². Nesse caso, podemos falar, então, de um esporte *na* escola em detrimento do esporte *da* escola. Embora oficialmente a política de esportes brasileira tenha, à época, oscilado entre essas duas posições, na prática, predominou a perspectiva denominada por Tubino (1975) como pragmática.

A crítica ao esporte (escolar) elaborada pela corrente crítica da educação física brasileira

Na década de 1980, desenvolveu-se na Educação Física brasileira um movimento que questionou fortemente

² Em países como a Alemanha, isso foi tão longe que o conceito de esporte foi ampliado para designar todas as manifestações da cultura corporal de movimento (praticar ginástica passou a ser, num sentido lato, praticar esporte) e as aulas de Educação Física (*Leibeserziehung*) passaram a ser denominadas aulas de esporte (*Sportunterricht*).

o papel e as características que esta vinha desempenhando no sistema educacional brasileiro. As fontes constitutivas dessa crítica foram, por um lado, o debate do campo pedagógico no Brasil, que, nas décadas de 1970 e 1980, estava sob a influência das teorias críticas da sociedade (diferentes correntes do marxismo e autores como Pierre Bourdieu)³, e, por outro, a recepção da sociologia crítica do esporte, particularmente os escritos de Jean-Marie Brohm⁴, Bero Rigauer e Manuel Sérgio⁵. É importante destacar que o movimento crítico na Educação Física foi fortemente tributário de igual movimento no âmbito do campo pedagógico. Isso se deu por uma reinserção dos profissionais ligados ao campo da Educação Física no debate pedagógico mais amplo a partir da sua participação em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) nos programas da área da Educação. Desde lá, o debate foi absorvido e transferido para o campo específico da Educação Física. Essa influência continua até hoje, sendo possível estabelecer relações entre as inflexões teóricas do campo pedagógico mais amplo com as inflexões teóricas percebidas na Educação Física.

Outro aspecto merecedor de destaque diz respeito ao fato de que o movimento crítico ou progressista da educação

³ O retorno do educador Paulo Freire do exílio foi um dos fatores que impulsionou o desenvolvimento de uma perspectiva crítica no campo pedagógico, além da contribuição original de Saviani (1992) e colaboradores.

⁴ As análises e posições de Brohm foram divulgadas no Brasil inicial e principalmente por Kátia Brandão Cavalcanti (1984).

⁵ Manoel Sérgio Vieira e Cunha é um filósofo português que fez várias análises do fenômeno esportivo (SÉRGIO, 1975, 1981) e também desenvolveu a teoria da Ciência da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1986, 1989). Esteve pela primeira vez no Brasil em 1983 (no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) e, posteriormente, foi professor visitante na Faculdade de Educação Física da Unicamp (Universidade de Campinas).

brasileira foi gestado num contexto sociopolítico específico que resultou do processo de enfraquecimento/desmantelamento progressivo da ditadura militar que havia se instalado em 1964 (e que perdurou até 1985) e do concomitante processo de (re)democratização do país, com o renascimento do sindicalismo combativo (entre eles, os sindicatos de professores), o surgimento de novos e fortes movimentos sociais, as reivindicações por eleições diretas em todos os níveis de organização política, ou seja, o fortalecimento da sociedade civil.

A partir de forte influência marxista, particularmente do marxismo gramsciano (Antonio Gramsci, 1891-1937), o campo pedagógico operou uma crítica do papel que a educação vinha cumprindo na sociedade brasileira. As reflexões e as pesquisas mostravam como o sistema educacional brasileiro, ao contrário do que o discurso oficial anunciava, era um fator de reforço das injustiças sociais, já que não só reproduzia, majoritariamente, a ideologia das classes dominantes como limitava e restringia o acesso dos filhos da classe trabalhadora à escola, e também, em função da sua dinâmica interna, acabava por expulsar, precocemente, as camadas mais pobres do seu interior (evasão escolar). No nosso campo específico, logo se perguntou se também a Educação Física não colaborava com essa função reprodutivista do sistema educacional e de que maneira (específica) isso ocorria. A resposta, talvez inicialmente um pouco apressada, foi a de que a Educação Física também contribuía, a seu modo, com a reprodução da estrutura desigual de classes. Como mencionado anteriormente, as análises da sociologia crítica do esporte desempenharam aqui um papel importante. Dos estudos sociológicos e filosóficos de Brohm e outros autores,

absorveu-se a noção de que o esporte concretizava uma série de princípios e valores que são os mesmos que sustentam o edifício ideológico da sociedade burguesa (individualismo, concorrência, recompensa conforme rendimento etc.). Também, por influência da obra de Foucault e da Escola de Frankfurt (Marcuse, Adorno), fez-se a crítica do tipo de educação do corpo que, por meio do esporte, a Educação Física promovia.

Obviamente, esse movimento de efervescência, de contestações, denúncias e revelações não é um movimento isolado *da* e *na* Educação Física, como se pode observar pelo que vimos descrevendo até agora; trata-se de um movimento mais amplo da educação brasileira. Nesta época, entre o final da década de 1970 e ao longo de toda a década de 1980, foram operadas várias reflexões acerca do papel que a Educação Física e o esporte historicamente desempenharam em favor de um poder hegemônico, dominante, determinante e opressor.

É nesse contexto sociopolítico e cultural que,

No cenário da Educação Física nacional, são travados importantes debates e organizados movimentos que, entre outras características, tiveram o mérito de tensionar as relações vigentes na área, com um movimento intenso de questionamento e contestação das práticas e das políticas públicas da época. Pautadas principalmente na biologização do movimento humano, materializavam-se através de práticas desportivizadas, visando basicamente à formação de atletas e ao desenvolvimento da aptidão física, desenvolvida por meio de uma pedagogia tecnicista. Neste sentido, a produção teórica que se inseria numa visão histórica ou sociológica procurou operar a crítica mostrando

que, historicamente, a Educação Física brasileira esteve atrelada ao paradigma biológico e que, nesta perspectiva, as práticas desenvolvidas sustentaram-se pelo seu caráter instrumental em favor do *status quo*, a serviço da classe dominante, ou seja, a Educação Física voltava-se para a construção de um corpo ordeiro, disciplinado, forte e alienado, garantindo saúde e aptidão física ao trabalhador, preparando-o para as exigências das técnicas do trabalho. Esta produção revela também que este caráter instrumental estava impregnado de autoritarismo, herança da influência militar que se sobrepôs à área desde o início do século XIX (CAPARROZ, 2005, p. 8-9).

Vários autores contribuem de forma significativa para tal crítica. Muitas das obras produzidas à época seguem até hoje influenciando o pensamento e a formação de professores de Educação Física em muitas de nossas universidades. São eles: Medina (1983), Cavalcanti (1984), Oliveira (1984, 1985), Taffarel (1985), Hildebrandt e Laging (1986), Bracht (1986, 1988, 1989), Castellani Filho (1988), Ghiraldelli Júnior (1988), Freire (1989) e Soares (1990, 1993). Vale destacar também, neste ponto, os vários eventos acadêmico-científicos que são realizados e que têm por temáticas centrais críticas sobre o sentido que foi sendo construído sócio-historicamente para a Educação Física e o esporte. Um desses encontros, mais especificamente o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – Região Norte/Nordeste (1980), que discutiu temas relacionados aos aspectos sociológicos da Educação Física e do esporte (como desporto e pobreza em regiões em desenvolvimento), contou com a participação da socióloga Maria Izabel de Souza Lopes, que vinha desenvolvendo importante trabalho de crítica ao papel do esporte, na disciplina de

Sociologia em uma faculdade de formação de professores de Educação Física. As intervenções dessa socióloga tiveram grande repercussão e influência em muitos autores da área da Educação Física que se constituíram em referências na perspectiva crítica da Educação Física brasileira. Em 1983, houve a realização do III Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, em Guarulhos (SP), promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, em que se discutiu, numa das mesas, o tema *desporto e desenvolvimento humano*, na qual esteve presente o professor e filósofo português Manuel Sérgio, que passa a influenciar boa parte dos pesquisadores da Educação Física brasileira.

Essa produção sobre Educação Física e esporte torna-se intensa e versa, principalmente, sobre as concepções que historicamente vinham formatando e orientando as suas práticas. É nesse sentido que Medina (1983) explicita a existência de três concepções de Educação Física: *convencional, modernizadora e revolucionária*; Ghiraldelli Júnior (1988), por outro lado, classifica-as em cinco tipos: *higienista, militarista, pedagogicista, competitivista e popular*; enquanto Castellani Filho (1988) refere-se a três concepções: *biologização, psicopedagogização e transformadora*. Embora diferenciados, os autores se aproximam na concepção da Educação Física, tomando por base um referencial fora da própria área, ou seja, as discussões que ocorriam no campo da Pedagogia, basicamente as teorias educacionais pautadas nas propostas de Paulo Freire, da *pedagogia libertadora*, e de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, da *pedagogia histórico-crítica (crítico-social dos conteúdos)* na década de 1980 (CAPARROZ, 2005, p. 8).

A crítica do esporte escolar feita por esse movimento pode ser resumida nos seguintes pontos:

- a) o esporte reproduz valores e princípios da sociedade burguesa, contribuindo assim para a manutenção das mesmas relações sociais;
- b) a prática do esporte escolar, em função da educação estética que fomenta, contribui para a docilização dos corpos, portanto, para um comportamento de submissão aos padrões vigentes;
- c) o esporte de rendimento, modelo do esporte escolar no Brasil da época, fomenta a seleção e a discriminação, privilegiando os mais aptos em detrimento dos menos habilidosos;
- d) o esporte, pelo seu peso político e econômico, conquistou a hegemonia no ambiente escolar, produzindo a monocultura esportiva e não permitindo ou dificultando o acesso dos estudantes às outras manifestações da cultura corporal de movimento.

A partir dessa visão crítica do esporte, da Educação Física e da educação, um conjunto de professores de Educação Física fez um esforço para elaborar princípios que pudessem orientar uma prática pedagógica *com* o esporte de caráter crítico, bem como propostas de como tratar esse conteúdo na perspectiva da pedagogia crítica.

Cultura corporal de movimento e sua especificidade pedagógica

Um conceito importante que vem sendo construído por essa vertente da Educação Física brasileira e que se coloca como base para a elaboração das propostas de intervenção na escola é o de cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. Dentro da qual, o esporte é *uma* de suas manifestações.

Esse conceito foi cunhado e desenvolvido na tentativa de superar uma visão fortemente biológica do corpo e do movimento humano, legada ao campo da Educação Física pela instituição médica que, por sua vez, a construiu a partir dos desenvolvimentos das ciências naturais, particularmente dos estudos da anatomia e fisiologia, na modernidade. A crítica ao reducionismo biológico levou à busca de uma visão de corpo e movimento que abarcasse as diferentes dimensões humanas. Essa alternativa buscou entender o objeto da Educação Física como uma construção cultural, ao invés de considerá-lo como algo da natureza, existente *a priori*. Dessa forma, um dos conceitos desenvolvidos acerca do objeto⁶ da Educação Física entende que esta trata, pedagogicamente, na escola, de uma parcela das produções humanas denominada cultura corporal (BRACHT, 1989; COLETIVO DE AUTORES⁷, 1992).

Enfatizar o caráter cultural de nosso objeto é importante, entre outros motivos, porque obriga-nos a uma redefinição da relação da Educação Física com a natureza e com seu conhecimento fundamentador. Essa postura ajuda a enfrentar certo *naturalismo* presente, ao longo da história, na Educação Física. Tudo na nossa área era (em parte ainda é) considerado natural: o corpo provém da natureza, as ciências que nos fundamentam são as da natureza, a própria existência e/ou necessidade da Educação Física é natural. Entender nosso saber como uma dimensão da cultura não elimina sua dimensão natural, mas a redimensiona, abre nossa área para outros saberes,

⁶ Não se trata aqui de objeto no sentido clássico (das ciências modernas paradigmáticas), mas algo como um campo de tematização.

⁷ Assinam este livro os professores Lino Castellani Filho, Elisabeth Varjal, Michele Ortega Escobar, Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel e Valter Bracht.

outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados, podendo nos ajudar a perceber o caráter histórico da própria Educação Física.

Uma das consequências dessa perspectiva cultural é ver as diferentes práticas corporais, o que inclui o esporte, como construções históricas, e não, portanto, como meras consequências da ordem natural, mas com sentidos e significados advindos dos diferentes contextos onde são/ foram construídos pelo homem. Assim, por exemplo, a corrida realizada no esporte atletismo não é uma manifestação apenas biológica do corpo, mas uma construção histórica com um determinado significado social. Mas qual é seu significado? Esse significado é imutável? Podemos alterá-lo ou atribuir novos significados a essa prática? Essas questões passam, então, a ser objeto também de nossas aulas, pois temos a atribuição de tornar propícia aos nossos alunos a apropriação dessa manifestação cultural (no seu sentido amplo), não apenas de forma a repeti-la e, sim, de forma a permitir que participem dessa construção. Para isso, é fundamental que a compreendam, que aprendam também a construir cultura (corporal de movimento).

Outro ponto importante é que, sendo a transmissão da cultura aquilo que justifica o empreendimento educativo (FORQUIN, 1993), se a Educação Física pretender se aliar ao esforço educativo e se afirmar enquanto componente curricular (pelo menos na forma dominante atual de disciplina), ela precisa identificar a parcela da cultura, portanto, o saber ou os saberes que será/serão sua tarefa tratar. A corporeidade (o corporal) e a movimentalidade (o movimento), embora elementos antropológicos fundamentais, por si só não justificam a Educação Física como disciplina. Indicam para a educação temas fundamentais,

que necessariamente precisam ser considerados pela teoria pedagógica. Quando trabalhamos com o conceito de cultura corporal de movimento, a movimentalidade e a corporeidade estão ali presentes de uma determinada forma, diferente da Matemática, do Português⁸, das Artes. As manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado), historicamente, a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto; nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais. Quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física como disciplina do currículo escolar, a partir do conceito de cultura corporal de movimento, não buscamos o seu isolamento, mas, sim, a sua contribuição específica para a tarefa geral da escola. Observe-se que é necessário que a Educação Física esteja aberta a dar sua contribuição para a tarefa geral da escola a partir de outras formas de organização curricular que não somente a forma de disciplinas (currículo por atividades, por projetos etc.).

Assim, o papel da Educação Física no currículo escolar passa a ser o de introduzir de forma crítica os alunos no universo da cultura (corporal de movimento), de maneira que eles possam reinventar, transformar e usufruir, de forma autônoma e lúcida, essa parcela da cultura humana, bem como dela se apropriar.

⁸ Nogueira (2003) lembra que toda educação é corporal e que a leitura também é incorporada. Aliás, o movimento pós-estruturalista, no plano do debate pedagógico, recuperou a importância da dimensão corporal no processo de construção das subjetividades e mesmo conferindo ao corpo o papel de sujeito epistêmico.

Mas é preciso discutir a questão da especificidade pedagógica dessa dimensão da cultura, que apresenta características muito distintas dos saberes da maioria das disciplinas escolares, como a matemática, a história, a biologia etc., que são saberes de caráter predominantemente conceitual. Como sabemos, os saberes tradicionalmente transmitidos pela escola provêm de disciplinas científicas ou, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual. Entendemos que, diferentemente do saber conceitual, o saber de que trata a Educação Física (e as Artes) encerra uma ambiguidade ou um duplo caráter: a) ser um saber que se traduz num saber-fazer, num realizar *corporal*; b) ser um saber sobre esse realizar corporal.

No caso do entendimento tradicional de que o objeto da Educação Física era a atividade física, a ambiguidade era resolvida a favor da dimensão *prática* ou do fazer corporal. Esse fazer corporal era o que repercutia sobre a *totalidade* (os diferentes domínios do comportamento) do ser humano. Nesse caso, o debate desenvolveu-se em torno da polarização: educação *do* ou *pelo* movimento, ou ambos.

Na perspectiva da cultura corporal de movimento, o saber *sobre* o movimentar-se humano (proveniente dos estudos biológicos, sociológicos, históricos e culturais) passa a ser entendido também como um saber a ser transmitido e discutido nas aulas de Educação Física (já não é apenas conhecimento do professor). Desenvolveu-se, aqui, rapidamente, o *pré-conceito* de que o que se estava propondo, nesse caso, era transformar as aulas de Educação Física num discurso sobre o movimento, retirando o movimentar-se do centro da ação pedagógica.

O professor Mauro Betti (1994, p. 42), enfocando essa questão, pondera:

Não estou propondo que a educação física transforme-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, *mas numa ação pedagógica com ela*. É evidente que não estou abrindo mão da capacidade de abstração e teorização da linguagem escrita e falada, o que seria desconsiderar o simbolismo que caracteriza o homem. Mas a ação pedagógica a que se propõe a educação física estará sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se (grifos nossos).

Parece-nos que, no fundo, está aqui presente a ambiguidade insuperável que se radica no nosso estatuto corpóreo. Simultaneamente, somos e temos um corpo. Um desdobramento ou uma vertente dessa ambiguidade refere-se à relação natureza-cultura, que é uma questão que afeta o entendimento geral de ser humano e que se aguçá sobremaneira quando falamos de corpo e movimento. Sem poder avançar na discussão neste texto⁹, é importante entender que tal ambiguidade é um elemento fundamental da particularidade do conhecimento da Educação Física, e que parte de sua riqueza está em manter a tensão gerada por ela.

O esporte como conteúdo da educação física escolar: propostas e experiências

Essa forma de entender a escola e a Educação Física propiciou condições para que surgisse uma série¹⁰ de propostas

⁹ Ver, sobre o tema, Bracht (2012) e Pich e Fensterseifer (2012).

¹⁰ Neste ponto, é importante salientar que não trabalhamos na perspectiva de indiferenciação entre as propostas, como muito tem sido publicado sobre o assunto. O que afirmamos é que, em muitas delas, o esporte deixa o lugar do

e experiências nas quais o esporte passa a ser tematizado como um conteúdo da disciplina, e não mais como um fenômeno que apenas é reproduzido no espaço escolar com base nos códigos de outras instituições. São propostas e experiências nas quais promover a *alfabetização esportiva* vai muito além da aprendizagem de destrezas esportivas e que coadunam com a ideia de que a preparação para o exercício da plena cidadania no plano da cultura corporal de movimento e, especificamente, no que se refere ao esporte, exige o desenvolvimento de competências que, além das habilidades para praticar, abranjam também a capacidade de situar histórica e socialmente essa prática humana, de perceber e analisar os valores que a orientam, os benefícios e prejuízos de uma ou outra forma de prática esportiva, entre outros conhecimentos considerados necessários para a contextualização do fenômeno em sua riqueza, complexidade, dinamicidade e contradições.

Entre as diversas propostas, uma das primeiras e mais influentes foi a do livro *Metodologia do ensino de Educação Física*, do Coletivo de Autores (1992). Mas também houve outras, como as proposições de Elenor Kunz¹¹ (1991, 1994, 1998, 2002, 2003) e Muñoz-Palafox (2002). Na mesma linha, em todos esses anos, professoras e professores de Educação Física Brasil afora produziram propostas e experiências para os seus contextos específicos, algumas

propósito da Educação Física e passa a ocupar a condição de fenômeno social a ser conhecido, convertido em conteúdo.

¹¹ É possível observar, na produção de Kunz, um movimento que vai da crítica, da identificação dos problemas que necessitam ser superados no ensino do esporte na Educação Física escolar, à busca de apresentar propostas para o desenvolvimento desse e de outros temas da cultura corporal de movimento nas aulas.

das quais se encontram publicadas¹², como a de Silveira e Pinto (2001), Silva (2003), Barroso e Darido (2010).

Também é importante ressaltar que muitas propostas curriculares produzidas nos últimos anos¹³ apresentam uma marcada influência do movimento renovador crítico da Educação Física brasileira e, dessa forma, orientam a tematização do esporte enquanto um conteúdo, que inclui a preocupação com conhecimentos que vão além das habilidades técnicas, táticas e regras, ainda que não neguem esses saberes. Todas, com maior ou menor ênfase, de forma mais ou menos detalhada, mais ou menos estruturada, arrolam conhecimentos conceituais que possibilitam a compreensão do esporte como fenômeno sociocultural.

Nesse movimento, apresentamos, a seguir, outra proposta de ensino do esporte na disciplina Educação Física, que, tomando vários dos elementos da *tradição renovadora crítica* da área, investe na formulação de uma proposição curricular para tratar esse tema ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio. Essa proposta se origina de um trabalho de pesquisa-ação com

¹² A não publicação das milhares de experiências de práticas pedagógicas que acontecem nas aulas de EF Brasil afora é um dos pontos que fragilizam a possibilidade de essa abordagem se espalhar de forma mais significativa nas instituições escolares. Experiências orientadas ao compartilhamento dos saberes de professores, como o Projeto Folhas, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, (http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_buscaFolhas.php) ou mesmo a publicação Cadernos de Formação, da RBCE, são amostras de quanto esse movimento pode ser rico.

¹³ “Diretrizes Curriculares” (PARANÁ, 2008); “Orientações Curriculares” (ACRE, 2010); “Proposta Curricular – CBC - Conteúdos Básicos Comuns” (MINAS GERAIS, 2008); “Reorientação Curricular” (RIO DE JANEIRO, 2006); “Orientações teórico-metodológicas” (PERNAMBUCO, 2008); “Proposta Curricular” (SÃO PAULO, 2008); “Orientações Curriculares” (MATO GROSSO, 2008).

um grupo de professores no interior do estado do Rio Grande do Sul (GONZÁLEZ, 2006a), para, mais tarde, se converter na base da proposta curricular da rede estadual de ensino do mesmo estado (RIO GRANDE DO SUL, 2009). A iniciativa também está na base de publicações mais recentes que tratam do ensino da Educação Física (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012) e do esporte na escola (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012), assim como se constitui numa ferramenta de interlocução para diferentes professores quando ensinam o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012; DESSBESELL; GONZÁLEZ, 2013; BORGES; GONZÁLEZ, 2013)¹⁴.

O esporte como conteúdo da educação física na escola enquanto instituição republicana

Desde o início, a proposta trabalha com a convicção de que *nada* pode ser pensado sobre o ensino do esporte na escola, enquanto conteúdo, sem um posicionamento *claro* sobre a função social da escola. A consistência dos critérios para tomar decisões sobre as questões estruturantes para o tratamento de qualquer conteúdo nessa instituição depende, em grande medida, do papel social específico a ela atribuído (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007, 2011; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Nessa linha, a escola é entendida, no contexto de um sistema democrático e republicano, como a mais importante

¹⁴ Visitar, por exemplo, o blog do professor Gilmar Wiercinski, disponível em: <<http://edulico.blogspot.com.br/p/esportes.html>>.

instituição na promoção da igualdade dos futuros cidadãos, no que se refere às conquistas dos conhecimentos produzidos pela humanidade¹⁵. Nesse propósito, não se pensa exclusivamente no sucesso dos sujeitos individuais, mas, fundamentalmente, na possibilidade de que a apropriação desses conhecimentos possa resultar no bem comum.

O caráter laico, universal, obrigatório e gratuito que assume a escola republicana desde suas origens busca assegurar a *instrução letrada*¹⁶ para o conjunto de sujeitos, já que é entendida como uma condição básica, embora não suficiente, para o exercício da cidadania nas complexas sociedades modernas. Nessa perspectiva, também se distancia do entendimento da escola como um espaço de doutrinação das novas gerações para viverem sob um regime que não permita a revisão crítica dos seus próprios fundamentos, sejam estes de cunho religioso, político, social ou econômico. Em outras palavras, nenhum princípio pode se colocar fora do âmbito da discutibilidade humana, dado que todo e qualquer princípio normativo deve assumir seu caráter de proposição, não de prescrição. A instituição escolar, nesse contexto, preserva o lugar de sujeito aos indivíduos que a frequentam ao reconhecer que estes carregam em si o gérmen de sua própria transformação, dado que reproduzir o humano é reproduzir a capacidade humana de recriar-se (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009)¹⁷.

¹⁵ A discussão deste ponto é desenvolvida em Fensterseifer e González (2007, 2011) e González e Fensterseifer (2009).

¹⁶ Condorcet (2008), um dos pioneiros a pensar o que ele denomina “instrução pública” como confirmação do Estado republicano, acredita que a liberdade dos cidadãos associa-se ao conhecimento, dado que a ignorância e a desigualdade de instrução estão na base das tiranias (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2011).

¹⁷ Os autores afirmam, em relação às críticas, que enfatizam a dimensão reprodutivista da escola: “[...] não ignoramos as dificuldades em realizar esse intento.

No que se refere ao entendimento da Educação Física, a proposta se subscreve ao coletivo da área que pensa a Educação Física como uma disciplina. Um tempo e um espaço no currículo que cumpra uma função educativa, tal como a que se espera do conjunto da escola. Uma matéria escolar alicerçada em objetivos e conteúdos específicos que não dissolva sua tarefa em generalidades e que seja capaz de sistematizar, ao longo dos anos escolares, um conjunto de conhecimentos que permitam compreender, a partir de seus temas, o mundo que habitamos, bem como a dimensão humana que se liga às práticas corporais (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2011).

Nessa lógica, entende que a Educação Física, como componente curricular, deve responder pelo caráter republicano da instituição a que se vincula, no modo de tratar os conteúdos que lhe dizem respeito. Isso implica não se limitar a reproduzir os sentidos/significados presentes nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, mas tematizá-los, desnaturalizá-los e evidenciar a pluralidade de sentidos/significados que os sujeitos podem dar a eles. Pluralidade que só instituições com esse caráter podem preservar e que não é necessariamente incompatível com os outros modos humanos de organizar a vida em sociedade (GONZÁLEZ, 2006a; FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2011).

O esporte, nessa perspectiva, torna-se um dos fenômenos a serem conhecidos na escola, mais especificamente, na disciplina que estuda as produções humanas no campo do que se combinou denominar cultura corporal

Conhecemos o volume de literatura produzida para *denunciar* a não efetivação desses ideais, porém destacamos que o referencial dessa crítica nasceu com a república democrática moderna.” (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2011, p. 301, tradução nossa).

de movimento¹⁸. Nessa lógica, defende-se que o esporte entra no espaço da disciplina Educação Física no formato de um conteúdo. Isso significa que não é tratado/reproduzido nem como esporte de rendimento, nem como esporte de lazer, nem como esporte escolar, e sim como esporte-conteúdo, fenômeno a ser examinado, compreendido, experimentado desde o lugar específico do projeto escolar (GONZÁLEZ, 2006a).

No viés descrito, é apontado um conjunto de saberes e conhecimentos específicos que fazem parte de um grupo mais amplo de direitos à aprendizagem dos alunos no que se refere à Educação Física, que envolve todos os temas estruturadores da disciplina (RIO GRANDE DO SUL, 2009; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012). Nessa lógica, podem ser elencadas as seguintes expectativas de aprendizagem, consideradas como direitos dos estudantes, no que se refere ao tema esporte na Educação Física escolar:

- compreender a origem e a dinâmica de transformação das práticas esportivas, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, e com os agentes sociais envolvidos em sua produção (Estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais etc.);
- apreciar e desfrutar a pluralidade das práticas esportivas, compreendendo suas características e a diversidade de significados vinculados à origem e

¹⁸ É sempre importante salientar, como já comentado, que o esporte é um dos temas da Educação Física, o qual faz parte de um dos campos de conhecimento em que é possível mapear os saberes vinculados à área. Uma descrição mais detalhada sobre o assunto é encontrada em González e Fensterseifer (2012) e González e Schwengber (2012).

à inserção em diferentes épocas e contextos socio-culturais;

- analisar as experiências propiciadas pelo envolvimento com diferentes práticas esportivas, privilegiando aspectos relativos ao uso, à natureza, às funções, à organização e à estrutura dessas manifestações, além de se envolver no processo de experimentação, criação e ampliação do acervo cultural nesse campo;
- usar algumas práticas esportivas de forma proficiente e autônoma para potencializar o envolvimento em atividades recreativas no contexto do lazer e a ampliação das redes de sociabilidade;
- reconhecer e utilizar as práticas esportivas para compreender outras culturas, como uma forma de refletir, por contraste, sobre os próprios padrões culturais, ponderar sobre as relações de pertencimento (identidades) e valorizar a pluralidade sociocultural;
- interferir na dinâmica local de envolvimento com o esporte em favor da fruição coletiva, bem como reivindicar condições adequadas para a promoção das práticas de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e direito do cidadão;
- compreender a relação entre a prática esportiva e a complexidade de fatores coletivos e individuais que afetam o processo saúde/doença;
- compreender o universo de produção de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal que atravessam o esporte e o modo como afetam a educação dos corpos.

A essas expectativas de aprendizagem a proposta entrelaça aquelas mais diretamente vinculadas à dimensão

atitudinal, que, entendidas como fundamentais, dependem, em grande medida, do “caldo de cultura” gerado nas interações sociais favorecidas em aula (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Nesse sentido, tal tipo de conteúdo, diferente dos saberes conceitual e corporal, exige um tratamento caracterizado pelas ações cotidianas de professores e alunos que favoreçam o bem-viver coletivo e o exercício da cidadania e que não podem ser organizadas da mesma forma que conhecimentos vinculados ao saber fazer e ao saber sobre.

No esforço de caracterizar o conhecimento que integra a Educação Física e, particularmente, o tema estruturador esporte, foi-se propondo, ao longo do tempo, formas de descrever esse complexo fenômeno social (GONZÁLEZ, 2006a). Nas últimas publicações (RIO GRANDE DO SUL, 2009; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012), passou-se a trabalhar com dois eixos de conhecimentos. Por um lado, o eixo que reúne os conhecimentos que se produzem/constroem/manifestam com base na experiência/ação corporal; por outro, o eixo que abarca os saberes relativos ao conjunto de dados e conceitos que descrevem e explicam diferentes aspectos relativos a essa prática corporal sistematizada (saber sobre). Esses saberes recebem distintas denominações pelos autores que tratam do assunto. Na proposta aqui descrita, foram designados com os termos *saberes corporais*¹⁹ e *saberes conceituais*, respectivamente.

¹⁹ A escolha por *saberes corporais*, e não pela denominação clássica de conteúdos procedimentais, foi motivada no entendimento de que esta última não dá conta dos saberes que se produzem pela experiência do “se-movimentar” (KUNZ, 1994), os quais transcendem o saber fazer e se constituem como um “saber orgânico” (BETTI, 1994), um saber percebido e compreendido por intermédio das sensações corporais (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Os autores salientam que não se trata de saberes dissociados ou independentes, já que as experiências corporais atravessam as possibilidades de conceituar/discutir um fenômeno, assim como as ideias compartilhadas sobre uma determinada prática esportiva afetam as experiências individuais surgidas do se-movimentar. No entanto, entende-se que se trata de saberes com um grau de especificidade suficiente que permite sua explicitação/exposição de forma diferenciada.

Para identificar os saberes corporais a serem ensinados no tema esporte, foram feitas diferentes aproximações analíticas que procuram parametrizar as escolhas do que ensinar (GONZÁLEZ, 2006a). Sem poder desenvolver de forma detalhada cada uma dessas dimensões de análise, faremos uma descrição geral, remetendo ao leitor as obras em que essas dimensões foram mais bem desenvolvidas. Em linhas gerais, podemos afirmar que se trata de três níveis de análise diferentes, centrados em: a) as características comuns no enorme conjunto de modalidades esportivas que constituem o universo da cultura corporal de movimento; b) a identificação dos elementos de desempenho esportivo demandados aos participantes pelos diferentes tipos de esportes; e c) o caráter que as modalidades assumem no plano de estudo, constituindo-se em esportes para saber praticar ou esportes para conhecer corporalmente.

No que se refere ao primeiro ponto de análise, partiu-se da constatação de que o conjunto de modalidades esportivas existente é enorme e, como tal, um projeto que se propõe a dar conta desse universo deve ter alguma sugestão de como tratar dessa diversidade para além de apenas reduzir a tematização a um conjunto de modalidades específicas que, tradicionalmente, têm sido privilegiadas

nas aulas de Educação Física. Para isso, propôs-se um sistema de classificação que permite organizar o conjunto das modalidades esportivas em tipos de esportes em que é possível reconhecer características comuns que os assemelham e, portanto, entender modalidades similares (GONZÁLEZ, 2004, 2006b; GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, 2012; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). A classificação em questão permite agrupar os esportes em duas grandes categorias: **esportes sem interação entre adversários** e **esportes com interação entre adversários**. Por sua vez, cada um desses dois grandes grupos é subdividido em diferentes tipos de esportes. Os esportes sem interação entre adversários, tomando-se como base o aspecto do movimento comparado para designar o vencedor, são classificados em três tipos: *marca, estético-combinatório* e *precisão*. Já os esportes com interação entre adversários, considerando-se os princípios táticos da ação, são classificados em quatro tipos: *combate, campo e taco, rede divisória* ou *parede de rebote* e *invasão*.

Um segundo nível de análise refere-se à identificação dos elementos de desempenho esportivo demandados aos participantes pelos diferentes tipos de esportes. O ensino de uma determinada modalidade supõe reconhecer as características de sua lógica interna e, assim, identificar os conhecimentos que condicionam o desempenho dos praticantes. Descrições detalhadas desses elementos se encontram em outras obras (GONZÁLEZ, 2002, 2008; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012), mas, em linhas gerais, podemos afirmar que se trata de quatro elementos em nível individual, dois, coletivos e um, individual e coletivo. Os quatro elementos individuais são a tática individual, as habilidades técnicas, as capacidades físicas e a capacidade volitiva. Quando consideramos

as equipes, temos a tática de grupo e a tática coletiva; enquanto que a estratégia é um elemento de desempenho que é tanto individual como coletivo. Esses elementos de desempenho esportivo não são demandados da mesma forma por todos os tipos de esportes, e este é um aspecto fundamental quando se trata de escolher os conhecimentos que serão ensinados.

Finalmente, um terceiro nível de análise vincula-se com o caráter que as modalidades assumem em uma proposta curricular e/ou plano de estudo; mais precisamente, busca-se responder quais das práticas selecionadas serão assumidas/tratadas como *esportes para saber* praticar e quais como *esportes para conhecer* (*corporalmente*). Esse critério surge como uma forma de enfrentar outra constatação óbvia: nem todas as modalidades esportivas podem ser ensinadas para os alunos alcançarem um nível de proficiência elevado sem comprometer grande parte do tempo curricular da disciplina; logo, é necessário fazer escolhas. Nesse sentido, é fundamental diferenciar os esportes de acordo com as expectativas que se tem em relação ao nível de aprendizagem que os alunos podem alcançar em cada modalidade. Assim, a proposta trabalha com dois subeixos dentro dos saberes corporais (RIO GRANDE DO SUL, 2009; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). O primeiro subeixo, denominado *saber praticar*, refere-se a um saber fazer que permite participar, de forma proficiente e autônoma, em uma ou mais modalidades esportivas em contextos recreativos. Trata-se de um conjunto de conhecimentos que procura habilitar o aluno a *se virar* fora da escola nas modalidades ensinadas nas aulas de Educação Física. O segundo subeixo, denominado *praticar para conhecer*, é pensado como um conjunto de experiências corporais que tem

como propósito oportunizar conhecimentos *de carne e osso* sobre os diferentes tipos de esportes que fazem parte da cultura contemporânea. Esse eixo é constituído por conhecimentos da mesma natureza do *saber praticar*, mas dele se diferencia em função do nível de proficiência almejado.

Os saberes conceituais, como comentado, reúnem informações, ideias e teorias que permitem compreender melhor os fenômenos em estudo. Entende-se que, nesse universo, é possível identificar dois tipos de conhecimentos, em consonância com os aspectos estudados sobre o esporte (RIO GRANDE DO SUL, 2009; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). O primeiro é denominado *conhecimento técnico*, que articula os conceitos e os fatos necessários para o entendimento das características e o funcionamento dessa prática corporal sistematizada em uma dimensão mais operacional, o que pode ajudar a entender melhor o desenrolar das modalidades. Esse conhecimento conceitual está fortemente atrelado às descrições permitidas pelas análises da lógica interna (PARLEBAS, 2001). Aqui, pode ser estudado, por exemplo, como se classificam os esportes de acordo com os princípios táticos, as demandas orgânicas geradas por diferentes modalidades, mas também por conhecimentos vinculados à modalidade (o que se cobra e como se dá continuidade a uma partida após uma falta) e à gestão do jogo (forma como se preenche uma súmula).

O segundo tipo de conhecimento conceitual foi designado *conhecimento crítico*, o qual estuda o lugar que o esporte ou determinada modalidade ocupa em contextos socioculturais específicos. Em linhas gerais, essa dimensão do conhecimento lida com temas que permitem aos alunos analisarem as manifestações da cultura corporal em relação às dimensões éticas e estéticas, à época

e à sociedade que as gerou, às razões da sua produção e transformação, à vinculação local, nacional e global. Além disso, contempla a reflexão sobre as possibilidades que os alunos têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar onde moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, os aspectos socioculturais que atravessam seu desenvolvimento, entre outros.

O conjunto de parâmetros identificados, nos tópicos anteriores, vinculados ao entendimento de escola, os direitos de aprendizagem dos alunos e os saberes implicados no esporte permitem tomar decisões de como desenvolver o tema na disciplina Educação Física. Essas propostas mudam seu grau de definição caso se trate de referenciais curriculares, tomando o formato de *Mapas de competências e conteúdos* (RIO GRANDE DO SUL, 2009; GONZÁLEZ, 2006a; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012), ou planos de estudo de escolas específicas – por exemplo, ver o caso descrito por Carlan (2012) –, no entanto, seguem parâmetros similares como: identificação clara e uso coerente do tempo curricular das modalidades de acordo com sua identificação no eixo *saber para praticar* ou no eixo *praticar para conhecer*; tematização de todos os tipos de esportes; identificação dos *saberes conceituais* e *corporais* a serem tematizados em cada ano e/ou ciclo com um crescimento em abrangência e complexidade; conjugação de *conhecimentos técnicos* e *críticos* conforme os conteúdos tratados e as etapas de desenvolvimento sociocognitivo²⁰.

²⁰ Um *mapa de competências e conteúdos* do esporte para os anos finais dos Ensino Fundamental e Ensino Médio se encontra disponível no seguinte link <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol2.pdf> (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 130-134)

O ensino dos saberes do esporte na educação física

Outra dimensão da proposta de tematização do esporte como conteúdo da Educação Física escolar é pautada na forma de ensinar os conhecimentos específicos vinculados ao tema. Nesse sentido, se é preciso ensinar tudo, nem tudo pode ser ensinado da mesma forma. Ensinar a praticar é diferente de ensinar sobre o papel da mídia no desenvolvimento do esporte. Da mesma forma que ensinar a buscar informação relevante da situação de jogo para decidir o que fazer com a bola é diferente de ensinar um gesto mais eficaz de arremesso de lance livre no basquetebol, mas tudo tem de ser ensinado da melhor maneira possível.

Dados os limites deste texto, não será possível descrever, em detalhes, as orientações defendidas pela proposta para o ensino dos diferentes saberes; por isso, apresentamos apenas alguns apontamentos básicos sobre o assunto. Entretanto, é sempre bom ter presente que não se deve confundir a exposição, num texto, das diversas formas de ensinar os conteúdos referidos aos esportes com a maneira como esses processos se dão no espaço-tempo da Educação Física. Nessa perspectiva, entendemos, como os autores, que a aula é um fenômeno vivo que materializa as intenções educativas num amálgama singular que mistura diferentes tipos de saberes de uma forma específica e, frequentemente, de forma inusitada, que faz deste tempo/espaço um momento único (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Na proposta descrita, para o ensino dos *saberes corporais*, são tratados diversos aspectos como: a diferença entre modelos e métodos de ensino, a descrição dos diferentes elementos de desempenho esportivo e a relação entre

a lógica interna dos esportes e as demandas colocadas aos praticantes. No entanto, destacamos aqui as coincidências com outras proposições no ensino dos esportes com interação entre adversários, no que se refere a privilegiar os aspectos táticos individuais nas etapas iniciais de aprendizagem (GRIFFIN; MAHLO, 1981; BUNKER; THORPE, 1982; WERNER; ALMOND, 1990; BAYER, 1994; TURNER; MARTINEK, 1995; MITCHELL; OSLIN, 1997; GRECO, 1998; GRÉHAIGNE, 2001; GRÉHAIGNE; GODBOUT; BOUTHIER, 2001; OLIVEIRA, 2001; COSTA; NASCIMENTO, 2004; MARIOT, 2005; GRECO; SILVA; SANTOS, 2009; SLADE, 2010; CASARIN et al., 2011; entre muitos outros). Nessa diversidade de propostas para o ensino da dimensão da tática individual, é possível identificar coincidências em pelo menos três dimensões referentes à forma como o trabalho pode ser encaminhado, e estas estão presentes na proposta em análise: a) uso privilegiado de tarefas com interação entre adversários; b) incentivo à reflexão e à verbalização dos alunos sobre o que fazer e quando fazer o que se tem para fazer no jogo (intervenção caracterizada pela indagação); e c) protagonismo dos alunos na resolução dos desafios colocados pelo jogo, por meio da busca, negociação e testagem de hipóteses sobre as ações de jogo (papel ativo).

Embora seja fundamental desenvolver conhecimentos conceituais na Educação Física, também é importante que esses conteúdos sejam selecionados e tematizados de forma consistente e não sejam reduzidos à comunicação de dados soltos, apenas com o intuito de *ser igual* às outras disciplinas. Nesse ponto, temos que reconhecer que a área tem pouca experiência no tratamento conceitual²¹. Na

²¹ Ainda assim, nos últimos anos, têm crescido as publicações com propostas nesse sentido. Aliás, há grupos de pesquisas que estão desenvolvendo e tes-

proposta que está sendo descrita, os autores apresentam diversas estratégias para desenvolver os saberes conceituais (RIO GRANDE DO SUL, 2009; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012), estratégias estas que não servem apenas para o ensino dos conteúdos conceituais dos esportes, mas também para o conjunto dos temas da Educação Física. Em materiais didáticos desenvolvidos para Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009), assim como em outras publicações (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012), se encontram exemplos de como saberes conceituais técnicos e críticos podem ser abordados em unidades didáticas em que o esporte é o tema de estudo.

No que se refere aos saberes atitudinais, os autores afirmam que, se a expectativa é que os alunos *incorporem* determinados valores e desenvolvam determinado tipo de comportamento no jogo (e fora dele), é preciso levá-los a *praticar* esses valores e, em determinadas circunstâncias, fazê-los refletir sobre eles (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Mas é importante ressaltar que, para desenvolver um comportamento ético, não basta falar sobre (fazer um discurso moralista); é preciso praticá-lo. Ainda assim, é possível abordar os saberes atitudinais combinando o seu ensino com o dos saberes conceituais críticos. Várias estratégias propostas para o desenvolvimento de saberes conceituais (RIO GRANDE DO SUL, 2009; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012) são apresentadas também como possibilidades de abordar a dimensão cognitiva dos saberes atitudinais.

Antes de fechar este texto, entendemos importante destacar outra estratégia de ensino sugerida na proposta

tando livros didáticos para Educação Física (GALATTI; PAES; DARIDO, 2010; RODRIGUES; DARIDO, 2011).

que, articulada com as anteriores, é recomendada no tratamento dos conteúdos do esporte: *Sport Education*, de Daryl Siedentop (1994). A ideia é que os alunos participem de um campeonato da modalidade que está sendo ensinada ao longo da unidade didática, culminando em um torneio (ou similar). Para participar do campeonato, a turma é dividida em pelo menos três equipes equilibradas, das quais duas participam, a cada aula, de uma rodada da competição, enquanto a terceira dá sustentação ao jogo, assumindo responsabilidade por arbitragem, organização, registro estatístico (*scouting*), entre outras tarefas. O desempenho dos alunos e os resultados dos jogos do campeonato são socializados com toda a escola por meio de cartazes e boletins informativos que dão publicidade ao evento da disciplina (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Experiências locais, como a pesquisada por Carlan (2012), apontam resultados muito positivos e deixam claro que a proposta cria cenários promissores para tematizar diversos conhecimentos vinculados ao esporte.

Na mesma linha, outro aspecto fundamental são os processos de avaliação implementados para auxiliar no processo de ensino dos diferentes conteúdos do tema esporte nas aulas de Educação Física. De um modo geral, nessa proposta (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012), a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, auxiliar os alunos a se localizarem no processo de apropriação dos saberes ensinados e funcionar como um mecanismo de calibragem do plano de estudos e da prática de ensino do professor. É necessário, então, construir critérios condizentes com esses propósitos e adotar instrumentos de avaliação que ampliem as possibilidades de captura do

que foi significativo para todos os envolvidos, o que abarca tanto a avaliação da produção do aluno pelo professor, como também processos de autoavaliação, coavaliação e avaliação participativa.

Considerações finais

O objetivo deste texto foi apresentar a discussão que vem se dando no campo da Educação Física brasileira nos últimos anos em torno do esporte como conteúdo da Educação Física escolar. Para tanto, apresentamos, inicialmente, o processo pelo qual o esporte se afirma, nas décadas de 1960 e 1970, como o conteúdo hegemônico da Educação Física escolar, e, no limite, impõe seus códigos ao contexto escolar. A partir dos anos 1980, o movimento de crítica a essa situação vem fazendo tentativas de ressignificar e redimensionar a relação entre Esporte e Educação Física escolar.

Na segunda parte do texto, apresentamos uma das propostas desenvolvidas no Brasil, que busca tratar o esporte como um conteúdo da disciplina escolar Educação Física. Na descrição, apontamos a forte relação do entendimento da função social da escola com as decisões tomadas em relação ao que ensinar na Educação Física e, consequentemente, com um de seus conteúdos ou temas estruturadores, o esporte.

No conjunto do texto, entendemos que ficam claras as mudanças no entendimento do *porquê*, *o quê* e *como* ensinar o conteúdo esporte na escola. Da mesma forma, que o entendimento atual do esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar é produto de um longo processo

histórico, que envolve um contingente grande de protagonistas que, a partir de suas convergências, mas, particularmente, de suas divergências, vão transformando, criticamente, a nossa disciplina.

Acreditamos que propostas, não prescrições, como as aqui apresentadas, podem contribuir nos processos de seleção de conteúdos, planejamento e avaliação do ensino daqueles que fazem acontecer efetivamente o currículo: os professores. Semelhantemente, julgamos válida a ajuda para materialização, nos pátios escolares, das intencionalidades educativas defendidas pelo movimento renovador crítico da Educação Física brasileira, pelo menos daquele que se orienta na perspectiva de uma educação formal pautada em valores democráticos e republicanos.

ACRE. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Caderno I - Educação Física. Secretaria de Estado da Educação. Rio Branco: SE, 2010.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 179-94, jun. 2010.

BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Diná-livro, 1994.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, out. 1994.

BORGES, R.; GONZÁLEZ, F. J. Conhecimentos acadêmicos, saberes e afazeres pedagógicos do professor de educação físi-

ca: mapeando vínculos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Livro...** Brasília: CBCE, 2013. p. 1-14. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5443/2810>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 62-68, jan. 1986.

BRACHT, V. A Educação Física escolar como campo de vivência social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 23-39, maio 1988.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 0, n. 1, p. 28-33, 1989.

BRACHT, V. **Corpo, movimento, conhecimento, educação e educação física**: uma exploração filosófica. Relatório de estágio (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, London, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**: a Educação Física como componente curricular. Campinas: Autores associados, 2005.

CARLAN, P. **O esporte como conteúdo da educação física escolar**: um estudo de caso de uma prática pedagógica. 2012. 354f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma

prática pedagógica “inovadora”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 55-75, out./dez. 2012.

CASARIN, R. V. et al. Modelo de jogo e processo de ensino no futebol: princípios globais e específicos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 133-152, jul./set. 2011.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2. sem. 2004.

DESSBESELL, G.; GONZÁLEZ, F. J. Referencial curricular de educação física da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul – 2009: sentidos atribuídos pelos professores da região da 36ª Coordenadoria de Educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Livro...** Brasília: CBCE, 2013. p. 1-13. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5045/2770>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. La Educación Física como disciplina curricular en una escuela republicana: notas para pensar la formación del profesorado. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, Valladolid, v. 3, n. 13, p. 299-320, sep./dic. 2011.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaçando o “novo” em Educação Física Escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista**

Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; DARIDO, S. C. **Pedagogia do esporte**: livro didático aplicado aos Jogos Esportivos Coletivos. **Motriz**: Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 751-761, jul./set. 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 10, n. 71, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006a. p. 69-109.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação dos esportes. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006b. p. 111-120.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física Escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivência**, Florianópolis, ano 19, n. 28, p. 27-37, jul. 2007.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Educação física. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Lições do Rio Grande**: livro do professor. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 115-151. v. 2.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazeres da Educação Física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas pedagógicas em Educação Física**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

GRECO, P. J. **Iniciação esportiva universal 2**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

GRECO, P. J.; SILVA, S. A.; SANTOS, L. R. Organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no programa segundo tempo. In: OLIVEIRA, A. A. B. de; PERIM, G. L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**. Maringá: Eduem, 2009.

GRÉHAIGNE, J. F.; GODBOUT, P.; BOUTHIER, D. The teaching and learning of decision making in team sports. **QUEST**, Atlanta, v. 53, n. 1, p. 59-76, 2001.

GRÉHAIGNE, J. F. **La organización del fútbol**. Barcelona: Inde, 2001.

GRIFFIN, L.; MITCHELL S.; OSLIN; J. **Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach**. Champaign: HumanKinetics, 1997.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. Ijuí: Unijuí, 1998.

KUNZ, E. (Org.). **Didática em Educação Física 2**. Ijuí: Unijuí, 2002.

KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 3: Futebol**. Ijuí: Unijuí, 2003.

LUCENA, R. de F. **O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador moderno**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MAHLO, F. **La acción táctica en el juego**. La Habana: Pueblo y Educación, 1981.

MARIOT, J. **Balonmano: de la escuela a las asociaciones deportivas**. Lérida: Agonos, 2005.

MATO GROSSO. **Orientações curriculares: Educação Física**. Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso. Cuiabá: SE, 2008.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: Papirus, 1983.

MELO, V. A. de. **Cidadesportiva: primórdios do esporte no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPERJ, 2001.

MINAS GERAIS. **Proposta curricular – CBC:** Educação Física. Secretaria de Estado de Educação de MG. Belo Horizonte: SE, 2008.

MUÑOZ-PALAFIX, G. H. (Org.). **Planejamento Coletivo de Trabalho Pedagógico – PCTP:** a experiência de Uberlândia. Uberlândia: Casa do livro/Linograf, 2002.

NOGUEIRA, Q. W. C. Contribuições pós-estruturalistas para Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003. p. 1-8.

OLIVEIRA, J. C. **O ensino do basquetebol:** gerir o presente, ganhar o futuro. Lisboa: Caminho, 2001.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, V. M. de. **Educação Física humanista.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Educação Física. Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Básica. Curitiba: Jam3 Comunicação, 2008.

PARLEBAS, P. **Juego deporte y sociedad.** Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PERNAMBUCO. **Orientações teórico-metodológicas:** Educação Física – Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEE, 2008.

PICH, S.; FENSTERSEIFER, P. E. Ontologia pós-metafísica e o movimento humano como linguagem. **Impulso**, Piracicaba, v. 22, n. 53, p. 25-36, jan./abr. 2012.

RIO DE JANEIRO. **Reorientação curricular – Educação Física.** Secretaria de Estado da Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial curricular de educação física. In: _____. Secretaria de Estado da educação. Departamento Pedagógico (Org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias: arte e educação física.** Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 111-181. v. 2.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. D. O livro didático na educação física escolar: a visão dos professores. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 48-62, jan./mar. 2011.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física.** São Paulo: SEE, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

SÉRGIO, M. **Para uma nova dimensão do desporto.** Lisboa: D.G.D., 1975.

SÉRGIO, M. **Filosofia da actividades corporais.** Lisboa: Compendium, 1981.

SÉRGIO, M. **Motricidade humana: uma nova ciência do homem.** Lisboa: D.G.D., 1986.

SÉRGIO, M. **Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?** Campinas: Papyrus, 1989.

SILVA, J. A. O futebol da escola. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 3: Futebol.** Ijuí: Unijuí, 2003. p. 165-200.

SILVEIRA, G. C. F.; PINTO, J. F. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.

SIEDENTOP, D. **Sport Education.** Champaign: Human Kinetics, 1994.

SLADE, D. **Transformingplay**: teaching tactics and gamesense. Champaign: HumanKinetics, 2010.

SOARES, C. L. Fundamentos da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 71, n. 167, p. 51-68, jan./abr. 1990.

SOARES, C. L. Função da Educação Física escolar. **Motrivivência**, Sergipe, n. 4, p. 16-21, jun. 1993.

TAFFAREL, C. N. Z. **Criatividade nas aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

TUBINO, M. J. G. As tendências internacionais da educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 26, p. 6-11, abr./jun. 1975.

TURNER, A.; MARTINEK, T. J. Teaching for understanding: a model for improving decision making during game play. **QUEST**, Atlanta, v. 47, n. 1, p. 44-63, feb. 1995.

WERNER, P.; ALMOND, L. Model of games education. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Reston, v. 41, n. 4, p. 23-27, apr. 1990.

Os megaeventos esportivos no Brasil: algumas possibilidades para a educação física escolar e a formação profissional continuada como legado



Suraya Cristina Darido

Heitor de Andrade Rodrigues

Luiz Gustavo Bonatto Rufino

Osmar Moreira de Souza Junior

163

A escolha do Brasil como país sede da Copa do Mundo de Futebol (2014) e do Rio de Janeiro como cidade sede dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos (2016) fez emergir uma série de debates e reflexões sobre os possíveis legados dos referidos megaeventos em diversas esferas da sociedade brasileira.

A proximidade da realização desses eventos tem contribuído para intensificar os debates, na medida em que os impactos econômicos advindos da construção de equipamentos

esportivos e a ausência de políticas públicas, que possam favorecer efetivamente as comunidades, ficam ainda mais latentes. Como ilustra Roche (2000), os megaeventos são, na verdade, eventos em larga escala cultural, cujas características compreendem tanto a dramaticidade em sua realização quanto o apelo popular massivo e a significância em âmbito internacional. Por tamanha magnitude, torna-se fundamental compreender os possíveis impactos de sua realização, em todos os âmbitos da sociedade.

Proni (2009) apresenta uma série de discursos advindos de diferentes veículos midiáticos que enaltecem os legados e a importância de se sediar os Jogos Olímpicos e outros megaeventos esportivos. Por outro lado, o autor salienta haver ceticismo e desconfiança por parte da sociedade no que corresponde a sua realização.

Diante dessa realidade, nossa intenção é buscar uma aproximação com a temática dos legados dos megaeventos a partir do olhar da Educação Física como componente curricular da Educação Básica.

Para Coakley e Souza (2013), os legados dos megaeventos esportivos geralmente se referem aos resultados para a cidade ou país sede, especificamente relacionados aos esportes e seus desdobramentos para a sociedade. De acordo com os autores, podem ser incluídos nessas características o aumento da participação esportiva da população, o estabelecimento de novos programas de esportes, a criação ou renovação de locais e infraestrutura e, ainda, a formação de capital social relacionado ao esporte que busque revitalizar comunidades. Finalmente, esses autores salientam que uma ampliação de legados se dá com a melhora da imagem da cidade ou do país sede aos olhos do resto do mundo, o que pode contribuir com o aumento de investimentos e de turismo (COAKLEY; SOUZA, 2013).

Ou seja, legados podem representar tantos aspectos materiais quanto imateriais, denominados por Mazo, Rolim e DaCosta (2008) como bens tangíveis e intangíveis, respectivamente. Vale ainda destacar que os legados estão na dependência de um trabalho efetivamente planejado, sendo que os resultados nem sempre são considerados positivos, podendo assumir o que alguns autores têm denominado de legados negativos (ALMEIDA; MEZZADRI; MARCHI JÚNIOR, 2009).

De antemão, postulamos que as reflexões sobre os legados dos megaeventos no Brasil e a relação com a Educação Física escolar têm sido conjecturadas como via de mão única, de subordinação da Educação Física escolar aos megaeventos. Tal fato é facilmente observável no âmbito do senso comum, especialmente nos discursos dos gestores públicos e no contexto da mídia esportiva.

A ideia amplamente propalada é a de que o sucesso esportivo do Brasil está na dependência das aulas de Educação Física escolar, no sentido de que esse componente curricular é o espaço privilegiado na preparação, seleção e detecção de novos talentos esportivos que possam representar o país.

Há, portanto, pouca ou nenhuma discussão sobre os benefícios que os megaeventos poderiam gerar para as aulas de Educação Física escolar, no que diz respeito à melhoria das condições de trabalho dos professores, da infraestrutura das escolas para o desenvolvimento das aulas, da formação de professores, entre outras demandas objetivas. Entretanto, é possível ainda pensar numa política pública de formação de professores que aponte para as possibilidades de tratamento pedagógico dos megaeventos em aulas de Educação Física na escola.

Nessa direção, chama atenção o ideário que tem sustentado os referidos discursos, concepções de Educação Física amplamente criticadas no contexto acadêmico, mas que ainda encontram legitimidade no discurso oficial, no imaginário social, o que de certa forma evidencia o momento histórico de transformação da Educação Física e, de alguma maneira, expõe as fragilidades das propostas renovadoras de Educação Física escolar.

González e Fensterseifer (2010) ilustram o momento de transformação histórica da Educação Física escolar afirmando que presenciamos um período caracterizado pelo abandono do discurso legitimador centrado na ideia de “exercitar-se para”, mas ainda enfrentamos dificuldades em vislumbrar e, sobretudo, consolidar novos modos de legitimar a Educação Física como componente curricular da Educação Básica.

166

Quando o assunto são os legados dos megaeventos e a articulação com a Educação Física escolar, parece-nos que o discurso legitimador ainda permanece ancorado em uma perspectiva reducionista, que desconsidera a Educação Física escolar como componente curricular com objetivos próprios, que tematiza o esporte como conteúdo de ensino, mas que não está subordinada aos códigos do sistema esportivo e, portanto, não está a serviço desse sistema, tal como na constituição da base de um modelo piramidal, com vistas à revelação de talentos esportivos.

Outro ponto que merece destaque relaciona-se às possibilidades apresentadas pelos megaeventos esportivos no sentido de incrementar a prática de atividades físicas e esportivas com intencionalidades diversas e em variados contextos sociais. A literatura internacional, sobretudo os estudos advindos de perspectivas críticas,

tem apontado não haver relação entre a realização desses eventos e o incremento no número de praticantes de atividades físicas e esportivas (MURPHY; BAUMAN, 2007; TOOHEY, 2008; TOOHEY, 2010; VEAL; TOOHEY; FRAWLEY, 2012; WEED et al., 2012; COAKLEY; SOUZA, 2013; FENG; HONG, 2013).

A ex-jogadora de voleibol e medalhista olímpica, Ana Moser, atualmente presidente do Instituto Esporte & Educação (IEE) e dos Atletas pela Cidadania, reitera tal perspectiva ao indicar o paradoxo entre os investimentos no esporte de alto rendimento e na construção de equipamentos esportivos para essa dimensão do esporte, em contrapartida à ampliação da cultura esportiva do país. Na sua opinião, são muitas dúvidas, muitos discursos e poucos planos para garantir que os investimentos que estão sendo feitos deixem um legado esportivo. A ex-jogadora afirmou que, no discurso, soa imponente ressaltar que o esporte irá se desenvolver e que a população irá se inspirar e praticá-lo mais, mas, na prática, isso não aconteceu na maior parte dos países. Na verdade, o investimento somente em infraestrutura e no treinamento do esporte de elite não irá aumentar automaticamente o número de pessoas que praticam esporte e se beneficiam dele (MOSER, 2013).

Tais apontamentos revelam críticas fundamentais para se pensar na importância e pertinência tanto desses eventos como das aulas de Educação Física em prol da ressignificação de estilos de vida mais ativos em uma sociedade cada vez mais sedentária e também da promoção de reflexão e leitura dos alunos sobre as práticas da sociedade, em especial as corporais.

Neste ponto de nossa reflexão, já temos elementos suficientes para afirmar que, na perspectiva de Educação

Física escolar que defendemos, não parece haver, até o momento, o planejamento e a elaboração de políticas públicas efetivas que possam viabilizar legados a partir das aulas de Educação Física em suas possíveis articulações com os megaeventos.

Corroboramos a necessidade de planejamentos e estratégias, bem como políticas públicas realizadas de forma organizada que possam potencializar os impactos dos megaeventos em termos de legados positivos, embora reconheçamos inúmeras dificuldades desencadeadas por tais medidas. Afinal, tal qual salientam Coakley e Souza (2013), legados sustentáveis não acontecem automaticamente e são fruto de muito planejamento e ações exequíveis em prol do desenvolvimento de toda a sociedade – e não apenas dos mais ricos.

Diante disso, a despeito das limitações apontadas, considerando a riqueza sociocultural presente nos megaeventos, nos posicionamos a favor do tratamento didático-pedagógico da Copa do Mundo de Futebol, dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos no contexto da Educação Física escolar.

Ora, uma vez que a tomada de decisão sobre ser sede dos megaeventos já foi realizada, cabe-nos refletir sobre como a Educação Física escolar pode apropriar-se desse movimento para a construção de reflexões críticas no que corresponde tanto aos aspectos organizacionais e logísticos para sua realização, como no que corresponde ao desenvolvimento de conteúdos e metodologias de ensino que abranjam possibilidades de contextualização pedagógica.

Sendo assim, considera-se impreterível buscar formas de solidificar possíveis legados dos megaeventos esportivos à luz de propostas e ações que corroborem não só o aumento da prática de atividades físicas, mas, sobretudo, a

autonomia para conhecer, usufruir e transformar as práticas corporais em prol do lazer, da comunicação e da qualidade de vida. Nesse sentido, as aulas de Educação Física devem contribuir com tais ensejos, contextualizando criticamente tais megaeventos, ampliando as práticas vivenciadas e conhecidas pelos alunos bem como as reflexões possibilitadas por tais intervenções.

Assim, o objetivo deste estudo foi apresentar algumas possibilidades e proposições pedagógicas dos megaeventos esportivos e seus desdobramentos para as aulas de Educação Física escolar e a prática pedagógica do professor. Além disso, buscou-se demonstrar que a melhoria da formação de professores pode ser compreendida como um possível legado gerado por tais eventos.

Caso de ensino¹: concepções de ensino na base do trabalho pedagógico de dois professores de educação física – elementos para o debate

169

Para iniciar, pedimos licença para recorrermos a dois casos de ensino hipotético que ilustram algumas possibilidades de compreensão sobre como utilizar os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos ao longo das aulas de Educação Física.

¹ Os casos de ensino são narrativas que mostram situações complexas vividas por professores durante sua atividade docente. Trazem exemplos de como é possível lidar com determinadas situações e, mais que isso, explicitam dilemas e conflitos enfrentados por docentes ao lidar com o ensino e com seus alunos. Mostram como determinada aula foi conduzida e quais problemas surgiram no decorrer das atividades. Trazem situações parecidas enfrentadas por diversos professores em diferentes situações escolares. Deixam clara a complexidade do que é ser professor (NONO; MIZUKAMI, 2005).

Guilherme é professor de Educação Física em uma escola pública de alguma cidade do interior do Brasil. Com a iminência da chegada dos megaeventos ao país, ele já havia se questionado sobre como poderia aproveitar a “onda” de megaexposição desses eventos na mídia para trazê-los para suas aulas.

O professor Guilherme já havia conversado com seu colega de trabalho, Leandro, sobre a possibilidade de realizarem um projeto em conjunto, tendo em vista que ambos dão aulas de Educação Física para diferentes turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio na mesma escola. Leandro também reconheceu a oportunidade de potencializar algum tipo de legado referente aos megaeventos, porém em uma perspectiva distinta daquela defendida por Guilherme.

Enquanto Guilherme estava disposto a proporcionar aos seus alunos vivências das diferentes modalidades esportivas olímpicas, bem como o acesso a conhecimentos referentes a esses esportes, por meio de vídeos, pesquisas, textos jornalísticos e outros meios, Leandro decidiu realizar com suas turmas uma competição interclasses, anunciada como uma seletiva para a formação das bases das equipes que representariam a escola na competição regional, idealizada como competição voltada à detecção de potenciais atletas das modalidades olímpicas, com o sugestivo nome de “Talentos Olímpicos”.

Em suas aulas de Educação Física, Guilherme procurou apresentar as diferentes modalidades olímpicas, por meio de um projeto que atravessava todas as séries nas quais lecionava. Os alunos fizeram pesquisas sobre modalidades como badminton, judô, pentatlo moderno, ginástica artística e tiro esportivo e tiveram a oportunidade de vivenciar, mesmo que de forma bem adaptada, uma série

desses esportes. Além disso, a intervenção de Guilherme procurou discutir com os alunos os valores e as atitudes dos atletas e da mídia durante os jogos; os gastos do governo com a sede dos megaeventos, as vantagens e desvantagens de tais jogos para a população, além de outros temas advindos das leituras e dos debates com os alunos.

Já Leandro optou por escolher algumas modalidades mais tradicionais, sobre as quais os alunos já tivessem um mínimo de conhecimentos, e realizou algumas aulas para relembrar as regras e retomar as técnicas dessas modalidades, para, em seguida, realizar o torneio interclasses de cada uma delas. No caso, foram escolhidos: o basquetebol, o voleibol, o handebol, o atletismo e, atendendo a insistentes pedidos dos alunos, embora não conste no rol das modalidades olímpicas, foi incluído nos jogos o futsal.

As comparações entre as perspectivas tão antagônicas dos professores não deixaram de passar despercebidas pelos alunos das respectivas turmas. Houve muita reclamação dos alunos das turmas do professor Guilherme pelo fato de não participarem da competição organizada pelo professor Leandro e pelo fato de serem privados da chance de disputarem o evento regional. Por outro lado, um grande número de alunos das turmas de Leandro não foi incluído nas equipes representativas de suas salas, e ficaram ociosos durante todo o torneio.

A partir desses dois exemplos, várias questões podem ser pontuadas sobre a prática pedagógica dos professores: o Professor Leandro ou o Professor Guilherme estão aproveitando da melhor forma possível o potencial dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos no Brasil? Quais seriam os modos mais apropriados de tratar os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos no contexto escolar? Seria possível afirmar

que os trabalhos desenvolvidos pelos dois professores deixarão algum “legado”?

Essas e muitas outras questões podem ser arroladas em período tão importante para o Brasil de forma geral, e em particular para o desenvolvimento do esporte e da educação no país. Uma metáfora traduz o momento vivido atualmente com os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos – e outros megaeventos – no Brasil: eles passarão como uma onda; resta sabermos se aproveitaremos todo o seu potencial na educação escolar ou assistiremos a um tsunami que acabará destruindo tudo o que encontrar pela sua frente?

Apesar das dificuldades, entende-se, no presente texto, que é necessário e importante que os megaeventos, sobretudo a passagem dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos no Brasil, possam potencializar algumas estratégias para melhorar a aprendizagem e o envolvimento dos alunos em relação ao esporte e às práticas corporais. No caso específico deste texto, serão abordadas as possibilidades para o contexto escolar e, mais especificamente, para as aulas de Educação Física. Como obter sucesso nessa estratégia? Como empregar pedagogicamente a passagem dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos na prática pedagógica do professor de Educação Física e, por que não, da escola como um todo?

Trabalho por projetos: uma opção para o tratamento pedagógico dos megaeventos

Reunião inicial entre os professores, e o processo de construção interdisciplinar

Antes de desenvolver a temática dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos em suas aulas de Educação Física, o professor

Guilherme teve a ideia de atribuir um tratamento didático ao tema a partir de um projeto que poderia envolver toda a escola.

O Professor Guilherme levou para as reuniões do início do ano da escola na qual atua a proposta de tratar os megaeventos: os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos. Sugeriu, durante a reunião, inclusive, que outras disciplinas também poderiam participar da proposta, já que, na sua opinião, os alunos poderiam entender melhor a importância, os conceitos e as críticas aos megaeventos caso outras disciplinas também se propusessem a discutir o tema.

Guilherme lembrou os professores, na reunião, de que, ao invés de cada um pensar nos conteúdos separadamente, seria interessante relacioná-los a todas as disciplinas de modo que os conhecimentos construídos pelos alunos pudessem abarcar o conhecimento histórico dos Jogos, os aspectos geopolíticos e geográficos dos países participantes, da tradição dos Jogos, dos valores financeiros envolvidos, das línguas oficiais do evento, dos impactos no meio ambiente, das inovações tecnológicas do esporte, enfim, que os alunos pudessem realizar um mergulho nesses eventos e compreenderem suas diversas facetas, inclusive com a experiência de realizar algumas provas olímpicas e paraolímpicas.

Assim, em um trabalho interdisciplinar, haveria interação entre duas ou mais disciplinas, que poderiam ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais, da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa. Partir-se-ia do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros. Seria como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), a

interdisciplinaridade partiria da necessidade sentida pela escola e pelo grupo de docentes de explicar, compreender, intervir, mudar, prever - algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários.

A interdisciplinaridade deve estimular que o aluno veja/sinta necessidade de recorrer a outras disciplinas para compreender aquela com a qual está trabalhando em determinado momento. Imaginar que os alunos “captam” as relações porventura existentes entre as diversas disciplinas e as diversas áreas é ingenuidade. Por isso, deve-se prever a necessidade de indicar, explicitar essas relações ou, no mínimo, disponibilizar suportes para que os alunos o façam (FAZENDA, 2003).

Depois do interesse demonstrado pelos outros professores, Guilherme fez questão de questionar os colegas da escola se eles conheciam as razões pelas quais o Comitê Olímpico Internacional (COI) e o Comitê Olímpico Brasileiro (COB) optaram por denominar os Jogos que ocorrem após os Jogos Olímpicos de “Jogos Paralímpicos” e não “Paraolímpicos”², como ocorria nos anos anteriores. Alguns professores ficaram surpresos com a ideia da reserva do uso do termo “Olímpico” pelo COI e pelo COB.

² O Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa evidencia a ingerência promovida pelo COI na língua portuguesa, ao definir a expressão *Paralimpíada* da seguinte forma: “Substantivo feminino (2008) desporto: mesmo que paraolimpíada – Etimologia: malformação vocabular que Portugal e o Brasil passaram a usar (no Brasil, oficialmente a partir de 25 de agosto de 2012), a pedido do Comitê Paralímpico Internacional, para seguir o inglês *paralympiad* (*paraplegic* + *olympiad*); o segundo *a* do pref. *par(a)-* poderia cair no português, nunca o *o* inicial do segundo elemento do vocábulo” (GRANDE DICIONÁRIO..., 2013a). Já a expressão *Paraolimpíada* é definida pelo mesmo dicionário como: “Substantivo feminino (1960) desporto: mesmo que jogos paraolímpicos (mais usado no plural) – Etimologia: *par(a)-* + *olimpíada*” (GRANDE DICIONÁRIO..., 2013b).

Após alguns embates, decidiram, na reunião, discutir esse tema, assim como outros, no projeto com os alunos, uma vez que a escolha do termo não é neutra e aponta para uma desvalorização histórica dos deficientes na sociedade brasileira e mundial.

Guilherme lembrou também os demais professores de que está no Congresso Nacional a proposta de incluir uma Semana de Educação Olímpica nas escolas brasileiras, que deverá ser realizada, anualmente, na semana do dia 23 de junho. O objetivo do projeto de lei é o desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar, integrado ao projeto da escola, de modo que as diversas disciplinas, em conjunto com a Educação Física, possam se unir para destacar, incentivar e implementar valores éticos, sociais e morais por meio do olimpismo³, algo que, pensaram os professores, seria possível abarcar a partir do projeto que estavam idealizando.

Na verdade, os professores decidiram que incluiriam no projeto político pedagógico da escola a Semana de Educação Olímpica, que seria denominada, a partir de então, de Semana de Educação Olímpica e Paraolímpica – mantendo coerência com o que haviam discutido anteriormente sobre a valorização dos deficientes. A lei que

³ “Projeto de Lei n. 4129/2012 de autoria do deputado João Arruda (PMDB-PR), instituindo a Semana Olímpica nas Escolas Públicas a ter início anualmente no dia 23 de junho, dia Olímpico Internacional. O Congresso Nacional decreta: Art. 1º - Fica instituído no âmbito das Escolas Públicas a Semana da Educação Olímpica. Art. 2º - A Semana da Educação Olímpica terá início anualmente no dia 23 de junho, Dia Olímpico Internacional. § 1º - A Semana da Educação Olímpica terá caráter multicultural e deverá ser desenvolvida interdisciplinarmente, por cada Unidade de Ensino de acordo com seu projeto pedagógico. § 2º - As diversas disciplinas escolares em conjunto com a educação física, poderão se unir para destacar, incentivar e implementar valores éticos, sociais e morais através do olimpismo. Art. 3º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.”.

está no congresso institui a necessidade de o projeto se realizar em, pelo menos, uma semana, mas os professores entenderam que o projeto deveria ter cerca de um mês de duração e refletiram que, nessa semana, ele teria um ápice, um encerramento com a apresentação do produto final pelos alunos do conhecimento que eles construíram nos dois meses do andamento do projeto.

O que se propõe a construir na escola a partir do trabalho por projetos e, neste caso, para o ensino dos megaeventos, é uma prática investigativa que objetive a real compreensão da complexidade das relações que se estabelecem socialmente, a partir de uma vivência e/ou reflexão, de tal forma que os alunos saibam como ter acesso, analisar e interpretar a informação que emerge do seu mundo.

Particularmente, os megaeventos, sobretudo os que serão realizados no país, têm presença marcante na mídia e no cotidiano dos alunos, transmitindo informações, alimentando um imaginário e auxiliando os alunos na construção de um determinado entendimento de mundo. A mídia, no que diz respeito aos megaeventos, propicia, pelo menos num primeiro momento, uma grande quantidade de informações desconexas, sendo o papel da Educação e, em particular, da Educação Física na escola, justamente, integrar essas informações, de tal modo que os alunos possam compreender esses eventos para além do que foi transmitido pela mídia e pelo imaginário que ela ajuda a construir (BETTI, 2001).

Assegurar o estabelecimento de relações entre o conteúdo trabalhado e a realidade na qual os alunos estão inseridos é um caminho importante e uma das questões centrais da Educação contemporânea. Esse caminho até pode ser possível por meio de uma abordagem disciplinar

isolada, porém, dada a complexidade da realidade, o tratamento interdisciplinar, caso seja possível, se mostra bastante eficaz. Foi o que pensaram os professores da escola de Guilherme que resolveram aderir à ideia do projeto.

Ensinar mediante Projetos: a escolha do tema

Na verdade, nos últimos anos, é cada vez mais comum encontrar propostas que procuram romper com a organização centrada exclusivamente em disciplinas. Zabala (2002), por exemplo, propõe o ensino por métodos globalizadores, que inclui o trabalho por projetos, pois entende que os conteúdos só podem ser considerados relevantes na medida em que desenvolvam nos alunos a capacidade para compreender a realidade que se manifesta globalmente. Além disso, a opção de organizar os conteúdos por meio de um enfoque globalizador se justifica na medida em que a aprendizagem significativa é mais do que necessária para que os alunos aprendam a se formar cidadãos competentes para compreender a sociedade em que vivem e participar dela construtivamente.

Segundo a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SÃO PAULO, 2004), o ensino por projetos auxilia a valorização do aprender a aprender, do compreender e a ação que engloba tanto os aspectos afetivos e sociais como os cognitivos. Assim, compreende-se, neste texto, que o trabalho por projetos, que ultrapassa o tratamento disciplinar dos conteúdos, pode se constituir numa alternativa interessante para que os alunos compreendam os megatendimentos de forma mais ampla.

Tais considerações sinalizam para a necessidade de outro tratamento na forma de aprender e ensinar na escola,

apontando para uma configuração e uma apresentação dos conteúdos que levem em conta diversas linguagens (verbal, escrita, gráfica, audiovisual, corporal, entre outras), possibilitando aos estudantes um entendimento mais abrangente, necessário para que compreendam e apliquem o conhecimento em outras realidades. Por isso, Guilherme insistiu, delicadamente, com os professores que não perdessem a ótima oportunidade de realizarem um projeto interdisciplinar na escola, ainda que estivesse consciente de que haveria muito trabalho a fazer a partir dessa escolha, pois todos deveriam sair da zona de conforto proporcionada pela aprendizagem do ensino regular dos anos anteriores.

Hernández (1998) identifica alguns princípios que servem de sustentação à ideia do trabalho por projetos, o primeiro deles é a importância de o projeto partir de uma situação problemática, levar adiante um processo de aprendizagem vinculado ao mundo exterior à Escola e oferecer uma alternativa à fragmentação das disciplinas escolares. Porém, não se concebe essa metodologia entendendo o aluno como um apêndice no processo de organização e planejamento, visto que sua participação efetiva é essencial.

Os projetos são antecidos de um sonho, uma realidade, um interesse ou vontade de conhecer mais sobre um determinado assunto. Assim sendo, ele deverá ser, desde a sua fase inicial, um processo de construção coletiva.

Alunos, professores e coordenação pedagógica devem decidir juntos qual será o tema ou objeto de investigação, traçar objetivos, estratégias e as ações a serem desenvolvidas. A partir dessas premissas, os professores da escola de Guilherme, nas primeiras reuniões, decidiram que fariam um projeto interdisciplinar sobre Jogos

Olímpicos e Paraolímpicos, mas ainda tinham dúvidas sobre qual seria especificamente o tema do projeto e como ele seria desenvolvido.

Assim, iniciaram um processo de discussão com os alunos da escola e também com a comunidade escolar no sentido de levantar as principais inquietações em relação aos Jogos. Depois de ampla discussão, optaram pelo tema que procuraria abordar o seguinte problema: Jogos Olímpicos e Paraolímpicos no Brasil: mais vantagens ou desvantagens? A forma interrogativa foi colocada de propósito, pois, no levantamento inicial, os professores perceberam que alguns alunos defendiam a presença dos Jogos no país enquanto outros eram radicalmente contra. Daí surgiu o problema do projeto: afinal, quais os aspectos positivos e negativos da presença desses Jogos no país?

A escolha deu conta de atender a um dos princípios mais importantes da realização de um projeto que é, de acordo com Hernández (1998), a importância que se dá ao contexto de aprendizagem e a situar os conteúdos em relação à cultura na qual se deverá utilizar, o que leva também à necessidade de contextualizar o que se ensina para facilitar a aprendizagem.

Ensinar mediante Projetos: a participação ativa dos alunos, as etapas de um projeto e o produto final

Hernández (1998) destaca que um aspecto crucial do trabalho por projetos é a relevância da visão construtivista sobre a aprendizagem e, em particular, a ideia de que o conhecimento pré-existente na aprendizagem exerce uma poderosa influência em como se adquire um novo conhecimento.

No ensino tradicional, muitos professores costumam tomar todas as decisões sem consultar a opinião dos alunos e sem reconhecer o que sabem e como pensam os estudantes. Esse posicionamento dificultaria bastante a condução de um ensino que tem como prerrogativa a ideia da participação ativa do aluno, como é o caso do trabalho por projetos.

Valorizar as opiniões e os conhecimentos dos alunos permite-lhes sentirem-se parte do grupo, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem. É por meio do diálogo que a prática educativa deve se constituir. O diálogo permite que diferenças possam ser equalizadas e que aspectos em concordância possam ser discutidos visando estabelecer relações pautadas no respeito.

De acordo com Freire (1996), os homens se constituem por meio do diálogo, e é nessa relação dialógica que a prática educativa deve estar baseada. Semear possibilidades de diálogo é uma forma de dar voz aos alunos. A participação ativa dos alunos é constituída na relação que eles criam com o professor, com a tarefa e com o ambiente no qual a prática pedagógica é realizada. O diálogo é o meio no qual o respeito mútuo prevalece, oferecendo possibilidades de aprendizagens significativas e de busca pela autonomia e emancipação, conceitos ampliados que devem ser buscados, por meio dos quais as ações podem ser realizadas.

Em artigo publicado pela Revista Nova Escola (2001), três especialistas nas áreas pedagógicas explicitaram como e por que trabalhar com projetos. Para Grellet, uma das entrevistadas, trabalhar com projetos é partir de situações reais e concretas que interessem aos alunos. No andamento do projeto, todos têm tarefas e responsabilidades. Para explicar tal abordagem, a educadora faz uma analogia interessante. Ela explica que é como se fosse uma viagem:

estamos em São Paulo (o que sabemos) e queremos chegar a Salvador (o caminho simboliza o que vamos aprender). Temos de decidir o que fazer, o que levar, dividir tarefas. Durante a viagem, teremos também de tomar novas decisões. A aprendizagem se dá durante todo o processo. Aprendemos a conviver, a negociar, a nos posicionar, a buscar e selecionar informações e a registrar tudo isso.

Uma das características dos projetos levantadas na matéria diz respeito à necessidade de os sujeitos neles envolvidos terem de planejar as diferentes etapas e o produto final, ou seja, os caminhos que o projeto deverá seguir.

Os professores da escola do Guilherme tiveram bastante dificuldade para definir junto com os alunos quais seriam as etapas do projeto e o produto final, até porque há inúmeras opções. Mas eles persistiram e propuseram um projeto com seis etapas, e um produto final para ser realizado em duplas. Cada professor, das diferentes disciplinas escolares, em reuniões pedagógicas, pontuaram o que seria mais apropriado para eles tratarem nas aulas com os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Para se ter um exemplo de projeto, as diferentes etapas percorreriam o seguinte caminho:

- Na primeira etapa, assistiriam ao filme “Carruagens de fogo” (na disciplina de história), para despertar para o tema do projeto e para compreender as principais mudanças dos Jogos Olímpicos desde o início da era moderna. Após o filme, seria proposta uma intensa discussão em relação às principais mudanças e à ausência de referências aos Jogos Paralímpicos e à participação das mulheres nos Jogos.
- Na segunda etapa, chamariam um atleta ou ex-atleta (Olímpico e/ou Paralímpico) para ministrar

uma palestra e poderem compreender melhor o que significa os Jogos do ponto de vista dos atletas (investimentos, treinos, dedicação etc.). Para a palestra, os alunos se preparariam com um roteiro de questões, elaborado na disciplina de Língua Portuguesa. Caso não fosse viável a presença de um ex-atleta desse nível, ficou decidido que, junto aos alunos, os professores iriam fazer um levantamento de atletas pertencentes à comunidade, que já tivessem participado de competições em nível regional, estadual ou federal, para identificar quais teriam um perfil adequado à proposta.

- Na terceira etapa, os alunos investigariam a posição da mídia em relação a: a) os gastos públicos em relação aos Jogos e os argumentos dos jornalistas favoráveis e desfavoráveis em relação à realização dos Jogos no Brasil - temas a serem abordados nas aulas de matemática; b) a invisibilidade dos Jogos Paraolímpicos na mídia e a participação feminina nos jogos e na mídia - temáticas que seriam discutidas nas aulas de Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Geografia e História.
- Na quarta etapa, as turmas organizariam um blog com informações relevantes sobre os Jogos - aqui haveria a contribuição das várias disciplinas escolares.
- Na quinta etapa, os alunos organizariam uma simulação dos Jogos, dividindo-se em comissões, discutindo a experiência vivida e a diferença entre o esporte realizado na escola e no lazer e o esporte da mídia (de rendimento), conduzidos, nessa etapa, pela disciplina de Educação Física.
- Na sexta etapa, realizariam, em cada sala de aula, uma simulação de um tribunal, onde haveria juiz,

advogado de defesa e acusação, cujo tema versaria sobre a realização dos Jogos no Brasil. Após o debate, os alunos fariam um registro dos principais argumentos levantados pela acusação e pela defesa e deveriam ter um posicionamento. Essa atividade poderia ser conduzida pela disciplina de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira.

O produto final seria uma exposição de vídeos, fotos e imagens na escola, produzidos pelos alunos, com um olhar sobre os Jogos no Brasil, conduzidos pela disciplina de Artes.

A comunidade dos pais e familiares dos alunos da escola do Guilherme seriam convidados para assistir à exposição dos vídeos e fotos dos alunos, assim, seriam garantidas, no desenvolvimento do projeto, a participação e a interação, não só entre os alunos como também em relação à comunidade. Chamamos a atenção para a necessidade de aproximação da família dos participantes ao desenvolvimento dos projetos na escola. É imprescindível que os pais e familiares saibam exatamente o que se faz na escola, apesar de reconhecermos a dificuldade dessa medida e o desinteresse de grande parte dos pais sobre o que ocorre efetivamente na escola. Levar os pais ao entendimento e à participação do que é realizado na escola pode causar uma diferença significativa na valorização das ações desenvolvidas. Assim, procurar organizar e desenvolver ações que estimulem essa junção é de fundamental importância para o sucesso do processo educativo.

Os professores, em especial Guilherme, sabiam que, depois da implementação de um projeto complexo como esse, seria necessário conduzir um amplo processo de avaliação e

de autoavaliação, no sentido de levantar os erros e acertos. Assim, realizada tal análise crítica, ele poderia ser efetivamente considerado encerrado.

Em outra situação hipotética, podemos imaginar que Guilherme tenha encontrado resistência de uma parcela dos docentes, inclusive de seu colega de área, Leandro. Por conta dessa resistência, o projeto acabou revelando algumas fragilidades, que Guilherme buscou superar com um trabalho paralelo, realizado com suas turmas, de forma disciplinar, conforme apresentado no início do relato de nosso caso de ensino. Por meio de pesquisas, vivências, debates e outras estratégias, as turmas nas quais Guilherme lecionava tiveram a possibilidade de ampliar significativamente seus conhecimentos em relação aos Jogos.

Dentre os entraves que teriam contribuído para que o projeto idealizado por Guilherme e compartilhado por boa parte de seus colegas não atingisse o sucesso almejado de forma mais efetiva, destaca-se o receio de muitos dos professores, inclusive de Leandro, em investir em ações educativas que fujam do ensino tradicional. Sair da zona de conforto torna-se ainda mais temeroso na medida em que a formação dos professores não encontra referências tangíveis nas propostas renovadoras.

Formação continuada de professores de educação física como legado imaterial

Como vimos, a prática pedagógica do professor Guilherme e dos professores que procuram implementar um ensino renovador, tanto na perspectiva do trabalho por projetos como no ensino disciplinar, é bastante complexa,

o que exige uma formação consistente dos professores envolvidos.

Contudo, assim como Guilherme, diversos professores, comprometidos com transformação das aulas de Educação Física e da educação escolar de modo geral, encontram-se isolados, muitas vezes sem interlocutores e sem respaldo suficiente para planejar e desenvolver suas ações pedagógicas na direção que estamos propondo.

Outro agravante é que, com a iminência dos megaeventos, professores como Guilherme, que buscam inovações na prática, podem sofrer inúmeras pressões para abandonarem um modelo de aula inclusivo e reflexivo em prol de uma concepção esportivista.

Diante dessa realidade, o que poderia, minimamente, garantir que professores como Guilherme não fraquejassem ou sucumbissem frente ao modelo hegemônico e fossem apoiados, mesmo diante da pressão dos atores escolares?

Um dos caminhos possíveis para sustentar e fortalecer esse tipo de trabalho é a proposição de uma política pública de formação continuada de professores, que possa apoiar iniciativas como a de Guilherme. Assim, um possível legado resultante dos megaeventos pode estar relacionado ao investimento na formação sistemática, contínua e reflexiva dos professores de Educação Física escolar.

Diante dessa possibilidade, o grande desafio é vislumbrar propostas de formação continuada que respondam às demandas de tratamento didático-pedagógico dos megaeventos, mas que, sobretudo, viabilizem a apropriação de competências necessárias ao desenvolvimento de uma prática pedagógica renovadora, para além das oportunidades imediatas dos megaeventos.

Nesse ponto, estamos diante de uma situação nevrálgica no campo da formação de professores, qual seja, o

modelo de formação capaz de garantir as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de propostas renovadoras de Educação Física.

Na análise de Pérez Gómez (1995), nas últimas duas décadas, as discussões sobre a formação de professores estiveram fortemente marcadas por um modelo de racionalidade prática em oposição ao modelo hegemônico pautado na racionalidade técnica.

Tardif (2002), em referência aos pressupostos da racionalidade técnica, afirma que a formação para o magistério esteve dominada pelos conhecimentos disciplinares, os quais são produzidos em uma redoma de vidro, sem nenhuma articulação com o contexto profissional, para, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios e atividades extracurriculares.

Aprofundando as críticas à racionalidade técnica, Tardif (2002) afirma que, no atual contexto da formação de professores, as universidades assumem as tarefas de produção e de legitimação do conhecimento científico. Da mesma forma, o Estado, com seus especialistas, selecionam e definem os saberes curriculares e disciplinares, e aos professores incide a tarefa de transmitir ou mesmo executar os referidos saberes. Ou seja, a prática docente está submetida a saberes que ela não produz e nem controla, o que conduz os professores a uma relação de exterioridade frente aos saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares.

Como alternativa ao modelo de racionalidade técnica, excessivamente centrado nas dimensões acadêmicas, a partir da década de 1990, a discussão sobre a formação de professores deslocou-se para o terreno profissional, valorizando os saberes experienciais, a prática dos professores,

bem como seu desenvolvimento pessoal e profissional (NÓVOA, 1995).

Dentre os pressupostos fundamentais a orientar essa mudança de foco, está o entendimento de que a formação de professores não se constrói apenas com o acúmulo de conhecimentos da formação inicial, mas que parte significativa da formação acontece no contexto da prática profissional. Ou seja, a prática profissional no contexto específico do trabalho pode ser compreendida como um espaço privilegiado de produção de saberes e não um espaço de aplicação de teorias e técnicas (NÓVOA, 1995).

Nesse contexto fértil de valorização da prática dos professores, as pesquisas sobre a formação docente indicam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica. Com isso, os professores são tomados como mobilizadores de saberes docentes, construindo e reconstruindo seus conhecimentos de acordo com as experiências formativas e profissionais (NUNES, 2001).

Diante desses elementos, temos defendido propostas de formação continuada de professores que superem o caráter prescritivo assumido por grande parte dos cursos de capacitação, na medida em que nos parece fundamental reconhecer a capacidade dos professores em produzir e acumular conhecimentos a partir das experiências de trabalho. Trata-se, inclusive, de uma dimensão ética da formação, de respeito e valorização daquilo que os professores têm produzido no cotidiano de trabalho, o que, em nosso entendimento, a despeito de todas as limitações, não são conhecimentos desprezíveis.

Portanto, não se trata de organizar um curso pautado em disciplinas isoladas, desenvolvidas por especialistas em cada área de conhecimento, com o objetivo de transmitir

informações consideradas relevantes para o trabalho pedagógico com os megaeventos. O desafio é superar a organização disciplinar dos conhecimentos, assumindo a prática como eixo central da formação, os professores como produtores de conhecimentos e os professores-formadores como mediadores desse trabalho. Nessa direção, se acreditamos na importância do trabalho interdisciplinar e, sobretudo, no trabalho por projetos, é preciso pensar em um modelo de formação que responda aos princípios desse tipo de trabalho.

Em nosso caso de ensino hipotético, tanto a implementação do trabalho por meio de projetos como o tratamento disciplinar dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos estiveram reféns da iniciativa individual de um professor comprometido com sua formação, que, supostamente, buscou, por seus próprios meios, investir em sua carreira e apropriar-se das metodologias renovadoras de ensino. Entretanto, é lamentável ficar na dependência de “professores-empresendedores” para que a educação avance em alguns “oásis educacionais”.

O investimento de políticas voltadas para a formação dos professores de Educação Física em uma perspectiva alinhada com os pressupostos da prática reflexiva, certamente pode configurar-se em um legado extraordinariamente mais importante do que o crescimento do país no quadro de medalhas nos Jogos, na medida em que, inevitavelmente, implicaria um legado cultural esportivo para a população de uma maneira geral.

Considerações finais

A partir de exemplos oriundos de estudos de caso, a literatura acadêmica e informações de diferentes fontes,

bem como reflexões e análises advindas desse arcabouço de conhecimentos consultados, buscamos apresentar algumas possibilidades e proposições pedagógicas acerca dos megaeventos esportivos – com especial atenção aos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos – no que diz respeito às aulas de Educação Física escolar.

Assim, as propostas apresentadas foram oriundas de reflexões e proposições sobre como desenvolver projetos sobre os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos nas mais diversas disciplinas escolares a partir de algumas propostas de intervenção nas aulas de Educação Física.

Com o que foi apresentado, e, sendo a realização de tais megaeventos um fato que já está posto, é necessário compreender como podemos potencializar formas concretas de, a partir de tais eventos, relacioná-los com os objetivos da educação escolarizada e, mais especificamente, da Educação Física escolar.

Tais potencialidades podem ser geradas a partir de impactos positivos e legados realmente significativos para a sociedade. No entanto, quais seriam esses legados? De fato, infraestrutura, incremento no número de praticantes de atividades físicas e esportivas, medalhas, aumento do turismo são todos fatos que podem viabilizar processos que, de alguma maneira, podem ser considerados como benefícios, ou aspectos positivos.

Contudo, tais aspectos devem estar atrelados ao que compreendemos como sendo o principal legado de tais eventos: o legado educativo. Mas o que representaria tal legado? Compreender os megaeventos enquanto possibilidades concretas de transformações sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa deveria estar na agenda das políticas públicas vigentes em nosso país.

Acreditamos que há potencialidades de contextualização pedagógica advindas dos megaeventos esportivos que não estão sendo tradicionalmente discutidas, debatidas, refletidas e analisadas ao longo das aulas de Educação Física. Dessa forma, importantes formas de ler e compreender o que acontece em nossa sociedade e que está relacionado a tais eventos estão sendo deixadas de lado. Assim, tais reflexões ficam à margem das informações produzidas pelas mídias, normalmente norteadas em pólos maniqueístas de compreensão desse fenômeno, ou seja, ora sendo extremamente favoráveis à realização de tais megaeventos, ora sendo terminantemente contrários sem, contudo, propiciar compreensões mais críticas e criativas.

Todavia, há ainda um legado tão importante quanto os aspectos educacionais que devem ser almejados: a formação de professores. Como no exemplo do estudo de caso, o professor Guilherme foi capaz de contextualizar criticamente os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de diferentes modos, ilustrando possibilidades concretas de tratamento pedagógico desses megaeventos esportivos na escola. Porém, isso só foi possível por conta da formação que tal professor teve, tanto inicial quanto continuada.

Dessa forma, investir na formação de professores, tanto quanto nas infraestruturas necessárias, bem como na imprescindível melhoria das condições profissionais tais como salários, condições de emprego, desenvolvimento profissional, entre outras ações, é condição *sine qua non*, sem a qual os legados dos megaeventos esportivos perdem seu sentido efetivo. Por isso, melhorar a formação de professores é o grande legado que almejamos que tais megaeventos auxiliem a construir.

A despeito de todos os legados existentes, o legado educacional é o mais importante. Por isso, investir na formação

de professores, para que eles sejam capazes não só de contextualizar criticamente os megaeventos esportivos em suas aulas como também desenvolver projetos coletivos que mobilizem conhecimentos significativos para a compreensão e o alargamento das visões de mundo é fundamental. Assim sendo, professores como Guilherme poderão ter condições suficientes para abordar de forma crítica e criativa os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos em suas aulas, mas também possibilitar formas de entendimento do processo educativo de modo mais coletivo, construindo conhecimentos, tecendo saberes e permitindo aos alunos a criticidade para interpretar tais eventos, bem como o mundo em que vivem.

Referências

ALMEIDA, B. S. de; MEZZADRI, F. M.; MARCHI JÚNIOR, W. Considerações sociais e simbólicas sobre sedes de megaeventos esportivos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 21, n. 32/33, p. 178-192, jun./dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

BETTI, M. Mídias: aliadas ou inimigas da educação física escolar. **Motriz**: Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 7, n. 2, p. 125-129, jul./dez. 2001.

BUSQUETS, M. S. et al. **Temas transversais em Educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1998.

COAKLEY, J.; SOUZA, D. L. Sport mega-events: Can legacies and development be equitable and sustainable? **Motriz**: Revista

de Educação Física, Rio Claro, v. 19 n. 3, p. 580-589, jul./sep. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6972/pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2003.

FENG, J.; HONG, F. The Legacy: did the Beijing Olympic Games have a long-term impact on grassroots sport participation in chinese townships? **The International Journal of the History of Sport**, Lancashire, v. 30, n. 4, Special Issue, p. 407-421, mar. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da Educação Física Escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Paralimpíada**. 2013a. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=paralimp%25C3%25ADada>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Paraolimpíada**. 2013b. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=paraolimp%25C3%25ADada>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

HERNÁNDES, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

MAZO, J. Z.; ROLIM, L. H.; DACOSTA, L. P. Em busca de uma definição de legado na perspectiva de megaeventos olímpicos. In: DACOSTA, L. P. et al. **Legados de megaeventos esportivos**. Brasília: Ministério do Esporte, 2008.

MOSER, A. Instituto Esporte & Educação: **à espera de uma política esportiva**. 2013. Disponível em: <<http://www.esporteeducacao.org.br/?q=node/5473>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

MURPHY, N. M.; BAUMAN, A. Mass sporting and physical activity events: are they “Bread and Circuses” or public health interventions to increase population levels of physical activity? **Journal of Physical Activity and Health**, Washington, v. 4, n. 2, p. 193-202, apr. 2007.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos formativos de professoras iniciantes. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Processos formativos da docência**: conteúdos e práticas. EdUFSCar: São Carlos, 2005. p. 143-162. v. 1.

NÓVOA, A. A formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 22, n. 74, abr. 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PRONI, M. W. Observações sobre os impactos econômicos esperados dos Jogos Olímpicos de 2016. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 21, n. 32/33, p. 49-70, jun./dez. 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Como trabalhar com projetos?** São Paulo: Abril, 2001.

ROCHE, M. **Mega-events and modernity**: Olympics and expos in the growth of global culture. New York: Routledge, 2000.

SÃO PAULO. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. **Projetos de trabalho no ensino**, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOOHEY, K. The Sydney Olympics: striving for legacies – overcoming short-term disappointments and long-term deficiencies. **The International Journal of the History of Sport**, Lancashire, v. 25, n. 14, Special Issue, p. 1953-1971, nov. 2008.

TOOHEY, K. Post-Sydney 2000 Australia: a potential clash of aspirations between recreational and elite sport. **The International Journal of the History of Sport**, Lancashire, v. 27, n. 16-18, Special Issue, p. 2766-2779, dec. 2010.

VEAL, A. J.; TOOHEY, K.; FRAWLEY, S. The sport participation legacy of the Sydney 2000 Olympic Games and other international sporting events hosted in Australia. **Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events**, Leeds, v. 4, n. 2, p. 155-184, jul. 2012.

WEED, M. et al. Developing a physical activity legacy from the London 2012 Olympic and Paralympic Games: a policy-led systematic review. **Perspectives in Public Health**, Bournemouth, v. 132, n. 2, p. 75-80, mar. 2012.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ART-MED, 2002.



PARTE II

ESPORTE DE LAZER

Nas pegadas do esporte de lazer

Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto

Giuliano Gomes de Assis Pimentel

Alcyane Marinho

Helder Ferreira Isayama

Fernando Marinho Mezzadri



197

O presente livro instiga a reflexão sobre uma pergunta necessária no atual contexto social brasileiro: *que legado deixamos (ou queremos deixar) para nosso País a partir das intervenções sociais e políticas que realizamos por meio do esporte de lazer?* Essa pergunta implica tanto o sentido coletivo, revelado pelo conjunto de conquistas do objeto da ação, como o individual, pois os diferentes cotidianos são construídos por meio de ricas experiências socioculturais.

Para tanto, precisamos entender o lazer como um campo estruturador de diferentes manifestações culturais historicamente constituídas e articuladas por elementos essenciais

como a apropriação de um tempo social de livre escolha dos sujeitos, com possibilidade de posse do espaço/lugar/equipamento em que são vividos diversificados conteúdos, dentre os quais destacamos o esporte como opção de lazer, junto com a família, na comunidade, em escolas e outros âmbitos - experiências que assumem as intencionalidades de meio e fim educativos para o acesso consciente a práticas e conhecimentos de vivências lúdicas diversificadas de interesse dos sujeitos de todas as idades, etnias, habilidades corporais e de todos os gêneros, como acontece no Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC (PINTO et al., 2011).

A Constituição Federal de 1988 foi um importante marco social e político para o formal reconhecimento do esporte de lazer, ou participativo, como um direito social de todos brasileiros. Com esse *status*, o esporte de lazer propõe, especialmente, contribuir com a reversão do quadro de injustiça e vulnerabilidade social de grande parte da nossa população. No entanto, a conquista plena do direito ao esporte de lazer ainda está distante, já que outras questões sociais são, quase sempre, priorizadas.

Nesse contexto, quando pensamos em legados, estamos nos referindo a conjuntos de ações, de decisões políticas e atitudes que, de alguma maneira, fazem ou fizeram diferença na vida das pessoas e dos grupos que delas se beneficiam. Para quem viveu essas experiências, elas serão inesquecíveis e reconhecidas tanto pelos seus *processos* como pelos *produtos* construídos nesses fazeres.

Entretanto, a ideia de legado, embora venha sendo bastante discutida na atualidade, muitas vezes é entendida de maneira superficial. No que se refere ao esporte, concordamos com Souza e Marchi Júnior (2010, p. 246-247) que essa questão tem, muitas vezes, sido tratada por

meio de “[...] discursos que ora assumem contornos carregados de tons emocionais e apelativos ora de tons políticos, salvacionistas e, acima de tudo, centrados na ideia do esporte como apaziguador e atenuador das tensões”. No entanto, é com esse discurso que a realização dessas ações tem tido destaque e mobilizado muitos gestores públicos, meios de comunicação de massa, profissionais de diferentes áreas e a população em geral.

Isso mostra que os legados são construídos sempre por *peessoas*, e não apenas pelos seus **cargos**, títulos e posições sociais que ocupam; são fruto de *ações concretizadas nos contextos sociais, culturais e políticos*, e não apenas pelas regulamentações legais e a elaboração de projetos delas decorrentes.

Um olhar atento para as vivências das pessoas no lazer permite perceber como ele é fundamental em suas vidas, pois, por exemplo, o esporte de participação, aquele que vivenciamos no lazer, é a forma de expressão esportiva que - em tese - engloba a totalidade das pessoas, independentemente dos seus níveis socioeconômicos ou habilidades motoras. Entretanto, essa participação pode não ser tão democrática assim, na medida em que a população enfrenta diferentes barreiras para sua concretização.

Marcellino (1996), entre outros autores, tem apontado diversos fatores que dificultam a participação das pessoas no lazer. Além da falta de tempo e das oportunidades desiguais na apropriação dos espaços, o autor apresenta algumas barreiras socioculturais estabelecidas pela sociedade. São elas: a) fator econômico (determinado desde a distribuição do tempo disponível até as oportunidades de acesso à escola, contribuindo, também, para uma participação desigual do lazer); b) gênero

(mulheres são desfavorecidas quando comparadas aos homens, devido à rotina de trabalho doméstico e à dupla jornada de trabalho); c) faixa etária (crianças e idosos são desfavorecidos - o primeiro grupo, por não ter ingressado no mercado de trabalho, e o segundo, por já ter saído dele); d) estereótipos (preconceitos manifestos na sociedade limitam a prática do lazer aos jovens mais habilitados e que se enquadram nos padrões sociais estabelecidos como “normalidades”); e) espaço urbano (a centralização de equipamentos específicos de lazer e o seu desenvolvimento estrutural não acompanharam o aumento da população urbana, criando inúmeros descompassos; com isso, por um lado, as áreas centrais concentram os benefícios, e, por outro, as periferias limitam-se a ser depósitos de habitações, para onde a maioria da população vem sendo expulsa); e f) violência, acidentes e drogas (contribuem para que as pessoas vivenciem o lazer doméstico, intimidando e afastando-as do convívio social).

Dessa forma, parece fundamental pensar nos legados que as políticas de esporte de lazer devem produzir *com* e *para* a população em geral, minimizando, de diferentes formas, as barreiras supracitadas e otimizando condições de melhoria da qualidade de vida de todos. Por isso, as análises de legados que foram realizadas procuraram identificar o que foi construído ao longo de um tempo no campo estudado, buscando entender seus fundamentos e propostas, ações e produtos resultantes, reveladores de intenções éticas, ousadia, exercício de justiça, desafios enfrentados, vontade política, conhecimentos e competências na pactuação e construção dos objetivos.

Desse modo, abraçamos uma compreensão que se relaciona tanto aos legados tangíveis - bens, heranças e

patrimônios - quanto aos intangíveis, que influem nos comportamentos e compromissos propulsores das ações estruturantes de cada legado. O legado é, pois, matéria-prima para gerar novos conhecimentos, formações e ações, reinventadas com base em diferentes desafios e fundamentos. Afinal, reinventar não é criar tudo do zero. É aprender com experiências passadas para construir algo novo no presente em benefício das gerações presentes e futuras.

A esse respeito, aproximamo-nos dos conceitos trabalhados nos capítulos que compõem este eixo, denominado *Legados do Esporte de Lazer*, entendendo como necessário o diálogo entre a noção de legado com a de patrimônio material e imaterial. Para Funari e Pelegrini (2011), o patrimônio cultural brasileiro é tudo aquilo que a coletividade assume como importante para suas práticas comuns, gregárias e identitárias. Por isso, o patrimônio material não reúne apenas igrejas barrocas e casarios antigos. Locais emblemáticos como o Maracanã, por exemplo, são percebidos como bens coletivos inalienáveis, cuja preservação e uso público são apoiados pela população. O mesmo pode se dizer de praças, praias, parques, arenas de rodeio, campos de várzea e outros ambientes essenciais à sociabilidade por meio do esporte de lazer.

Há, em complemento, uma preocupação mais recente com os bens imateriais. Tal tipo de patrimônio remete a nossa história como povo e fornece elementos para o brasileiro se compreender como produtor de cultura. Manifestações como o futevôlei, a capoeira, a peteca ou a catira sinalizam a riqueza de manifestações corporais que po-voam nosso “tempo de lazer” e fornecem oportunidades de desenvolvimento generalizado, seja pela diversidade motora ou pelas diferenças regionais nos contextos onde essas práticas tiveram seu desenvolvimento.

Esse entendimento de legado ultrapassa, pois, o olhar com foco nos estádios, vila-olímpica e infraestruturas construídas para suportar os megaeventos esportivos. Os Jogos Olímpicos e a Copa do Mundo de Futebol estão contribuindo para que movimentos espontâneos de prática esportiva ocorram? Conteúdos esportivos de lazer da cultura popular e novas formas de lazer são valorizados junto ao processo de modernização das instalações esportivas e de lazer? Questões como essas ressaltam “legados positivos” que provocam mudanças socioculturais e formam pessoas e novas lideranças. É especialmente para isso que servem os legados, principalmente os constituídos a partir de leituras críticas da realidade.

Completando, segundo Ribeiro (2008), o legado ideal é aquele que é positivo em diferentes aspectos: esportivo, econômico, social e ambiental. No entanto, o autor destaca que, para que isso possa acontecer, deve existir um bom planejamento, pois, na sua ausência, o sucesso é praticamente impossível, e, mais do que isso, esse legado ideal pode ser compreendido apenas como uma ilusão.

O legado precisa, assim, ter um planejamento bem estruturado para que se diminuam as incertezas, os imprevistos e os improvisos durante seu processo de construção, implementação e entrega para a sociedade. Requer planejamento global e de longo prazo, considerando sua sustentabilidade – manutenção, permanência e preservação ambiental. Da mesma forma, há necessidade de envolvimento da sociedade durante o processo de construção do legado, de modo a garantir que os legados não atendam apenas a necessidades esportivas ou interesses políticos de alguns.

Por isso, é importante nossa participação nas etapas do planejamento, controle e avaliação da construção de

legados para o esporte de lazer. Etapas estas chave do processo, pois nelas podemos contribuir com a construção de indicadores quantitativos e qualitativos para a mensuração e verificação do grau de realização dos objetivos propostos, insinuando pautas para sua realização.

A compreensão do planejamento, as realizações e o financiamento para o esporte de lazer – que se traduzem, em grande parte, nos legados que reúnem programas, projetos e ações das diferentes esferas governamentais – requer a compreensão das políticas públicas, suas dimensões, dos conteúdos e das ações concretas, processo concretizado pelas instituições e agentes envolvidos nas ações.

Precisamos levar em consideração que as relações entre tais dimensões apresentam disputas de poder no campo político, e que este acaba influenciando o campo esportivo e as políticas públicas para a área. Assim, para que soluções de políticas públicas para o campo do esporte de lazer sejam originais e legítimas, considerando as demandas sociais, há necessidade de que as relações entre os políticos, gestores públicos, população e academia sejam revistas.

Além disso, temos de ponderar que, na gestão de legados voltados ao desenvolvimento de pessoas, grupos, programas e projetos, o conhecimento e a tecnologia são fatores fundamentais considerados como bens “materiais” que se acumulam ao longo da história da humanidade, das organizações e vidas dos grupos e sujeitos. O conhecimento da humanidade é um acúmulo gradual de experiências cotidianas que se sedimentaram no imaginário humano e são preservadas e socializadas mediante oralidade, mitos, escrita, bibliotecas virtuais e outros meios. Esse saber, ao contrário de ser descartado, é um legado constantemente revisitado, reformulado e reutilizado no cotidiano, criando novas possibilidades de projetos e ações.

Mas, os legados nem sempre têm sentido positivo e podem ter também conotação negativa. Eles são utilizados por muito tempo ou de forma descontínua, sendo reutilizados sem novas contextualizações, em um sentido de “fazer por fazer”. Esses “legados negativos”, mesmo sendo fruto de grandes investimentos na construção de suas bases de dados, não são relidos ou reescritos por meio de programas e ações. As pessoas se dedicam, apenas, a repeti-lo e, com isso, o vivido tende a perder seu sentido, a compreensão de sua identidade, a relevância e a importância de sua apropriação.

Ao contrário, os legados positivos são aqueles que não “pararam no tempo” e se reinventaram. Trazem como novidade a independência dos modelos tradicionais, a consideração de demandas reais e atuais, as necessidades dos diferentes sujeitos e grupos, o tratamento das várias interfaces do conhecimento e a construção de sentidos e significados que se atualizam mediante novas conquistas, novas realizações, diferentes formas de lidar com demandas, problemas e alternativas possíveis.

Os legados positivos valorizam as memórias dos grupos e sujeitos, que fazem parte do capital simbólico acumulado no seu processo de construção histórica, cujos ganhos não acontecem de um dia para o outro, mas que, a médio e longo prazos, podem ser percebidos. Têm, pois, intencionalidade clara; requerem planejamento e conhecimento para sua realização; foram e sempre serão processos.

Exemplo disso pode ser observado, nos últimos anos, por meio de vários interesses que têm mobilizado a elaboração e gestão de projetos sociais. Nesse contexto, percebemos que diferentes atores passam a ser responsáveis por realizar ações esportivas de lazer voltadas para a

população por meio de programas e projetos desenvolvidos em contextos específicos.

Entretanto, visões segmentadas de esporte, de lazer e de projeto social, que muitas vezes se manifestam, podem fomentar o surgimento de iniciativas equivocadamente planejadas e avaliadas do ponto de vista de seu impacto sobre os problemas que se propõem a resolver.

Segundo Zingoni (2007), um dos desafios dos projetos sociais é a superação da visão de que um projeto se configura apenas como um documento formal que serve, fundamentalmente, para buscar e contratar financiamento. Os projetos sociais precisam ser entendidos como instrumentos metodológicos para fazer da ação uma intervenção estruturada com melhores possibilidades de atingir seus objetivos.

Outra visão limitada destaca que os projetos sociais são aqueles exclusivamente desenvolvidos em comunidades de baixa renda ou com pessoas consideradas excluídas da sociedade. Segundo Melo (2008), essa vertente se disseminou ao longo dos últimos anos, alastrando o modismo do “social” pelo País, refletindo no questionamento sobre as dimensões atuais que o uso do termo carrega, podendo repercutir em ganhos para o conjunto geral da população, mas igualmente podendo servir de camuflagem para as intencionalidades e/ou deficiências de algumas iniciativas.

Há, ainda, que se considerar o caráter assistencialista e compensatório de alguns projetos sociais. Sua principal problemática está relacionada ao momento em que os complementos oferecidos (reforço de alimentação, assistência médica, bolsas etc.) se tornam mais importantes que os objetivos primeiros do projeto. Por exemplo, observamos, nessa direção, empresas patrocinadoras de

projetos sociais que estão mais interessadas em descontos fiscais, e/ou construção de uma imagem de responsabilidade social como fator competitivo, do que em seu apoio à promoção da inclusão e cidadania.

Outro aspecto discutido por Melo (2005) é a perspectiva “salvacionista”, que teve seu fortalecimento nos anos 90 com o avanço da pobreza e a maior visibilidade da violência urbana, creditando ao esporte e ao lazer o papel de redentor da juventude pobre. Nessa concepção conservadora de controle social, prevalece a impressão preconceituosa de que os sujeitos teriam uma tendência natural a enveredar-se pelos caminhos das drogas e do crime. E, nesse sentido, é fundamental reforçar que os programas de esporte e lazer, por si, não conseguem resolver problemas sociais tão complexos, que requerem diferentes ações, de ordem política, mais incisivas.

Diante desse cenário, Armani (2002) defende que os projetos só fazem sentido na medida em que são parte de programas e/ou políticas mais amplas desenvolvidas. Seja no setor público, privado, no terceiro setor ou setor corporativo (SESI, SESC e outros), a grande importância dos projetos está no fato de permitirem que sejam colocados em prática as políticas e os programas na forma de unidade de intervenção concreta. No entanto, faz-se necessário o estabelecimento de uma cultura direcionada à avaliação e ao monitoramento das ações, assim como análises mais detalhadas das iniciativas existentes nos diferentes contextos. Somente assim, a relação que se pretende entre projetos sociais e legados faria sentido e repercutiria positivamente nas concepções ora apresentadas sobre essas questões.

E, no momento em que nos encontramos, de preparação dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos do Rio 2016,

o planejamento dos legados desse megaevento que foi iniciado pelo Dossiê de Candidatura da cidade do Rio de Janeiro como sede dos Jogos, já investe no esporte de lazer como um dos seus legados sociais (BRASIL, 2010), como mostram estudos apresentados nesta parte deste livro. Estudos que colocam em pauta a discussão de vários legados sociais como legados dos megaeventos em si: de conhecimento, tecnologia, governança, patrimônio cultural, políticas e gestão de esporte de lazer, dentre outros.

Assim, o eixo *Legados do Esporte de Lazer* reúne estudos que identificaram experiências, conhecimentos e tecnologias que transformaram teorias em boas práticas do esporte de lazer e sua gestão. Legados que contribuem com a sensibilização, formação e construção de projetos comuns, revelando diferentes resultados atingidos. Todos atentos à solução de desafios reais e socialmente relevantes para o desenvolvimento social e humano, comprometidos com quem, na posteridade, irá se beneficiar deles.

Referências

ARMANI, D. **Como elaborar projetos sociais**: guia prático para a elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2002.

BRASIL. **Rio2016 cidade candidata**: legado social. Rio de Janeiro: Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, Governo do Estado do Rio de Janeiro, Governo Federal, 2010.

FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. C. A. **Patrimônio histórico cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

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

MELO, M. P. **Esporte e juventude pobre**: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré. Campinas: Autores Associados, 2005.

MELO, V. A. Projetos sociais de esporte e lazer: reflexões, inquietações, sugestões. **Quaderns d'Animació i Educació Social, Sagunto**, v. 1, n. 7, p. 1-24, enr. 2008.

PINTO, L. M. S. M. et al. (Org.). **Brincar, jogar, viver**: lazer e intersectorialidade com o PELC. 2. ed. Brasília: Ideal, 2011.

RIBEIRO, F. T. Legado de megaeventos esportivos sustentáveis: a importância das instalações esportivas. In: RODRIGUES, R. et al. (Org.). **Legados de megaeventos esportivos**. Brasília: Ministério do Esporte, 2008. p.107-116.

208

SOUZA, J. de; MARCHI JÚNIOR, W. Os “legados” dos megaeventos esportivos no Brasil: algumas notas e reflexões. **Motrivivência**, ano 22, n. 34, p. 245-255, jun. 2010.

ZINGONI, P. Marco lógico: uma metodologia de elaboração, gestão e avaliação de projeto social de lazer. In: PINTO, L. M. S. M. (Org.). **Como fazer projetos de lazer**: elaboração, execução e avaliação. Campinas: Papirus, 2007. p. 13-81.

Esporte de lazer em Santa Catarina: um estudo sobre projetos sociais

Alcyane Marinho

Priscila Mari dos Santos

Miraíra Noal Manfroi



Interfaces entre projetos sociais, lazer e legados

209

A sociedade atual, dentre várias outras condicionantes, acompanha uma dinâmica esportiva e de lazer que abarca a manifestação de discursos frequentes sobre projetos sociais e legados. Nem sempre são visíveis as inter-relações de uns sobre os outros, mas, muito provavelmente, em determinado momento, ressonâncias dos primeiros incidirão sobre os segundos e vice-versa. Partindo dessa premissa, este texto, inicialmente, abordará algumas reflexões sobre projetos sociais, lazer e legados, que delineiam as concepções aqui adotadas, para, posteriormente,

apresentar e discutir um levantamento acerca de projetos sociais de esporte de lazer desenvolvidos no Estado de Santa Catarina (SC).

Observa-se que, nos últimos anos, numerosos interesses têm se destacado no âmbito da elaboração e da gestão de projetos sociais (MACHADO, 2012). No que se refere ao esporte e ao lazer, Silveira (2013) e Zingoni (2007) apontam que é crescente o número de organizações que realizam suas ações por meio de projetos com fins sociais, objetivando beneficiar, de alguma forma, a população, tanto no âmbito das políticas públicas como no contexto de organizações e instituições alocadas fora da alçada do Estado, sobretudo, na esfera empresarial e no terceiro setor. De acordo com esses autores, é notável também o interesse da opinião pública e da mídia sobre essas iniciativas.

Nesse cenário, percebe-se que diferentes atores passam a ser responsáveis por oferecer ações esportivas voltadas para o lazer à população por meio da realização de programas e projetos considerados sociais, mesmo que de forma localizada, em contextos bastante específicos. É interessante notar que o esporte, nessa perspectiva, tende a ser considerado como um meio para se alcançar objetivos que vão muito além de seu usufruto nos momentos de lazer, ou seja, o esporte passa a ser concebido como uma ferramenta para atender as demandas do Estado, em termos de inclusão, saúde, cidadania, combate às drogas e à violência, entre outros fatores que contribuam para a promoção do bem estar social (SILVEIRA, 2013; CORREIA, 2008).

Embora seja importante que esses objetivos sejam alcançados também por meio do esporte de lazer, Silveira (2013) salienta que essa aparente “saída fácil” para os problemas sociais presentes na contemporaneidade carrega

consigo uma série de interrogações e também de fatos a serem esclarecidos. Na mesma direção, Correia (2008) enfatiza que a visão segmentada de esporte e de lazer, assim como do que vem a ser um projeto social, pode fomentar o surgimento de iniciativas equivocadamente planejadas e avaliadas, do ponto de vista do impacto sobre os problemas que se propõem a resolver.

Zingoni (2007) ressalta que existem muitos desafios no horizonte dos projetos sociais. Um deles é o de superar a visão ainda em voga de que um projeto se configura apenas como um documento formal que serve fundamentalmente para buscar e contratar financiamento. Para a autora, somente com a recente disseminação das técnicas de planejamento e dos debates sobre o impacto do trabalho social é que se poderá observar o início da disseminação de um olhar sobre os projetos sociais como instrumentos metodológicos para fazer da ação uma intervenção estruturada com melhores possibilidades de atingir seus objetivos.

Pode-se concordar com Melo (2008) que, em princípio, qualquer projeto desenvolvido em sociedade deveria ser considerado um projeto social e que, até mesmo os projetos individuais, de certa forma, têm uma abordagem social, uma vez que são vivenciados em determinado nível de coletividade. O autor levanta essa consideração para alertar sobre outra limitada visão que entende projetos sociais como aqueles exclusivamente desenvolvidos em comunidades de baixa renda ou com pessoas consideradas excluídas da sociedade. Essa vertente se disseminou ao longo dos últimos anos, alastrando o modismo de “social” pelo país, o que, por sua vez, leva ao questionamento acerca das dimensões atuais que o uso do termo carrega, podendo repercutir em ganhos para o conjunto geral da

população, mas, igualmente, podendo servir de camuflagem para as intencionalidades e/ou deficiências de algumas iniciativas.

Com o intuito de exemplificar essas dimensões, Melo (2008) menciona a existência de vários projetos que trazem em seus discursos a bandeira da inclusão, mas implementam práticas absolutamente excludentes, nas quais são valorizados ou selecionados os melhores e mais aptos, estratégias conservadoras de atuação e, inclusive, desconsideração das peculiaridades de determinados grupos. De acordo com Marques (2012), a lógica criada acerca da questão social do Brasil foi pautada pelo sistema capitalista neoliberal, reforçando esses tipos de práticas excludentes. Por isso, há a necessidade de manutenção de uma postura crítica ao se desenvolver, analisar e discutir projetos sociais.

Outra questão apontada por autores como Correia (2008), Melo (2008) e Silveira (2013) se refere ao caráter assistencialista e compensatório de alguns projetos. A principal problemática dessas iniciativas com tais predicados reside no fato de os complementos oferecidos (reforço de alimentação, explicadores, assistência médica, bolsas, etc.) se tornarem mais importantes que os objetivos primeiros do projeto. Correia (2008) destaca que essa situação é muito comum quando se trata de projetos sociais esportivos e enfatiza a necessidade de superação dessa visão assistencialista, clientelista e instrumentalista. Para o autor, isso pode ser possível por meio da profissionalização das instituições que promovem tais projetos.

Melo (2008) discute sobre projetos conduzidos por ONGs, grupos privados ou iniciativas governamentais, apontando aqueles de cunho responsável e aqueles que, na verdade, visam mais aos envolvidos na liderança da

proposta que propriamente ao seu público-alvo. O autor alerta que a inclusão social proporcionada por alguns projetos se volta para a classe média desempregada, uma vez que se moldam como oportunidades de emprego para assistentes sociais, psicólogos, professores etc. Não se desconsidera a necessidade de contratação de profissionais capacitados capazes de liderar estas propostas, com boas remunerações; Enfatiza-se, entretanto, o risco de apenas uma pequena parte do investimento ser dedicada à população prevista, a qual, a princípio, deveria ser o foco da atenção.

Silveira (2013) também apresenta reflexões nessa perspectiva, chamando a atenção para a existência de empresas privadas patrocinadoras de projetos sociais - que estão mais interessadas em descontos fiscais e/ou na construção de uma imagem de responsabilidade social, como fator competitivo, do que na promoção da inclusão e da cidadania - e para a expansão vertiginosa de ONGs como responsáveis pela questão social, de forma que, muitas vezes, passam a ser vistas como único meio de “consertar” a ineficiência da ação estatal e os malefícios causados pelo mercado, mas não deixam de estar submetidas à mesma lógica capitalista das demais organizações. É o que Correia (2008) discute sobre o tratamento mercantilizado dos projetos sociais, no qual organizações estatais, empresariais e terceiro setor utilizam recursos e experimentam técnicas de gestão para ter alguma vantagem com esses trabalhos.

Em contrapartida, Armani (2002) argumenta que, mesmo reconhecendo suas limitações, os projetos ainda são as formas mais adequadas para promover a viabilidade e o êxito das ações sociais. O fato é que projetos necessitam de apoio financeiro adicional da organização ou de terceiros, a quem deve prestar contas, e o desafio de

desenvolverem credibilidade junto à opinião pública demanda que os projetos sejam organizados de forma responsável. Assim como Melo (2008), acredita-se que os projetos sociais de esporte de lazer têm muito a contribuir com a sociedade brasileira, independentemente do segmento organizacional que os elaborem e os gerenciem, contudo, é importante a reflexão e a análise crítica de algumas iniciativas em desenvolvimento, no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento das mesmas.

Apesar da necessidade de reflexão acerca dessas questões, é pertinente ressaltar que os projetos não poderão mudar tudo por si só, tampouco resolver todos os problemas da sociedade. No entanto, é possível elaborar algumas estratégias que focalizem as causas que devem ser consideradas como as raízes dos problemas a serem enfrentados na busca de algumas contribuições sociais, considerando os limites e as oportunidades para a transformação desejada e as inseparáveis relações mantidas entre os projetos e as políticas e os programas voltados ao desenvolvimento da sociedade (CORROCHANO; WRASSE, 2002; STEPHANOU; MÜLLER; CARVALHO, 2003).

Nessa perspectiva, Armani (2002) defende que os projetos só fazem sentido na medida em que são parte de programas e/ou políticas mais amplas. Seja no setor público ou no setor privado, o autor considera que a grande vantagem dos projetos está no fato de permitirem que sejam colocadas em prática as políticas e os programas na forma de unidade de intervenção concreta. Mas, diante de todas as considerações efetuadas anteriormente, recorre-se a Machado (2012) para apontar a dificuldade em se traçar um perfil das iniciativas governamentais e não governamentais operacionalizadas por meio de projetos sociais.

Zingoni (2007) discorre que, no âmbito do lazer, é difícil avaliar as modificações pretendidas na área social, uma vez que se trata de mudanças socioculturais que tendem a ser bastante subjetivas e sujeitas a muitas interpretações. Conforme Vianna e Lovisolo (2009), a relação entre objetivos, estratégias e procedimentos de avaliação do impacto social nem sempre pode ser facilmente observada. No entanto, faz-se necessário o estabelecimento de uma cultura direcionada à avaliação e ao monitoramento de projetos, assim como análises mais detalhadas das iniciativas existentes em diferentes contextos (ZINGONI, 2007; MELO, 2008), aqui especialmente voltadas aos projetos sociais de esporte de lazer de Santa Catarina.

Essas dificuldades podem decorrer, até mesmo, da falta de compreensão teórica notada nos projetos acerca dos termos esporte e lazer, por exemplo. No que concerne a este último, algumas concepções de estudiosos da área podem auxiliar na clareza conceitual de projetos. De acordo com Gomes (2003), o lazer compreende a vivência de inúmeras práticas culturais, como o jogo, a brincadeira, a festa, a viagem, o esporte, as formas de arte, dentre outras possibilidades, as quais estão relacionadas aos distintos interesses humanos. Inclui, ainda, o ócio, uma vez que esta e outras manifestações culturais podem constituir no meio social diferentes experiências de lazer.

Essas possibilidades variadas deveriam ser garantidas a todos os indivíduos, uma vez que o lazer se caracteriza como um direito social presente na Constituição Brasileira, da mesma forma que o esporte (BRASIL, 1988). Nesse sentido, pensar o esporte de lazer como direito de todos é considerar as opções que a sociedade tem oportunidade de usufruir, seja no âmbito da iniciativa privada e do

terceiro setor ou por meio das políticas públicas propostas pelos governos federal, estadual e municipal (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2009).

Nessa perspectiva, o lazer pode ser compreendido como direito e também como uma dimensão da cultura, vivenciado por meio de manifestações culturais em um tempo/espço conquistado pelo sujeito ou grupo e privilegiado para a manifestação do lúdico, para a percepção de liberdade e para a motivação intrínseca. Dessa forma, o lazer pode contribuir com mudanças de ordem moral e social, atendendo a valores não apenas de descanso e de divertimento, mas também de desenvolvimento pessoal e social (BRAMANTE, 1997; MARCELLINO, 2002; GOMES, 2004).

O grande desafio que se apresenta aos profissionais do lazer é criar a ambiência mais facilitadora possível para que os aspectos mencionados ocorram, utilizando-se de mecanismos de aproximação com o usuário para melhor conhecer suas aspirações e necessidades, buscando, ao mesmo tempo, qualificar os recursos existentes na entidade promotora (BRAMANTE, 1997). Nesse sentido, Marcellino (2007) e Pinto (2007) salientam que, em qualquer iniciativa do campo social, deve-se manter o foco na realidade em questão, incluindo as necessidades e os interesses dos participantes. Bramante (1997) acredita que o ótimo planejamento de um projeto social, no âmbito do lazer, não é suficiente para o seu êxito. É necessário um ágil e eficiente sistema de gestão para monitorar e avaliar sua implementação.

Acredita-se que o futuro dos projetos sociais estará estreitamente vinculado ao seu planejamento, monitoramento e avaliação, de modo que sejam vislumbrados não apenas como instrumentos de definição de metas e acompanhamento de cronograma e fluxo de caixa, mas, inclusive, como

excelentes ferramentas de aperfeiçoamento no processo de tomada de decisão da gestão. É importante saber se, além de uma utilização eficiente dos recursos, as ações atingiram resultados e se contribuíram para uma mudança positiva na situação-problema enfocada no projeto (MACHADO, 2012; ZINGONI, 2007).

É pertinente destacar que a proposta deste texto não pretende esgotar os assuntos levantados, contudo, objetiva apresentar diferentes pistas para a compreensão do fenômeno como um todo. Assim, com base nas questões apresentadas acerca de projetos sociais, cujo foco, aqui, volta-se ao esporte de lazer, acredita-se ser importante, neste momento da história do esporte brasileiro, refletir sobre os resultados, desdobramentos e repercussões dos projetos que têm sido executados. Não por acaso, o termo legado tem sido tão utilizado na tentativa de contribuir com tais discussões.

Nessa direção, faz-se importante destacar que a palavra *legado* é imbuída de múltiplos significados, possuindo inúmeras nuances que variam entre culturas e idiomas distintos, tendo em vista seu caráter histórico e socioambiental. Villano e Terra (2008) associam a ideia de legado à herança, a qual pode advir de impactos causados por distintas ações, podendo mudar de natureza ao longo do tempo. Importantes heranças positivas podem, em longo prazo, ser fruto de impactos considerados inicialmente negativos. MacRury (2008) também faz essa associação, afirmando que o legado pode ser entendido como um processo de passagem de uma herança de conhecimentos, propriedades e atitudes particulares para gerações futuras. Bechara (2008) afirma, ainda, que legado é a própria herança, ou seja, o benefício produzido ou transmitido para alguém ou para a sociedade.

Autores como Raeder (2007, 2010), Ribeiro (2008), Mazo, Rolim e DaCosta (2008) discutem as questões que envolvem o termo *legado* a partir da perspectiva de megaventos esportivos, considerando duas categorias, às quais o termo pode ser associado: tangíveis e intangíveis. *Legado tangível* é toda a infraestrutura, pois ela é suscetível à análise econômica de custo-benefício, como instalações esportivas, transportes etc. O impacto cultural e os bens imateriais, como estímulo à prática esportiva, ao fortalecimento de redes da sociedade civil, dentre outros, podem ser considerados *legado intangível*, pois seus efeitos repercutem de diferentes formas: às vezes para legitimar mudanças, outras para lançar uma sombra sobre a cidade ou área associada a um projeto falho.

Dessa forma, as facetas que o legado pode assumir são diversificadas, distinguindo-se os beneficiados (RAEDER, 2007). Nesse contexto, Bechara (2008) aponta que os legados podem ser de natureza econômica, social, educacional, ambiental, esportiva, cultural, de infraestrutura urbana, política, de turismo e hospitalidade e de conhecimento e tecnologia. Na visão de Ribeiro (2008), o legado ideal seria aquele que conseguisse ser positivo em todos os aspectos, mas o que se observa é que essa situação ainda está distante de ser alcançada.

Silva et al. (2011), ao discutirem as expectativas das mídias sobre o futuro dos legados dos Jogos Olímpicos de 2016 que serão realizados no Brasil, esclarecem que, apesar de os legados ocorrerem tanto no nível tangível como no intangível, o foco ainda parece estar no primeiro, especialmente no que se refere à infraestrutura de transporte coletivo. Nesse sentido, os autores ratificam a racionalidade instrumental, mais imediatista, utilitarista e

objetiva, como aquela com o maior poder de difusão midiática em detrimento da racionalidade substantiva, a qual é orientada pelos legados sociais, ou seja, pelos fortalecimentos institucionais e de identidades culturais, por meio da discussão de valores, ética e estética.

O foco hegemônico nos aspectos instrumentais do legado, no contexto dos megaeventos esportivos, enfatiza a necessidade de um diferente marco nas discussões sobre este assunto (SILVA et al., 2011). Nessa direção, Raeder (2010) alerta para a urgência de adoção de uma política urbana que prime pela conformação de um legado social composto por bens tanto tangíveis como intangíveis, os quais contribuam efetivamente para melhorias urbanas e para a minimização das iniquidades sociais.

Essas discussões que envolvem o legado são pertinentes para a reflexão no âmbito dos projetos sociais de esporte de lazer, uma vez que os legados de tais projetos também são, na maioria das vezes, vislumbrados sobre o enfoque instrumentalista e assistencialista, no qual o que importa é a quantidade expressiva de participantes, os quais devem se constituir, preferencialmente, de sujeitos oriundos de comunidades de baixa renda ou excluídos socialmente, contribuindo, assim, para uma boa imagem das organizações envolvidas, conforme discutido anteriormente (CORREIA, 2008; MELO, 2008; SILVEIRA, 2013). Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade do desenvolvimento de investigações sobre projetos sociais de naturezas diversas, os quais possam contribuir com o aprofundamento dessas reflexões.

Partindo dessas considerações, surgiu o interesse em investigar as ações desenvolvidas por meio de projetos sociais de esporte de lazer em SC. Para tanto, a pesquisa realizada,

a qual será apresentada na sequência deste texto, buscou: 1) levantar as iniciativas sociais de esporte de lazer desenvolvidas no Estado de Santa Catarina; e 2) investigar os objetivos, a metodologia, o público atendido, os profissionais envolvidos, os resultados alcançados e possíveis legados desses projetos. Espera-se que esta investigação possa despertar o interesse de diferentes profissionais para a potencialidade dos projetos sociais desenvolvidos na perspectiva do esporte de lazer e estimular a realização de outras pesquisas deste teor, capazes de avançar com o tema.

Projetos sociais de esporte de lazer em Santa Catarina

Esta investigação foi realizada por meio de pesquisa documental e de campo, de caráter descritivo exploratório, com abordagem qualitativa. Inicialmente, foram mapeados os projetos sociais de esporte de lazer desenvolvidos em Santa Catarina. Considerando que esse Estado possui 295 municípios, sendo de difícil estudo, em curto prazo, toda a sua extensão, para a discussão deste texto, optou-se por delimitar a investigação aos municípios com maior número de habitantes em cada região. Tais regiões são apresentadas no *site* oficial do governo de Santa Catarina, e as informações sobre o número de habitantes dos municípios foram obtidas por meio dos dados do IBGE (2010). Dessa forma, na região Nordeste do estado, foi selecionado o município Joinville; no Litoral, foi selecionada a capital Florianópolis; na região do Vale do Itajaí, a cidade de Blumenau; no Sul, o município de Criciúma; no Oeste, Chapecó; no Planalto Serrano, Lages; no Planalto Norte, São Bento do Sul; e no Meio-oeste, Caçador.

A partir do estabelecimento deste recorte, foram consultados os *sites* das prefeituras e dos órgãos relacionados ao esporte, ao lazer, e à assistência social destes municípios para aproximação ao universo pretendido e para levantamento dos contatos eletrônicos e telefônicos de seus representantes. Na sequência, esses indivíduos foram contatados via telefone e, de acordo com sua disponibilidade e interesse, foram convidados a responder, via *e-mail*, um questionário contendo perguntas abertas sobre os projetos sociais de esporte de lazer desenvolvidos em seu município. Dentre os oito municípios contatados, quatro responderam o questionário (Joinville, Florianópolis, Blumenau e Criciúma) e um informou não desenvolver projetos desse tipo (São Bento do Sul). Os demais municípios (Chapecó, Lages e Caçador) não retornaram aos convites enviados por *e-mail*.

Para a apresentação dos resultados, optou-se pela descrição de todas as informações coletadas para posterior reflexão e discussão, uma vez que a falta de alguns dados e de respostas a determinadas questões, em todos os casos, não possibilitariam a análise aprofundada por meio do estabelecimento de categorias. Assim, apresentam-se as seguintes iniciativas em:

1. Joinville: nesta cidade, foram encontrados projetos sociais de esporte de lazer desenvolvidos pela Fundação de Esportes, Lazer e Eventos de Joinville (FELEJ). Partindo da perspectiva de fomento de práticas desportivas como direito de todos, um representante desse órgão descreveu: a) o Programa de Iniciação Desportiva visa oportunizar a prática de atividades desportivas e recreativas em associações de moradores, clubes esportivos e recreativos, empresas, escolas municipais e estaduais,

comunidades religiosas e centro social urbano; b) o Joinville em Movimento tem por objetivo integrar a população da cidade por meio do esporte e do lazer aos domingos (média de público semanal de 800 pessoas); c) o Camarote Nota 10, iniciado em 2013, oportuniza aos alunos da rede municipal de ensino assistir aos jogos do Joinville Esporte Clube em um dos camarotes da Arena Joinville. Os alunos são selecionados a partir do bom desempenho em sala de aula e de assiduidade em projetos extracurriculares. São selecionados seis alunos, e distribuídos mais seis ingressos a acompanhantes e professores. Assim, o projeto pretende incentivar a melhoria das avaliações escolares, manter a assiduidade de alunos e professores e proporcionar a integração entre pais, alunos e escola; d) FELEJ na Comunidade é um projeto que promove Ruas de Lazer para crianças e adolescentes, uma vez ao mês, em determinado bairro do município. O projeto iniciou em abril de 2013, no Bairro Itinga. São desenvolvidas atividades de pintura facial, perna de pau, brincadeira, cama elástica, entre outras.

2. Florianópolis: neste município, foram encontrados dois projetos, desenvolvidos, respectivamente, pela Associação Instituto Yoshimi Inoue do Brasil e pelo Serviço Social do Comércio (SESC), em coparceria com a Fundação Municipal de Esportes da cidade. No primeiro caso, é ofertado o Projeto Karatê e Cidadania, o qual consiste, basicamente, no oferecimento de aulas de karatê a crianças e adolescentes de sete a 17 anos, integrantes de 10 escolas públicas do município, no período oposto ao de aulas. O projeto teve início em 2002 com o objetivo de desenvolver a autoestima, a autoconfiança, a conduta esportiva e o respeito aos adversários. São realizadas quatro aulas da modalidade, em duas vezes na semana.

As ações desenvolvidas também pretendem trabalhar os conceitos de cidadania e responsabilidade social; aprimorar a coordenação motora e o conhecimento cognitivo e social; promover o estilo Inoue Ha de Karatê como uma atividade física, de lazer e de competição; identificar talentos para formar futuras equipes de alto rendimento; trabalhar os laços de convivência afetiva, valorizando o individual e o coletivo; e proporcionar aos educadores envolvidos a oportunidade de participar de uma ação esportiva de cunho social. O projeto conta com estudantes de Educação Física e profissionais provisionados nessa área, totalizando oito indivíduos, com graduação entre faixa marrom e preta do karatê. Aproximadamente 400 alunos participam do programa e, por meio das aulas e ações, têm-se obtido como resultados: a diminuição da evasão escolar; a melhoria nas relações interpessoais dentro e fora das escolas, nas relações familiares e na qualidade de vida; e a composição da base da equipe de atletas da modalidade que representam Florianópolis nos jogos realizados em Santa Catarina.

O segundo projeto é desenvolvido na unidade do SESC, localizada em Palhoça, a qual faz parte da Região da Grande Florianópolis. Desde o ano de 2010, são oferecidas gratuitamente à população atividades esportivas e recreativas por meio do futsal, do voleibol, da capoeira, do taekwondo, da ginástica e da dança. As atividades são destinadas a todas as faixas etárias e têm como objetivo oferecer assistência a classes sociais menos favorecidas e aos comerciários e dependentes de forma geral.

Os profissionais que atuam nessas iniciativas são, predominantemente, da Educação Física, sendo que 90% deles, além de possuir formação inicial, têm pós-graduação na área. De acordo com o representante desta unidade

do SESC, que respondeu ao questionário, os resultados que vêm sendo alcançados estão voltados principalmente à cidadania, pois alunos participantes do projeto descobrem seu valor, percebem que podem conquistar seu espaço e aprendem a lidar com o próximo.

3. Blumenau: por meio da Fundação Municipal de Desportos (FMD) desta cidade é desenvolvido um programa de iniciação esportiva com o objetivo principal de garantir às crianças e aos adolescentes o acesso à prática esportiva como forma de lazer e promoção da saúde, bem como ser instrumento de inclusão social, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania e para a diminuição dos índices de evasão escolar. Além disso, por meio da prática esportiva de lazer de diferentes modalidades, o programa pretende desenvolver valores como respeito, disciplina e espírito de equipe; estimular a prática do esporte, proporcionando aos participantes bem-estar físico e mental; detectar talentos esportivos para as equipes de rendimento de Blumenau, com supervisão dos técnicos da FMD; proporcionar crescimento e experiência profissional aos estudantes do curso de Educação Física do município; e descentralizar a prática esportiva, criando polos em regiões estratégicas da cidade.

O programa foi criado em 2005, e as atividades são realizadas de março a novembro, atendendo, em média, 2.200 crianças e adolescente ao mês, os quais têm entre seis e 17 anos e estudam na rede regular de ensino do município. Atuam no programa acadêmicos e profissionais de Educação Física em cada uma das 16 modalidades esportivas oferecidas. Os resultados apontados pelo representante da FMD estão relacionados à inclusão social e esportiva dos participantes, assim como à detecção de talentos para as

equipes de esporte de rendimento de Blumenau. Tais resultados são vistos como positivos por esse representante.

4. Criciúma: esta cidade desenvolve, por meio de sua Fundação Municipal de Esportes, cinco projetos sociais de esporte de lazer, a saber: a) Projeto Donos da Bola, o qual oportuniza a prática do esporte nas modalidades de basquetebol, futsal, handebol, voleibol, tênis de mesa e tênis de campo; b) Projeto Mineirando Talentos, o qual possui como objetivo principal a inclusão social, porém também auxilia no processo de seleção de novos atletas para as modalidades de natação, karatê e xadrez; c) Projeto Brincando na Escola, o qual realiza atividades eminentemente de recreação e lazer; d) Projeto Correndo pelo Futuro, que, por meio do atletismo, pretende desenvolver a inclusão social, o afastamento dos jovens das situações de risco e contribuir para a formação humana; e) Projeto Tigrinhos, que desenvolve atividades relacionadas ao futebol, especificamente.

O Projeto Donos da Bola atende, aproximadamente, 1.420 crianças e adolescentes de sete a 17 anos em 23 escolas e ginásios do município, por estagiários e técnicos contratados da Fundação. Há predominância nas modalidades de futsal (599 participantes) e voleibol (318). O projeto Mineirando Talentos, por sua vez, é desenvolvido em nove locais da cidade, também por estagiários e técnicos contratados da Fundação, atendendo 240 pessoas por meio da natação, 138 por meio do karatê e 62 por meio do xadrez. Por fim, o projeto Correndo pelo Futuro atende, aproximadamente, 120 crianças e adolescentes de seis bairros de Criciúma.

A partir da apresentação desses projetos, destaca-se, inicialmente, que apesar da diversidade e riqueza de propostas, ainda que apenas quatro municípios de SC tenham

contribuído com a investigação, a falta de informações e de registros, muitas vezes apontada e reconhecida pelos participantes do estudo, especialmente no que concerne aos resultados e possíveis legados à sociedade, configurou-se como uma dificuldade para as discussões vislumbradas, inicialmente, neste texto. Representantes dos municípios Joinville e Criciúma apontaram apenas pretensões de impactos de seus projetos, enquanto nos municípios Florianópolis e Blumenau os responsáveis descreveram muito brevemente resultados que estão sendo alcançados, os quais, aparentemente, configuraram-se como importantes legados intangíveis à comunidade, mas avaliações contundentes de impacto social parecem que ainda não foram desenvolvidas nesse contexto.

Ainda que se reconheça que um projeto social seja determinado temporalmente e envolva variáveis qualitativas, muitas vezes, de difícil mensuração (RAEDER, 2007; ZINGONI, 2007), Correia (2008) aponta a necessidade de um planejamento adequado, visto como um processo educativo, que agregue a avaliação. Melo (2008) ressalta que ainda são poucos ou parciais os estudos de impacto do alcance das proposições explicitadas nos projetos sociais de esporte de lazer, o que, muitas vezes, impossibilita a afirmação de contribuições efetivas destes para o público-alvo. Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de monitoramento e avaliação constante de projetos sociais de esporte de lazer para que fiquem claras não apenas suas intencionalidades, mas também o impacto sobre os participantes e a sociedade (VIANNA; LOVISOLO, 2009; ASSUMPÇÃO; CAMPOS, 2011).

Por outro lado, apesar de os dados disponíveis permitirem apenas uma caracterização sucinta dos projetos

desenvolvidos nos municípios aqui investigados, as informações descritas permitem que algumas reflexões importantes possam ser estabelecidas. Percebe-se, por exemplo, que, em todos os municípios, as iniciativas estão vinculadas principalmente às chamadas fundações municipais de esporte. Considerando que o foco deste estudo está nos projetos sociais esportivos de lazer, era esperado que esse resultado fosse evidenciado, ao menos em algum município. No entanto, constataram-se algumas parcerias entre tais fundações e outros segmentos da sociedade civil organizada, como no caso dos municípios Florianópolis e Joinville.

Correia (2008) afirma que um projeto social, para se tornar efetivo e atingir o impacto desejado, depende, substancialmente, da incorporação do conceito de parceria, e, especialmente, do apoio da comunidade. Melo (2008) considera que as parcerias estabelecidas entre empresas privadas e órgãos públicos são interessantes, ao evidenciarem que outras organizações também estão assumindo a responsabilidade de desempenharem funções de contribuição social. Mas, para que isso não signifique a ausência do Estado e/ou não se caracterize como práticas interessadas, primordialmente, em benefícios próprios, o autor salienta a necessidade de evidenciar o relacionamento entre essas organizações e o Estado, com o intuito de possibilitar uma auto-organização comunitária e a construção do sentido de cogestão das iniciativas desenvolvidas pelas primeiras com a participação ativa deste último.

Dessa forma, o Estado não poderia ser isento de sua responsabilidade no processo de garantir os direitos sociais, mas é possível e importante que possa contar com a colaboração de organizações diversas, desde que estas não o substituam (SILVEIRA, 2013). Ao que tudo indica, a

eficiência dos projetos sociais de esporte de lazer perpassa por parcerias interinstitucionais e pela construção de acordos entre as propostas e as expectativas dos participantes, sem os quais os investimentos públicos e privados e as boas intenções de seus idealizadores podem resultar em impacto aquém do esperado (VIANNA; LOVISOLO, 2009).

Para além disso, também é possível observar que, apesar de alguns projetos investigados incluírem iniciativas voltadas à diferentes faixas etárias, como no contexto de uma propostas das cidades de Joinville e de Florianópolis, a maior parte das ações e, inclusive, as que atendem o público em maior quantidade, são destinadas a crianças e adolescentes, especialmente aqueles de escolas públicas ou de baixa renda, manifestando-se o discurso da cidadania e da inclusão. Essas também são as principais características de quatro projetos sociais de esporte desenvolvidos em Curitiba (PR) e analisados por Eiras et al. (2010).

Acredita-se que os projetos aqui investigados, apesar das poucas informações disponibilizadas, sejam capazes de, efetivamente, contribuir para os aspectos mencionados. Contudo, é pertinente a concordância com Melo (2008), quando este afirma que propostas de inclusão social deveriam preparar o indivíduo para o exercício pleno da cidadania, desenvolvendo olhares críticos sobre a realidade que os cerca, permitindo a participação de todos quanto à faixa etária, ao gênero e ao grau de aptidão para o que for oferecido. Na mesma perspectiva, Correia (2008) entende que a realização de projetos sociais nas áreas da Educação Física, esporte e lazer deveria possibilitar condições de exercício da cidadania por meio da preparação dos indivíduos para adquirir autoridade, autonomia e poder de representação social e política. Dessa forma, o termo

cidadania, o qual, de acordo com Silveira (2013), vem passando por um processo de banalização, sendo esvaziado de sentido por sua utilização indiscriminada e autoexplicativa no âmbito dos projetos sociais de esporte de lazer, poderia retomar seu caráter de conquista e sair da esfera assistencialista e de consumo.

Assim, sempre que possível, seria interessante que esses projetos pudessem incluir públicos diversos em uma mesma proposta e superassem a visão que os entendem apenas como meio de ocupar o “tempo livre”, principalmente de crianças e adolescentes, “protegendo-os” de determinados “males” que, supostamente, poderiam ser encontrados nas ruas. Castro e Souza (2011) analisaram os significados atribuídos a um projeto social esportivo desenvolvido em Curitiba (PR), a partir da percepção de alunos, pais e profissionais envolvidos, constatando que, para todos esses indivíduos, aquele é o principal significado do projeto em questão. Essa possibilidade não deve ser desconsiderada, mas a exemplificação dessa ótica também sugere alternativas para transcendê-la.

Essa realidade vai ao encontro da reflexão destacada por Gomes e Pinto (2009), ao abordarem as chamadas ruas de lazer, as quais surgiram na década de 1950 e, até hoje, são adaptadas pelo modelo de políticas públicas de lazer. De acordo com as autoras, as ações dessas políticas são marcadas pela atuação de forma setORIZADA, institucional e pela promoção de eventos esporádicos por meio dos denominados “pacotes de atividades”. Destacam, ainda, que o planejamento desses pacotes, na maioria das vezes, é realizado sem a preocupação com o nível da participação dos sujeitos e com o significado das atividades; situação esta, muitas vezes, atribuída ao fato de que, entre os órgãos públicos e as comunidades, não existe diálogo.

Embora os projetos apresentados sejam, eminentemente, de esporte de lazer, nota-se que alguns têm entre seus objetivos a detecção de talentos para o esporte de alto rendimento. Apesar da clara distinção entre esporte participativo e esporte de rendimento existente na sociedade atual e, inclusive, descrita na Lei 9.615 (BRASIL, 1998), que dispõe sobre práticas esportivas no Brasil, não se considera inadequado que futuros profissionais possam surgir desses projetos. Contudo, assim como Correia (2008) e Melo (2008), acredita-se que o importante é que esse não seja o objetivo central das propostas, nas quais, por meio de práticas geralmente embasadas em visões essencialistas do esporte, a inclusão social, por exemplo, seria algo distante do alcance dos projetos sociais.

Ainda na perspectiva de considerar que o esporte de lazer é o objeto central desta investigação, esperava-se que o conteúdo físico-esportivo, o qual se manifesta especialmente por meio do estímulo ao movimento, fosse encontrado mais evidentemente nas propostas dos projetos, o que, de fato, ocorreu. Entretanto, por considerar o lazer uma dimensão da cultura, em seu sentido mais amplo, acreditava-se que, de alguma forma, outros interesses humanos verificados nesse âmbito pudessem ser contemplados por meio das atividades oferecidas. A falta de detalhamento das propostas investigadas não permite afirmar se as atividades realizadas possibilitam, ou não, a vivência de outros conteúdos, que não apenas os físico-esportivos, mas estimula a apresentação de algumas considerações sobre o assunto.

No campo dos estudos do lazer, é reconhecida uma classificação de conteúdos (ou interesses) culturais do lazer que podem ser vivenciados no contexto supracitado, a qual foi proposta por Dumazedier (1980), de acordo com

o interesse central que motiva o indivíduo a buscá-los. Tal classificação é constituída por conteúdos: artísticos, nos quais predominam as imagens, os sentimentos e a imaginação; manuais, cuja motivação se encontra na manipulação de objetos; físico-esportivos, os quais se relacionam ao movimento e à cultura física; intelectuais, que envolvem o contato com o real, as informações objetivas e as explicações racionais; e sociais, nos quais a busca é pela interação com outras pessoas por meio do contato face a face. Outros estudiosos implementaram essa classificação, acrescentando-lhe os conteúdos turísticos, por meio dos quais há busca por novas paisagens, pessoas e costumes (CAMARGO, 1998) e os virtuais, como demanda digital que ocorre também no lazer (SCHWARTZ, 2003).

Essa classificação vem sendo bastante utilizada como ferramenta didático-metodológica de planejamento e organização de intervenções de lazer, com o objetivo de facilitar o ato de planejar, compreender a plenitude da área e possibilitar atividades culturais às pessoas, mobilizando diferentes sensibilidades, interesses humanos e ampliando e enriquecendo o alcance da atuação do profissional desta área. Todavia, seus limites, como qualquer proposta classificatória, devem ser reconhecidos, especialmente, nesse caso, porque o processo de escolha dos indivíduos nem sempre ocorre de forma tão clara ou é restrito a um único interesse. Em muitas vezes, não é possível demarcar onde começa ou termina determinado interesse, tendo em vista a imbricação dos conteúdos culturais presentes em qualquer atividade de lazer (MELO; ALVES JÚNIOR, 2003; COUTINHO; MAIA, 2009).

No cenário nacional, aponta-se o Projeto Recreio nas Férias, como uma importante iniciativa social do Ministério

do Esporte, a qual considera essa classificação de atividades de lazer para desenvolver suas propostas. Criado em 2009, esse projeto objetiva oportunizar a crianças e adolescentes participantes do Programa Segundo Tempo, no período de férias escolares de janeiro e de julho, vivências diversificadas de lazer que traduzam linguagens diferenciadas, auxiliem no fortalecimento da autoestima dos participantes e promovam o envolvimento da comunidade e das famílias (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2009).

Dentre as edições realizadas do projeto, municípios de Santa Catarina, como São José, Itajaí e Coronel de Freitas, foram selecionados para desenvolvê-lo, mas, como não integram o recorte estabelecido para a presente pesquisa, não foram investigados. Contudo, acredita-se ser importante mencioná-los, uma vez que o projeto social em questão aborda o lazer, o lúdico e a recreação como elementos que perpassam a abordagem pedagógica, sejam da vivência ou da iniciação esportiva, utilizando a classificação de atividades de lazer apresentada como um guia para o planejamento eficiente e qualificado de suas iniciativas (COUTINHO; MAIA, 2009; OLIVEIRA; PIMENTEL, 2009).

Para além disso, conforme ressalta Marcellino (1983, 2002), o ideal seria que houvesse um equilíbrio na prática das diferentes possibilidades de atividades de lazer, objetivando o atendimento dos vários interesses humanos. Entretanto, o que se observa é a restrição destas a um campo específico de interesses, tanto por parte das pessoas diretamente envolvidas como por parte dos organizadores de projetos sociais, devido, principalmente, à falta de conhecimento de outras possibilidades. Mesmo quando as propostas são reduzidas a atender determinados interesses, como os físico-esportivos, a exploração das possibilidades parece não ocorrer.

No contexto dos projetos investigados, observa-se que as modalidades esportivas “tradicionais”, como o futebol, o voleibol, o basquetebol e o handebol, são ofertadas em todos os municípios, apesar de alguns apresentarem iniciativas que também oportunizam o contato com modalidades como o karatê, o xadrez, o tênis de campo e o de mesa. Por outro lado, quando se analisam as informações disponibilizadas sobre o número de participantes, percebe-se que essas últimas modalidades são aquelas oferecidas com menor frequência e/ou com menor adesão da comunidade. Conforme explicam Coutinho e Maia (2009), os conteúdos físico-esportivos não deveriam incluir, exclusivamente, os esportes e os exercícios físicos, mas sim um amplo repertório de atividades, práticas e dinâmicas que caracterizam a cultural corporal contemporânea, como a ginástica, os passeios ciclísticos, as trilhas, as atividades de aventura na natureza, entre outras.

É pertinente ressaltar que, a partir do exposto, não se pretende afirmar que as atividades mais comumente encontradas nos projetos sociais investigados estejam inadequadas, que não atendam aos interesses do público-alvo, ou que não existam alternativas para a população. Acredita-se que as propostas desses projetos estejam contribuindo, de alguma forma, com a sociedade, especialmente no sentido de garantir o direito social ao lazer. No entanto, apresentam-se outras possibilidades de conteúdos culturais, no sentido de vislumbrar diferentes linguagens que contribuam para estimular outras perspectivas aos participantes.

Conforme Melo (2008) problematiza, pode-se notar a restrição, na vida atual, voltada à indústria cultural, pelos meios de comunicação de massa, uma vez que a maioria da população gasta significativa parte do seu tempo com deslocamentos da casa ao trabalho e vice-versa, e que não

recebe informação de acesso a linguagens diferenciadas. Marcellino (1989) aponta que essa situação não ocorre apenas com os adultos, tendo em vista que as crianças, muitas vezes, são impossibilitadas de viver o presente, em nome de uma preparação para um futuro que não lhe pertence, negando-se, dessa forma, a possibilidade de manifestação do lúdico por meio de atividades variadas. Nessa perspectiva, Melo (2008) enfatiza a necessidade de questionar como os projetos sociais de lazer poderiam idealizar e concretizar propostas que transcendessem as atividades até então disseminadas.

Um dos caminhos que o autor apresenta aos profissionais de lazer envolvidos com projetos sociais perpassa pelo o que ele denomina de animação cultural. Considerando que os profissionais que atuam nos projetos investigados são, predominantemente, da Educação Física, destaca-se a urgência dessa área atentar não apenas para a necessidade dessas reflexões críticas sobre o tema, mas também acerca de algumas perspectivas de atuação em projetos sociais de esporte de lazer, como a descrita por Melo (2008), a qual não esgota todas as possibilidades, nem garante um modelo ou fórmula para o sucesso das ações pretendidas, mas merece ser mencionada pelas diferentes alternativas que apresenta para discussão.

No contexto da animação cultural, para Melo (2008), todos os profissionais envolvidos deveriam se preparar para atuar como educadores, pautando-se em uma ideia de mediação que apresente possibilidades; que problematize as vivências e olhares cotidianos; que permita compreensões mais aprofundadas sobre os sentidos e significados culturais; e que não pretendam, simplesmente, ocupar o “tempo livre” dos envolvidos. Nesse cenário de atuação, dever-se-ia também considerar o duplo aspecto educativo

do lazer, o qual foi descrito por Marcellino (2002) como a possibilidade de entendê-lo como veículo privilegiado para a educação (“educação pelo lazer”) e de compreender que, para a prática das atividades de lazer, é necessário que o ser humano tenha acesso ao aprendizado, ao estímulo, à iniciação aos componentes culturais, procurando superar o conformismo, pelo espírito crítico e pela criatividade (“educação para o lazer”).

Estas reflexões sobre formação profissional em lazer se tornam veículos importantes para que os envolvidos na organização de projetos sociais esportivos de lazer, por meio de seus trabalhos, consigam construir o saber juntamente com o seu público, de modo que questionem a realidade, perguntem pelo sentido de sua atuação, tenham uma atitude crítica frente aos processos sociais e às contradições de nosso meio, fazendo do lazer não somente um produto a ser consumido alienadamente, mas uma possibilidade de desenvolver o lúdico, a criatividade, o olhar crítico e a experiência vivida de forma autônoma e responsável (BENJAMIN, 1980; GOMES; PINTO, 2009).

Dessa forma, os momentos de lazer, especialmente proporcionados por meio dos projetos sociais esportivos, devem não apenas possibilitar que as pessoas descubram as múltiplas possibilidades de lazer de que podem usufruir, mas também contribuir com o desenvolvimento de uma perspectiva crítica dos envolvidos acerca da realidade, na qual estão inseridos. A educação, o lazer e o esporte devem caminhar juntos, uma vez que são direitos sociais de todos os cidadãos brasileiros, previstos na Constituição.

Entretanto, Silveira (2013) aponta que é necessário compreender que a dinâmica dos direitos sociais é conflituosa, mediada por lutas, conquistas e retrocessos, no que tange ao papel das classes trabalhadoras na conquista e manutenção daqueles. Por isso, há necessidade de

luta constante dos cidadãos, para que seus direitos sejam não somente garantidos no plano jurídico, mas, sobretudo, efetivamente façam parte de sua vida cotidiana. Gomes e Pinto (2009) ressaltam que o reconhecimento constitucional do direito ao esporte e ao lazer, apesar de nem sempre significarem garantias a toda a sociedade, permite a reivindicação ao poder público, à iniciativa privada e ao terceiro setor. Para tanto, o esporte de lazer não pode substituir ou mascarar os demais direitos sociais, tampouco ser concebido, nos projetos, exclusivamente como ferramenta de resolução de todos os problemas contemporâneos vigentes (SILVEIRA, 2013).

Essas ideias e ideais vão ao encontro dos pressupostos defendidos por Correia (2008) para o desenvolvimento de um projeto social eficaz no âmbito da Educação Física, do esporte e do lazer. Conforme discute o autor, projetos desse teor deveriam maximizar seus esforços para alcançar as transformações sociais necessárias. Para isso, deve-se transcender a visão utilitarista, mercantilista e reducionista que orienta muitos desses projetos, os quais, em alguns casos, oferecem apenas entretenimento a grupos considerados vulneráveis socialmente. Fazem-se necessários, assim, um planejamento bem estruturado e uma administração séria e eficiente, comprometida com a responsabilidade social (em seu sentido pleno). Talvez, esse seja um dos maiores desafios que está em voga, especialmente para a área da Educação Física.

Considerações finais

Os projetos aqui investigados representam possibilidades importantes para a sociedade, embora, muitas

vezes, seus resultados e impactos não se façam, efetivamente, conhecidos. Acredita-se que, se embasados em algumas perspectivas reflexivas e críticas apontadas neste texto, com maior atenção para o desenvolvimento de uma cultura voltada ao planejamento e à avaliação constantes, o nível intangível do legado, especialmente, possa ser alcançado. Isso poderá ser observado por meio de ações sociais de esporte de lazer que estimulem a prática esportiva entre diferentes faixas etárias; garantam o acesso ao lazer em suas múltiplas possibilidades; fortaleçam o relacionamento entre diferentes organizações da sociedade civil; aperfeiçoem a atuação do profissional do lazer, seja ele da Educação Física ou de qualquer outra área do conhecimento; e contribuam, sim, para mudanças sociais.

Nessa perspectiva, considera-se importante buscar o envolvimento efetivo da comunidade, desde a elaboração das propostas dos projetos até a execução e a avaliação. Os indivíduos devem ser estimulados a manifestarem suas opiniões, impressões e expressões culturais, e, dessa forma, a participação conjunta da comunidade pode contribuir para a diminuição significativa das possibilidades de fracasso dos objetivos pretendidos, assim como das barreiras que dificultam o acesso ao lazer.

É pertinente, por fim, enfatizar as limitações que todo trabalho de mapeamento carrega, especialmente quando se trata de levantar informações que já passaram por avaliações e análises, muitas vezes subjetivas, nas quais podem estar envolvidos diferentes indivíduos de uma equipe de parceiros. Sendo assim, deve-se considerar que as informações obtidas no estudo apresentado neste texto podem traduzir o envolvimento apenas do indivíduo que o respondeu. No entanto, a investigação realizada, pioneira

no contexto mais amplo do Estado de Santa Catarina, a partir do embasamento teórico utilizado inicialmente, projeta uma importante caracterização no âmbito dos projetos sociais de esporte de lazer, para que sejam vislumbradas outras possibilidades para o próprio Estado e, quiçá, para o cenário nacional. Espera-se, ainda, que este texto estimule diferentes reflexões, discussões e investigações acerca de projetos sociais, como os que foram aqui apresentados.

Referências

ARMANI, D. **Como elaborar projetos sociais**: guia prático para a elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2002.

ASSUMPÇÃO, J. J.; CAMPOS, L. M. de S. Avaliação de projetos sociais em ONGs da Grande Florianópolis: um estudo sobre modelos relacionados ao foco de atuação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, p. 209-242, jan./fev. 2011.

BECHARA, M. Modelo M4 Para Gestão de Legados de Megaeventos Esportivos com Foco na Responsabilidade Social e Políticas Públicas. In: RODRIGUES, R. P. et al. (Org.). **Legados de megaeventos esportivos**. Brasília: Ministério do Esporte, 2008. p. 249-263.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. 5. ed. São Paulo: Summus, 1984.

BRAMANTE, A. C. Qualidade no gerenciamento do lazer. In: BRUNS, H. T. (Org.). **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 123-153.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Cap. 2: Direitos Sociais, Art. 6º. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.615 de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1998.

CAMARGO, L. O. de L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

CASTRO, S. B. E.; SOUZA, D. L. Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 145-163, out./dez. 2011.

CORREIA, M. M. Projetos sociais em educação física, esportes e lazer: reflexões preliminares para uma gestão social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 29, n. 3, p. 91-105, maio 2008.

CORROCHANO, M. C.; WRASSE, D. **Elaboração participativa de projetos**: um guia para jovens. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2002.

COUTINHO, S. da S.; MAIA, L. F. dos S. Os conteúdos culturais do lazer. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PIMENTEL, G. G. de A. **Recreio nas férias**: reconhecimento do direito ao lazer. Maringá: Eduem, 2009. p. 27-49.

DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

EIRAS, S. B. et al. Objetivos da oferta e da procura de projetos sócio-esportivos. **Licere**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 1-24, set. 2010.

GOMES, C. L. **Significados de recreação e lazer no Brasil**: reflexões a partir da análise de experiências institucionais

(1926-1964). 2003. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

GOMES, C. L. Lazer - concepções. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 120-125.

GOMES, C.; PINTO, L. M. S. de M. O lazer no Brasil: Analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, C. et al. (Org.). **Lazer na América Latina: Tiempo Libre, ocio y recreación em Latinoamérica**. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 67 -122.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sc>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

MACHADO, G. V. **Pedagogia do esporte**: organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos esportivos na educação não formal. 2012. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MACRURY, I. Legado Olímpico: regeneração social e cultural. In: RODRIGUES, R. P. et al. (Org.). **Legados de megaeventos esportivos**. Brasília: Ministério do Esporte, 2008. p. 153-158.

MARCELLINO, N. C. A teoria sociológica da decisão e a ação comunitária como estratégias de planejamento em ação. In: PINTO, L. M. S. de M. (Org.). **Como fazer projetos de lazer: elaboração, execução e avaliação**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 83-170.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer**: uma introdução. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e humanização**. Campinas: Papyrus, 1983.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1989.

MARQUES, E. R. D. **Projetos sociais esportivos**: um estudo das relações entre o esporte e o autoconceito. 2012. 103f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MAZO, J. Z.; ROLIM, L. H.; DACOSTA, L. P. Em busca de uma definição de legado na perspectiva de megaeventos olímpicos. In: RODRIGUES, R. P. et al. (Org.). **Legados de megaeventos esportivos**. Brasília: Ministério do Esporte, 2008. p. 117-119.

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

MELO, V. A. “Projetos sociais” de esporte e lazer: reflexões, inquietações, sugestões. **Quaderns d’Animació i educació social, Sagunto**, n. 7, p.1-24, jan. 2008.

OLIVEIRA, A. A. B.; PIMENTEL, G. G. de A. **Recreio nas férias**: reconhecimento do direito ao lazer. Maringá: Eduem, 2009.

PINTO, L. M. S. de M. **Como fazer projetos de lazer**: elaboração, execução e avaliação. Campinas: Papyrus, 2007.

RAEDER, S. **Jogos e cidades**: ordenamento territorial urbano em grandes eventos esportivos. Brasília: Ministério do Esporte, 2010.

RAEDER, S. **Jogos e cidades**: ordenamento territorial urbano em grandes eventos esportivos. 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

RIBEIRO, F. T. Legado de megaeventos esportivos sustentáveis: a importância das instalações esportivas. In: RODRIGUES, R. P. et al. (Org.). **Legados de megaeventos esportivos**. Brasília: Ministério do Esporte, 2008. p. 107-116.

SCHWARTZ, G. M. O conteúdo virtual do lazer: contemporizando Dumazedier. **Licere**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 23-31, dez. 2003.

SILVA, C. A. F. et al. Expectativas da mídia sobre os legados das Olimpíadas de 2016: racionalidade instrumental e subjetiva. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 939-957, out./dez. 2011.

SILVEIRA, J. Considerações sobre o esporte e o lazer: entre direitos sociais e projetos sociais. **Licere**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 1-22, mar. 2013.

STEPHANOU, L.; MÜLLER, L. H.; CARVALHO, I. C. de M. **Guia para a elaboração de projetos sociais**. 2 ed. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2003.

VIANNA; J. A; LOVISOLO, H. R. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 145-162, jul./set. 2009.

VILLANO, B.; TERRA, R. Definindo a temática de legados de megaevento esportivos. In: RODRIGUES, R. P. et al. (Org.). **Legados de megaeventos esportivos**. Brasília: Ministério do Esporte, 2008. p. 103-105.

ZINGONI, P. Marco lógico: uma metodologia de elaboração, gestão e avaliação de projeto social de lazer. In: PINTO, L. M. S. de M. (Org.). **Como fazer projetos de lazer**: elaboração, execução e avaliação. Campinas: Papirus, 2007. p. 13-81.

Os jogos olímpicos, paraolímpicos de 2016 e os legados de esporte de lazer

Fernando Marinho Mezzadri
Kátiuscia Mello Figuerôa
Marcelo Moraes e Silva



Desde 2003, quando se constituiu o Ministério do Esporte (ME), o esporte brasileiro passou a fazer parte do 1º escalão do governo brasileiro. Através de uma pasta própria, o esporte começou a ser tratado de forma diferenciada, entrando na agenda prioritária do Governo Federal (GF), e com isso instituíram-se vários programas, projetos e ações. A organização interna do ME encontra-se, hoje, dividida em secretarias específicas que compreendem o esporte em três dimensões: rendimento, que faz parte da Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR); educacional e de lazer, ambos alocados na Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS). Além disso,

criou-se, em 2011, uma secretaria exclusiva para assuntos relacionados ao futebol, a Secretaria Nacional de Futebol e Defesa do Torcedor (SNFDT).

Enfatizando, neste momento, o esporte de lazer, também denominado de participativo ou recreativo, vale lembrar que a promulgação da Constituição Federal (CF) Brasileira de 1988 foi um importante marco social e político no país, já que essa manifestação foi reconhecida formalmente no artigo 6º como um direito social, sendo mencionada outras duas vezes no mesmo documento: no contexto “Da educação, da cultura e do desporto”, no artigo 217, e na seção “Da família, da criança, do adolescente e do idoso”, no artigo 277.

Gomes e Pinto (2009) esclarecem que a CF tratou de questões complexas e que a conquista plena dos direitos previstos está distante da realidade da maioria da população, mas que o reconhecimento do lazer como um direito social foi uma grande conquista. Filgueira (2008) alega que a democratização e o acesso ao esporte e ao lazer contribuem para a reversão do quadro de injustiça e vulnerabilidade social que caracteriza a sociedade brasileira. No entanto, outras questões sociais são quase sempre priorizadas, colocando o esporte e o lazer em um segundo plano.

Menicucci (2008) afirma que o conceito de lazer tem sido definido de diferentes formas e associa-se a diferentes conteúdos, estabelecendo dificuldades para a definição do alvo de uma política voltada para a garantia desse direito. Dessa forma, estudos e discussões bem fundamentadas podem fornecer subsídios importantes para esse campo da ação governamental, dando mais visibilidade àquilo que está sendo feito e às concepções que informam as escolhas públicas.

Ao se fazer uma relação com o legado dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos (JO/PO) 2016, percebe-se que, nos comentários sobre a temática, quase sempre são enfatizadas suas questões adversas. Especificamente sobre essa questão, Reis e Sousa-Mast (2012) afirmam que o conhecimento acadêmico sobre os legados é extremamente escasso e que, portanto, há uma demanda de mais produção na área, a fim de que as oportunidades geradas para o aumento da participação no esporte mediante a realização dos JO/PO sejam maximizadas. Para Filgueira (2008), esse assunto deve pressupor instâncias próprias, capazes de assegurar a prioridade que o tema requer em todo o processo antes, durante e depois do evento. Na fase inicial, conceituando e dimensionando os legados, no planejamento e organização, tratando de tarefas de idealização dos legados e, finalmente, após a realização do evento, quando tem início a fase que tratará da gestão e administração dos legados. O autor ainda ressalta a necessidade de envolvimento da sociedade no processo, pois somente dessa forma é possível garantir um legado voltado para o social e o seu futuro uso e incorporação.

Nesse sentido, o presente capítulo busca analisar o planejamento e as ações do GF para o esporte de lazer, pensando principalmente suas relações com as propostas inseridas no Dossiê de Candidatura (DC) e nos Cadernos de Legados (CLs) para os JO/PO de 2016. A pesquisa tem caráter qualitativo e utiliza como instrumentos a análise documental e as entrevistas abertas. Inicialmente, fez-se o mapeamento das instituições envolvidas no processo, a seleção dos documentos pertinentes ao tema delimitado e dos agentes que pudessem responder a questões fundamentais para o desenvolvimento da análise.

As fontes utilizadas foram: a) DC do Rio de Janeiro à sede dos JO/PO de 2016 e os CLs Olímpicos Rio 2016; b) *web pages* oficiais do governo brasileiro e documentos oficiais de prestação de contas; c) entrevistas com dois agentes da Autoridade Pública Olímpica (APO), os quais foram denominados *agente 1 e agente 2*; d) entrevista com um agente da SNELIS, denominado *agente 3*. Cada entrevista, com duração média de 60 minutos, foi gravada em formato digital e transcrita posteriormente; e) outros documentos sobre esporte de lazer, megaeventos esportivos, políticas públicas, legados e assuntos afins, que serviram de base para um entendimento global sobre o tema estudado.

O esporte de lazer no dossiê de candidatura e cadernos de legados olímpicos Rio 2016

246

Reis e Sousa-Mast (2012), indicam que, até o ano 2000, o Comitê Olímpico Internacional (COI) não havia dado ênfase ao planejamento dos legados em suas avaliações das cidades candidatas, nem de uma forma geral e, muito menos, a legados intangíveis e de difícil mensuração, como é o caso do legado de participação esportiva. A partir da criação do Estudo de Impacto dos Jogos Olímpicos (*Olympic Games Impacts – OGI*) pelo COI, os impactos começaram a ser tratados de uma maneira mais cuidadosa e medidos a longo prazo. Segundo Villano et al. (2008, p. 48-50), os possíveis legados gerados pela organização de um megaevento esportivo podem ser divididos em cinco categorias, a saber:

a) Legados do evento em si: - construções esportivas: estádios, arenas e outros equipamentos;

- construções de infraestrutura da cidade, como obras de transporte (metrô e etc.), alojamento de atletas; - compra de equipamentos esportivos, de segurança, telecomunicações, informática, etc.; - ocupações de empregos temporários e/ou permanentes; - abertura de novas possibilidades e oportunidades de trabalho especializado; - promoção e realização de outros eventos; - aumento da procura de práticas de atividades físicas por parte de população.

b) Legados da candidatura do evento: - aprendizado do processo de candidatura como, projetos, o processo em si e a organização prévia do evento; - planejamento urbanístico da cidade-candidata que poderá ser utilizado pelo Poder Público, independente da realização do evento.

c) Legados da Imagem do Brasil: - projeção da imagem do país; - projeção da imagem da cidade-sede dentro e fora do país, considerada como cultura urbana; - projeção de oportunidades econômicas e de serviços que o país poderá oferecer; - nacionalismo e confiança cívica, bem como o orgulho regional e nacional.

d) Legados de Governança: - planejamento participativo; - cooperação de diferentes órgãos administrativos; - parceria público-privada; - liderança do poder público local.

e) Legados de Conhecimento: - treinamento e capacitação do pessoal envolvido na gestão do megaevento, desde gerentes até voluntários (Know-how); - ecos do voluntário que sugere a transmissão dos conhecimentos adquiridos por eles para sua comunidade, podendo se estender até para a família e comunidade; - transferência de conhecimento adquirido na gestão do evento (antes, durante e após) para futuros eventos similares.

Conforme essa categorização, os legados referentes ao esporte de lazer fazem parte do primeiro grupo – “do evento em si”. Sobre a questão dos legados, aproveita-se o trecho do depoimento do *agente 1* da APO, que diz que, com referência à proposta de aumento da atividade física para a população, é importante que seja prevista sua sustentabilidade, pois é fácil conseguir investimentos em um momento em que o esporte está em evidência e, passado isso, não ter como manter o que se conseguiu. Para ele, “seria como incentivar as pessoas, principalmente as crianças e jovens, à prática esportiva e depois, por falta de financiamento, retirar essa possibilidade”, e exemplifica, “[...] hoje temos X de investimento, ano que vem XX e no outro ano, XXX, e depois dos jogos, voltamos ao X inicial – isso não é legado, é processo. E um processo que recuou. Ao propor essa ampliação, é importante ver como se dará sua manutenção e permanência após os jogos.” (AGENTE 1, 2013, s. p.).

Os benefícios deixados por um megaevento devem ser estendidos a toda a população. No entanto, para que isso ocorra, é preciso buscar uma forma de administrar os legados de modo que não atendam apenas às necessidades esportivas específicas e/ou aos interesses políticos.

A fim de detalhar os documentos oficiais que tratam desses benefícios deixados por megaeventos esportivos e as menções que fazem a tais benefícios, revisaram-se alguns documentos como o DC do Rio de Janeiro à Sede dos JO/PO de 2016 e os CLs.

Sobre o DC, sabe-se que o COI exige a entrega de 100 cópias do documento de todas as cidades candidatas, servindo de base para a análise técnica de cada projeto. O DC do Rio tem 600 páginas divididas em três volumes, contendo informações sobre 17 temas, como, por exemplo,

transporte, acomodações e meio ambiente. Nele, é possível encontrar textos, manuais técnicos, mapas, tabelas e projetos arquitetônicos das instalações previstas. Nesse documento, observamos que o plano de legado apresenta quatro prioridades-chave, a saber: 1) Transformação da cidade; 2) Inserção social: habitação, treinamento e emprego; 3) Juventude e educação; 4) Esportes (COMITÊ RIO 2016, 2009).

Referente à “Transformação da cidade”, apontam-se a importante renovação de infraestrutura na Barra, principalmente nas instalações esportivas, de lazer e de transporte, e o Parque Radical de Deodoro – zona com o maior percentual de jovens da cidade, com uma ampla variedade de instalações esportivas e de lazer. Sobre “Inserção social: habitação, treinamento e emprego”, tem-se a aquisição de bens para os JO/PO – na medida do possível, o Comitê Organizador (CO) Rio 2016 se comprometerá em adquirir serviços e equipamentos para os JO/PO nas comunidades locais e apoiará o licenciamento de produtos ambientalmente e socialmente responsáveis, como foi feito durante os Jogos Pan-americanos Rio 2007.

Neste momento, pelo tema abordado no estudo, interessa ver, com mais detalhe, os dois últimos pontos: Juventude e Educação; Esportes.

Sobre a prioridade-chave “Juventude e Educação”, comenta-se que o compromisso do GF de proporcionar acesso à associação entre educação e esporte a todos os brasileiros será favorecido pelo CO Rio 2016. Estão entre as iniciativas específicas: a) Desenvolvimento do Programa Segundo Tempo (PST) – de 1 milhão de crianças (2009), o programa passaria a atender 3 milhões de crianças até 2016; b) Investimento de mais de US\$ 400 milhões no

Mais Educação entre 2009 e 2016. Os métodos de ensino de educação física e esportivas seriam melhorados, reforçando o objetivo global, que é popularizar as aulas de educação física e esportiva em todos os estabelecimento escolares (COMITÊ RIO 2016, 2009). Da mesma forma, os Jogos Escolares e Universitários seriam ampliados – de 2,5 milhões, o evento passaria a atender 5 milhões de estudantes.

Já na prioridade-chave “Esporte”, afirma-se que, além do legado físico das instalações esportivas e dos voluntários treinados para os JO/PO, o plano de legados também “[...] envolve iniciativas que visam o desenvolvimento do esporte no Brasil, na América do Sul e no resto do mundo.” (COMITÊ RIO 2016, 2009, p. 24). Entre elas, citam-se:

- Bolsas para atletas – até 11.000 jovens brasileiros que não recebiam apoio de patrocinadores privados receberiam ofertas de bolsas até 2018.
- Bolsas do Centro Olímpico de Treinamento – a parceria entre a Solidariedade Olímpica e o Centro Olímpico de Treinamento ofereceria bolsas a atletas e treinadores de todas as partes do mundo. As bolsas prorrogariam os programas internacionais que já estivessem em vigor no Brasil e estariam alinhadas com os programas do COI.
- Aumento de investimentos federais no esporte – um aumento de mais de US\$ 210 milhões ajudaria a preparar as equipes Olímpicas e Paraolímpicas.
- Legado de instalações de treinamento – seria deixado um legado de 14 instalações fora do Rio e 29 dentro da cidade. Estas últimas estariam localizadas dentro das comunidades e próximas a escolas públicas.
- Formação de técnicos a nível nacional – a partir de discussões com as Confederações Brasileiras de

esportes menos desenvolvidos no Brasil, foram formulados projetos de treinamento e formação no Rio e em toda a América do Sul. Os cursos melhorariam as competências técnicas e deixariam um legado de novos técnicos sul-americanos.

Comenta-se que, além disso, o programa Rio Olímpico consolidaria diversas ações existentes que promoveriam o aumento dos investimentos nos novos programas e na infraestrutura vinculada ao esporte. Tais financiamentos ainda permitiriam a promoção do esporte e o acesso das comunidades às instalações dos Jogos. Os JO/PO de 2016 seriam beneficiados por um aumento nos investimentos do setor privado por meio de programas de incentivo fiscal já em vigor. O financiamento deveria passar de US\$ 80 milhões a, pelo menos, US\$ 200 milhões até 2016, e apoiaria diversas instalações esportivas e a criação de programas ligados ao esporte (COMITÊ RIO 2016, 2009).

Com referência à avaliação do sucesso, expõe-se que instrumentos de controle, como, por exemplo, o OGI do COI, serão utilizados para que se elaborem relatórios para o COI, Comitê Paralímpico Internacional (IPC) e organizações locais. Tais instrumentos também auxiliariam no processo de tomada de decisões do CO Rio 2016 e da APO. Segundo o Comitê Rio 2016 (2009), os JO/PO Rio 2016 seriam liderados por um Conselho Olímpico, estruturado para promover integração entre CO Rio 2016 e os três níveis do governo, juntamente com Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB). A estrutura Olímpica integrada para os JO/PO de 2016 previa, ainda, a criação da APO, uma agência com a finalidade específica de coordenar e garantir as entregas relativas aos JO/PO.

Os CLs Rio 2016 são frutos da articulação entre as três esferas do governo durante o processo da candidatura brasileira que alinhou o projeto olímpico ao planejamento de longo prazo da cidade, mediante o Plano Diretor, e do país, por meio do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). O texto divide-se em: a) CL Urbano e Ambiental, que mostra todo o plano de revitalização e regeneração de diversas zonas do Rio de Janeiro, assim como a implantação do sistema de transporte de massa *Bus Rapid Transit* (BRT) e a expansão do metrô e de trens metropolitanos; b) CL Social, que apresenta o plano de disseminação de programas socioesportivos do ME e de redução do déficit de infraestrutura esportiva na rede pública de ensino brasileira; c) CL Brasil, que contém diversos dados sobre o país e sobre a cidade sede que pudessem dar ao COI uma visão global da nação, mostrando que está preparada para sediar grandes eventos esportivos.

Dentre os três CLs, destaca-se o CL Social. No entanto, vale mencionar uma parte do CL Brasil, segundo a qual a principal herança dos jogos ao país, é o Legado Esportivo. O mencionado caderno procurará garantir que a prática esportiva e a atividade física disseminem-se amplamente no cotidiano do país. Já no Legado Social é comentado que são previstas oportunidades inéditas para as camadas ditas vulneráveis e que compõem uma grande parte da população da cidade sede brasileira. Para o ME, o principal foco é dado à juventude, que terá a oportunidade de ter qualificação profissional e formação cidadã por meio dos valores universais do olimpismo. (BRASIL, 2009a).

No CL Social (BRASIL, 2009b), o Legado deverá transcender a propagação dos valores olímpicos (excelência, amizade, solidariedade, respeito e *fair play*) e permitirá

o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à qualificação profissional mediante políticas públicas adotadas pelo governo (em suas três esferas), possibilitando que milhares de jovens, em situação de vulnerabilidade, exerçam seu direito de cidadão e tenham uma porta aberta para o futuro. Explica-se ainda que, em parceria com toda a sociedade civil, os projetos serão potencializados para expandir sua abrangência, incrementar seu público e diversificar suas atividades. Tendo-se em vista a candidatura a outros eventos, principalmente os JO/PO de 2016, foi introduzido pelo GF o debate entre as partes envolvidas. Para o órgão, a ideia principal, em harmonia com a opinião do COI, é de que os megaeventos esportivos possam estimular o desenvolvimento social, reunindo múltiplas ações que visem à melhoria das condições de vida das comunidades pobres das cidades-sede.

Dessa forma, o legado surgiu como oportunidade para iniciar uma discussão sobre quais seriam os investimentos e onde estes seriam aplicados e/ou ampliados para beneficiar as comunidades menos favorecidas. Esse conceito vem evoluindo e se materializando nas propostas de legado para 2016, detalhadas, particularmente, no CL Social. Nesse ponto, é divulgado que algumas comunidades do RJ passaram a se beneficiar dos resultados de programas governamentais baseados nesse conceito. Entre as principais ações de integração social citadas, encontra-se o PELC (BRASIL, 2009b).

No documento, é ressaltado que um dos maiores legados que um evento como os JO/PO pode deixar é o aumento do interesse de crianças e jovens pela prática esportiva, que pode ser melhorado quando associado a oportunidades de formação educacional, profissional e

cultural. No caderno, o GF afirmou que ampliaria as metas de programas nacionais que aliavam o esporte e o lazer à educação. Verificou-se que, além da promessa de provocar a expansão dos núcleos do PELC, há o registro de que a consolidação da Rede CEDES (Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer) também seria estimulada pelos JO/PO de 2016 (BRASIL, 2009b).

Nesse mesmo caderno, constata-se que a prefeitura do Rio de Janeiro incrementaria o projeto de Vilas Olímpicas – centros sócio-esportivos que contam com pista de atletismo, piscina, quadras esportivas e campo de futebol –, oferecendo atividades esportivas, recreativas e culturais. Nesses centros esportivos, são descobertos talentos do caratê, taekwondo e outros esportes. Segundo o documento, os JO/PO deixarão como legado material uma maior estrutura de equipamentos esportivos, contratação de milhares de monitores e reposição de materiais esportivos em todo o país. Com a mesma importância, também deixarão a iniciação esportiva e a disseminação da prática do esporte associada a valores de cidadania e educação (BRASIL, 2009b).

Entidades envolvidas no controle, mensuração e entrega dos legados

Aprofundando-se um pouco mais sobre a materialização dos legados, entra-se no tema relativo à APO. Essa instituição é uma autarquia em regime especial, criada em 2011 por meio de um contrato de consórcio público interfederativo, com o objetivo de coordenar a participação da União, do Estado e do Município do Rio de Janeiro na preparação e realização dos JO/PO 2016, principalmente

para garantir o cumprimento das obrigações assumidas perante o COI. Sua sede encontra-se no Rio, mas pode atuar em outros municípios e estados para tratar de assuntos referentes aos Jogos. Ressalta-se que, entre outras funções, à entidade caberia: a) Adquirir terrenos necessários para os JO/PO através de desapropriação; b) Projetar, licitar e entregar os principais elementos de infraestrutura dos JO/PO, trabalhando em colaboração com as autoridades Federais, Estaduais e Municipais, e também com o CO Rio 2016 em cada projeto; c) Fornecer instrumentos formais para a coordenação entre os Governos e o CO Rio 2016 em relação aos JO/PO; d) Garantir o alinhamento das iniciativas do evento e do legado com as estratégias governamentais de longo prazo para eventos e legado; e) Viabilizar o apoio do setor público para os JO/PO, coordenando as ações dos três níveis de governo (COMITÊ RIO 2016, 2009).

Na ocasião da entrevista com o *agente 1*, ele afirmou: “Na APO, ninguém dá um passo sem consultar o Dossiê e os Cadernos de Legados. É como se tivéssemos uma diretriz primeira e única, que são os compromissos assumidos no Dossiê, nos Cadernos e no Ato Olímpico.” (AGENTE 1, 2013, s.p.). Nessa mesma ocasião, o *agente 2* (2013, s.p.), resumiu que o dever da entidade é acolher as demandas que chegam referentes à organização e realização dos JO/PO 2016, entrar como facilitadora/articuladora dos processos e garantir que os três entes que constituem esse consórcio cumpram o que prometeram entregar nos JO/PO.

Além da APO, há outras instituições e mecanismos responsáveis por fazer o controle dos legados do evento. Na página *web* Rio 2016 do CO dos JO/PO – empresa privada sem fins lucrativos, responsável por planejamento, entrega e legado dos jogos, e que trabalha em conjunto

com os níveis municipal, estadual e federal do governo, com patrocinadores, apoiadores e com a comunidade esportiva – é possível encontrar a notícia (08/02/13) de que tal Comitê e o Laboratório de Sistemas Avançados de Gestão da Produção (SAGE) da Coordenação de Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE/UFRJ) assinaram o contrato para a realização do OGI dos JO/PO de 2016. O estudo consiste em um conjunto de relatórios que consolidam indicadores utilizados para medir os efeitos e impactos ambientais, socioculturais e econômicos dos JO/PO em áreas como educação, saúde, segurança, esporte, lazer e infraestrutura. O Conselho Científico que atuará no detalhamento do OGI é formado por oito consultores em acessibilidade, economia, biologia, áreas social e esportiva. Serão produzidos quatro relatórios referentes ao período de 12 anos – o primeiro tinha a data de divulgação marcada para setembro de 2013, abrangendo o período de 2007-2012; o de 2014 trará resultados específicos do evento, com todos os indicativos, atualizações e análises qualitativas; em 2017, o relatório trará indicadores do período dos JO/PO, e, em 2019, se apresentará a análise do período completo (RIO 2016, 2013).

O *agente 1* lembrou que “Todos estes entes (Governos, CO Rio 2016, APO...) estão envolvidos com o Legado, cada um dentro de uma perspectiva.” e observou que “Este é um tema estratégico que está no planejamento de todos, mas, a princípio, a coordenação do Legado Estratégico está com o ME.” (AGENTE 1, 2013, s.p.).

Até aqui se pode observar o tratamento dispensado ao esporte de lazer no DC e nos CLs, por meio de propostas e previsões para a área, bem como mecanismos que podem garantir o cumprimento de tais propostas.

Planejamento, ações e financiamento para o esporte de lazer no âmbito do governo federal

Nesta parte do estudo, faz-se necessária uma breve exposição de como se divide e funciona o órgão responsável pelas principais ações levadas a cabo na área do esporte de lazer dentro do GF. As informações foram retiradas do *site* do ME, do Catálogo do PELC (BRASIL, 2008), da obra de Sousa et al. (2011) e da entrevista com o agente da SNELIS (2013).

Da fusão da antiga Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (SNDEL) com a Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEED) em 2011, surgiu a SNELIS, hoje responsável pelas principais ações realizadas nessas áreas. Dois departamentos fazem parte da SNELIS: 1) Departamento de Gestão de Programas de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social; e 2) Departamento de Desenvolvimento e Acompanhamento de Políticas e Programas Intersetoriais de Esporte, Lazer e Inclusão Social. Há diversos programas ofertados por essa Secretaria. No entanto, descrever-se-á, de uma forma breve, apenas o PELC, já que este é mencionado no CL Social.

Com a finalidade de desenvolver uma proposta de política pública que atenda às necessidades de esporte de lazer da população, o programa oferece atividades de oficinas esportivas, ginástica, teatro e música para pessoas de todas as idades, por meio de núcleos implantados nas comunidades. Através do PELC, o ME ainda financia eventos em parceria com prefeituras, estados, organizações não-governamentais (ONGs), instituições de ensino superior e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs).

Atualmente, o PELC está representado, prioritariamente, por três ações: a) Núcleos Todas as Idades, que envolvem todos os segmentos (criança, adolescente, adulto, idoso, pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais); b) Núcleos do Programa PELC/Vida Saudável, específicos para o atendimento da faixa etária a partir dos 45 anos, com vistas à melhoria da qualidade de vida dessa população, sem abrir mão do atendimento a pessoas com deficiência; e c) Núcleos para os Povos e Comunidades Tradicionais.

Segundo informações oferecidas pelo *agente 3* (2013, s.p.), a parceria PELC/PRONASCI (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania), que acontecia com o Ministério da Justiça, já não existe desde 2012, apesar de ainda constar no *site* do ME. O agente também revelou que, ainda em 2013, sairia novo edital com algumas novidades. Entre elas, o desmembramento do núcleo Vida Saudável do PELC, tornando-se um programa específico da Secretaria.

Outra informação relatada pelo entrevistado da SNELIS é a de que a Rede CEDES, também mencionada no CL Social e que era um eixo do PELC, está desde 2011 – após a fusão da SNEED com a SNDEL – sob a responsabilidade da Secretaria Executiva do ME, que conta com o auxílio da SNELIS. A Rede reúne instituições de ensino superior (públicas e privadas) que compõem diversos núcleos. Esses grupos são estimulados a produzir e difundir conhecimentos fundamentados nas Ciências Humanas e Sociais, e voltados para o aperfeiçoamento e a qualificação de projetos, programas e políticas públicas de esporte de lazer. O programa visa articular o conhecimento produzido para utilizá-lo na construção de uma política nacional de esporte e lazer.

Além desses programas, pode-se citar como uma questão importante para o financiamento do esporte de lazer do país o Plano Plurianual (PPA) do GF. O PPA é um instrumento de planejamento da ação de governo previsto pelo Artigo 165 da CF, que define diretrizes, objetivos e metas, com o propósito de viabilizar a implementação e a gestão das políticas públicas, orientar a definição de prioridades e auxiliar na promoção do desenvolvimento sustentável do país. O que está em vigor é o PPA Mais Brasil (2012-2015), e os dois anteriores foram os de 2004-2007 e de 2008-2011. Verifica-se a importância do Plano no aumento de recursos destinados ao PPA de 2004-2007 para o de 2012-2015, que passou de R\$ 2,4 trilhões para R\$ 5,5 trilhões.

Constata-se que, no PPA 2008-2011, o esporte não é tratado com destaque, apenas sendo apontados em uma tabela os dispêndios previstos para o setor Desporto e Lazer. Por outro lado, o PPA atual dá grande ênfase ao tema. Esse Plano é composto de 65 programas temáticos, que articulam 492 objetivos e 2.417 metas, e organiza-se por tipos de programas, de acordo com suas finalidades.

Dentre as principais metas do Programa Temático 2035 – Esporte e Grandes Eventos Esportivos –, destacam-se: 1) criação de projetos de esporte e atividade física que contribuam para a promoção da saúde e da qualidade de vida da população; 2) ampliação do acesso de crianças, adolescentes e jovens escolares ao esporte, com ênfase em áreas de vulnerabilidade social; 3) apoio aos atletas de modalidades olímpicas e paraolímpicas que preencham os requisitos e se candidatem à Bolsa-Atleta; 4) coordenação do Comitê Gestor para a Copa 2014; e 5) implantação e modernização da infraestrutura esportiva necessária à realização dos JO/PO 2016. Ainda no documento, existe a

informação de que a política de esporte do PPA 2012-2015 envolve alguns desafios, como a ampliação de equipamentos públicos, a construção de recursos institucionais, o papel do esporte na inclusão social, o estímulo a práticas e estilos de vida saudáveis e o fomento ao potencial econômico do esporte, em especial do futebol. Cita-se como meta a implementação de 800 Praças do Esporte e da Cultura, denominadas agora de Centro de Artes e Esportes Unificados (CEUs), levando serviços e equipamentos às áreas pobres das grandes cidades brasileiras. Já sobre os grandes eventos, comenta-se que os esforços estarão voltados à organização das ações para a realização da Copa 2014 e para os JO/PO 2016. No documento, são destacados os desafios associados aos possíveis legados (esportivo, social, urbano e ambiental) deixados pelos grandes eventos (BRASIL, 2011).

No item Função Desporto e Lazer (FDL) do documento “Prestação de Contas da Presidenta da República/2012”, podemos encontrar diversos dados sobre o financiamento do GF para a área (BRASIL, 2013). Neste, encontra-se um quadro (BRASIL, 2013, p. 361) que apresenta os valores liquidados das despesas do ME para a FDL no período de 2008 a 2012. A FDL tem como subfunções típicas: Desporto de Rendimento, Desporto Comunitário e Lazer. Observa-se que a subdivisão dos segmentos esportivos não é feita da mesma maneira que aparece na legislação brasileira ou como a que baliza a organização interna do ME. Nesse formato, o PELC se enquadra na subfunção típica Desporto Comunitário. A partir dos dados retirados desse quadro, apresenta-se o seguinte gráfico:

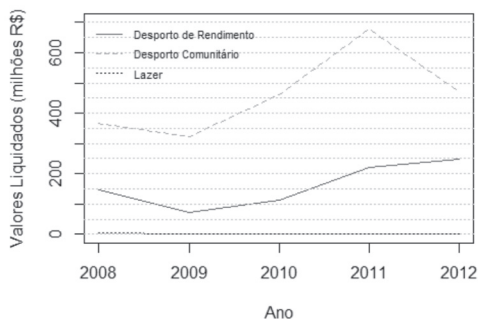


Figura 1 – Valores liquidados para cada subfunção típica de 2008 a 2012.

Quanto à execução na subfunção Desporto Comunitário, na qual se encontram os gastos direcionados à inclusão social pelo esporte, funcionamento de núcleos de esporte educacional e de lazer bem como a implantação e modernização de instalações esportivas, verifica-se que há uma evolução. Ainda que o gráfico nos mostre um alto investimento nessa subfunção, sua mensuração se torna difícil quando se pensa propriamente em seu destino final: a população. No documento, explica-se que os valores apurados demonstram uma evolução de investimentos no desenvolvimento de políticas públicas na área esportiva e na preparação da Copa do Mundo 2014 e JO/PO 2016. Comenta-se ainda que a execução orçamentária indica que a Subfunção Desporto de Rendimento apresenta tendência de elevação dos gastos a partir de 2011, mantendo a tendência em 2012, fato que resulta do acréscimo de recursos destinados ao apoio às equipes e aos atletas, financiados pelas ações “Preparação de Atletas”, “Concessão de Bolsa a atletas” e à preparação para a realização dos dois megaeventos (BRASIL, 2013).

Outra fonte importante para a pesquisa foi o Portal da Transparência do GF, que disponibiliza a transferência de recursos por programa e por ano. A partir da pesquisa sobre os dados do PELC nesse Portal, organizou-se um gráfico que mostra os valores destinados ao programa de 2008 a 2012. Da mesma forma, estão sendo apresentados os valores destinados à subcategoria “Implantação e Modernização de Infraestrutura para ERL” do PELC:

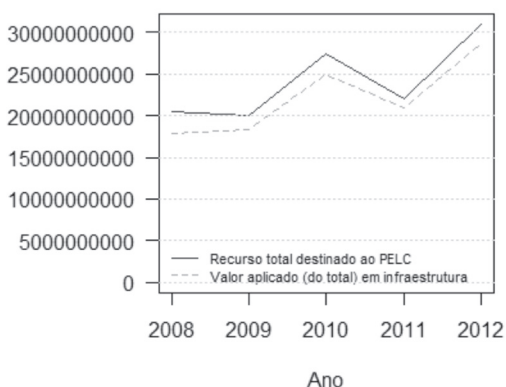


Figura 2 – Recurso total destinado ao PELC e valor aplicado (do total) em implantação e modernização de infraestrutura para ERL de 2008 a 2012.

Percebe-se que os valores destinados ao PELC de 2008 a 2012 oscilam de uma forma não linear, apresentando saltos de 2009 para 2010 e de 2011 para 2012. Pareceu importante expor a subcategoria “Implantação e Modernização de Infraestrutura para ERL” no gráfico, pois representa, dos anos de 2009 a 2012, mais de 90% do total do recurso para o programa. Esse dado pode ter relação com a informação da Figura 1, em que se questionou a chegada dos recursos à população, pois, se mais de 90% do recurso

destinado ao PELC aplica-se à implantação e modernização de infraestrutura, não se nota realmente sua chegada efetiva, mais visível através da implantação de núcleos PELC, que, *a priori*, é a proposta do programa.

Outra ferramenta utilizada foi o DadosGov, que possui *link* direto com o *site* do GF e disponibiliza informações sobre ações governamentais coletados no Balanço de Governo de 2003-2010. Os dados do seguinte gráfico, que mostra o número total de núcleos do PELC de 2008 a 2012, foram retirados desse *site* (2003-2010) e dos documentos “Prestação de Contas da Presidenta da República” – exercícios 2011 e 2012 (BRASIL, 2012, p. 532; BRASIL, 2013, p. 358):

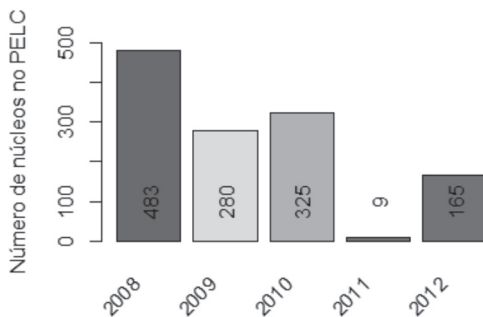


Figura 3 – Número total de núcleos do PELC de 2008 a 2012.

Confrontando os dados desse gráfico com os da Figura 1, verifica-se a aproximação entre as informações, já que, a partir de 2011, houve uma grande queda nos valores liquidados para o Desporto Comunitário, período em que o número de núcleos PELC diminuiu. Na comparação desses dados com os da Figura 2, constata-se a concordância entre ambos, pois se os recursos estão sendo aplicados, quase em sua totalidade, na infraestrutura, destinando-se pouco menos de 10% do total a

todas as demais subcategorias que compõem o PELC, o resultado lógico é a redução do número de núcleos que atendam à população. Sobre a queda expressiva no número de núcleos em 2011, verifica-se que, no *site* do ME, existe a informação de que não houve edital para o orçamento de 2011 pela necessidade de conclusão dos convênios aprovados em 2010. Segundo o *agente 3*, após a fusão das duas secretarias em 2011, “[...] houve uma fase de reestruturação da nova secretaria em que tudo deu uma parada.” (AGENTE 3, 2013, s. p.). Os gráficos apresentados anteriormente também mostram o que vem acontecendo com o financiamento para as áreas do esporte desde que o Rio de Janeiro foi eleito como sede dos jogos. Verifica-se que foi destinado um orçamento expressivo ao Desporto Comunitário; no entanto, os altos valores despendidos com o PELC estão sendo destinados, quase completamente, à implantação e modernização de infraestruturas esportivas, que podem, ou não, ser utilizadas para o esporte de lazer. O que se sabe é que o número de núcleos que atendem à população diminuiu significativamente desde 2008.

Relações entre as propostas de esporte de lazer inseridas no DC e nos CLS Rio 2016 com o planejamento, ações e financiamento

Observou-se que um ponto em evidência entre as formas de legados presentes nos dois documentos diz respeito à infraestrutura, a instalações e aos equipamentos. Também se mostram intenções referentes à universalização do esporte e à inclusão por meio deste, presentes nas menções que se fazem ao PST, ao “Mais Educação” e ao

PELC. Há um destaque para o legado social, que deve permitir o acesso ao esporte e ao lazer. No entanto, nota-se que a prioridade é o desenvolvimento do esporte de alto rendimento presente nas iniciativas: bolsas para atletas, bolsas do Centro Olímpico de Treinamento, aumento de investimentos federais no esporte, na preparação das equipes Olímpicas e Paraolímpicas e formação de técnicos.

Com a vinda dos dois megaeventos para o Brasil, mudanças no cenário esportivo nacional começaram a acontecer. O esporte, como um todo, recebeu atenção especial, leis foram formuladas e/ou reformuladas, criaram-se novos programas e projetos para o esporte e surgiu uma secretaria específica para o futebol. Com a criação da SNELIS, extinguiu-se uma secretaria específica do esporte de lazer (SNDEL), que teve seus assuntos incorporados à secretaria responsável pelo esporte educacional. Sobre a extinção da SNDEL, o *agente 2* (2013, s.p.) comenta que se pode acreditar que “[...] está tudo contemplado porque está tudo junto em outra secretaria, mas se enfraqueceu um trabalho que estava muito interessante.”

No que se refere às mudanças ocorridas no cenário esportivo brasileiro, se os dois últimos PPAs (2008-2011 e 2012-2015) forem comparados, pode-se constatar a maior atenção oferecida ao esporte por conta da vinda da Copa e dos JO/PO para o país, já que no PPA de 2008-2011 não havia destaque para o assunto e apenas expunham-se os dispêndios para o setor Desporto e Lazer e no de 2012-2015, o destaque dado à área é claro, com a apresentação de muitos detalhes e um Programa Temático próprio – “Esporte e Grandes Eventos Esportivos”.

Referente ao planejamento, ações e financiamento do GF para o esporte de lazer, há aspectos muito importantes,

como a previsão de construção de 800 CEUs, a implantação do PELC em mais da metade dos municípios brasileiros e o grande investimento que já foi feito em construção e reformas de quadras de escolas e equipamentos esportivos. Mesmo assim, percebe-se que essa manifestação do esporte não é priorizada no momento. Isso é verificado quando se observa, no *site* do ME, a criação de novos programas para o esporte neste período pré-JO/PO. Envolvendo o esporte de lazer, têm-se apenas os CEUs. Por outro lado, envolvendo o esporte de alto rendimento, foram criados ou alterados: Centro de Iniciação Esportiva, Plano Brasil Medalhas, Brasil Potência Esportiva, Atleta Pódio e Bolsa Técnico.

Além disso, percebe-se o foco em outros aspectos, preterindo-se o esporte de lazer, nos comentários dos agentes entrevistados da APO, quando falam sobre o acolhimento de demandas – “As que chegaram primeiro foram as do alto rendimento, do estado, do município e das universidades.” (AGENTE 2, 2013, s.p.) – e sobre o trabalho que está em andamento – “[...] infraestrutura e outras aquisições para a realização dos jogos, por motivo de cumprimento de prazos [...]”, lembrando que as ampliações para o esporte de lazer podem vir a qualquer momento (AGENTE 1, 2013, s.p.).

A fala do *agente 3* (2013) confirma a ideia de que o esporte de lazer é preterido, quando afirma que, para o PELC e para a SNELIS, praticamente não houve mudanças depois da eleição do Rio de Janeiro à sede dos JO/PO 2016. Ele explicou que, paulatinamente, o PELC está sofrendo qualificações que já eram previstas antes mesmo dessa eleição, e complementou: “A tendência já era de ampliação, sempre, de implantação dos núcleos e de investimento em parcerias intersetoriais.” (AGENTE 3, 2013, s. p.).

Sobre o que está sendo feito a respeito dos legados para o esporte de lazer, pode-se ter um panorama através das entrevistas. O *agente 1* (2013, s.p.) explica que a APO está tentando dimensionar um projeto de legado, mas que há muitos detalhes em cena, pois “[...] as ações estão acontecendo, e a APO ainda está num período de tentar reunir os atores envolvidos para procurar fazer um mapeamento e um projeto único, o que não quer dizer que as ações vão começar a ser desenvolvidas agora, mas sim costuradas e potencializadas.”. Esse agente ressaltou, ainda, que a tarefa da APO não é organizar nada, e sim ter uma planilha de monitoramento para saber o que está funcionando ou não. Ele diz que, por isso, a APO “[...] está fazendo o trabalho preliminar que é ver os compromissos que estão no DC e dizer: ‘vamos lá!’”. O entrevistado ainda comenta que “Como a APO tem os mesmos interesses na realização dos jogos, e essa é uma área que está bem potencializada junto ao ME, a APO entende que, talvez, o ME já esteja traçando essa possibilidade de ampliação, mas, de qualquer maneira, vai chegar o dia em que a APO vai conversar sobre isso também”.

A respeito das propostas apresentadas, o *agente 2* (2013, s.p.) comentou que as ações do PST e PELC ainda não “andaram”, mas que já se havia tido a notícia de que a SNELIS tinha “batido o martelo” e universalizaria o PST nas cidades sedes da Copa do Mundo 2014: “Por conta do programa Olímpico, eles vão estender não só para as cidades sede das Olimpíadas, mas para as demais cidades do futebol”. Ele comenta que o PST será também um legado da Copa, e haverá um tempo, de 2013 a 2016, para levar o programa a todas as escolas das capitais que sediarão os jogos. O entrevistado ainda explicou que a negociação do PELC está em andamento e que o secretário atual da

SNELIS já está querendo chamá-los para verificar como será essa ampliação e o fomento do PELC em decorrência desse momento, o que, para ele, “[...] é muito bom, porque alguns programas do ME tiveram uma redução do seu fomento, que pode ser retomado no Governo Federal como legado Olímpico”. Também relacionado ao PELC, ele disse que acompanha, à distância, o andamento da Rede CEDES, que não vê nenhum movimento mais amplo “da Rede pela Rede” e lembra que, se a provocação não vier do ME, poderia vir até mesmo das universidades e da própria Rede.

Sobre o assunto, o *agente 3* (2013, s.p.) garantiu que ainda não há relação estabelecida entre representantes do PELC com nenhuma das entidades de controle dos legados. No entanto, comentou sobre um projeto em andamento referente à Copa, semelhante ao do comentário anterior, que visa implantar núcleos do programa Vida Saudável nas capitais-sede. Sobre o legado olímpico, disse que há um Grupo de Trabalho (GT) de legado para o esporte educacional que se reúne, periodicamente, desde 2012, na sede do ME do RJ, mas que o esporte de lazer não foi incluído nas discussões. Fazem parte do GT: a APO, as Secretarias de Esporte e de Educação Estaduais e Municipais do Rio de Janeiro e o ME. Recentemente, o MEC também foi chamado para unir-se ao GT.

Ainda referente ao PELC, o *agente 1* (2013, s.p.) garantiu que as discussões se iniciarão porque chegou o momento e porque, anteriormente, estavam tratando de outros assuntos, mas disse ser necessário organizar os segmentos – papel da APO –, já que os interesses são distintos. O entrevistado explicou a diferença existente entre as pessoas que trabalham o esporte e a Educação Física na escola e os que trabalham o esporte de lazer, fator que dificulta sua reunião para uma mesma discussão.

Sendo assim, pode-se verificar um atraso nessa “negociação” do PELC. A proposta era incrementar esse programa até 2016, e, no entanto, desde a eleição do Rio à sede dos JO/PO, o número de núcleos diminuiu, e a Rede CEDES sofreu um esfriamento.

A respeito de outras ações, o *agente 2* (2013, s.p.) afirmou que o MEC já cumpriu, em 2012, o que prometeu no DC para 2016 – mais de 400 milhões em construções de quadras esportivas em escolas com o Mais Educação –, beneficiando não só a Educação Física e o esporte escolar, mas também as comunidades que usam esses espaços em seus momentos de lazer, no período noturno ou nos fins de semana. O *agente 1* (2013, s.p.) confirmou a informação e disse que a ampliação do Bolsa Atleta e do Mais Educação aconteceram, e que, na verdade, as coisas estão andando, mas que a APO ainda não parou para fazer o monitoramento e acompanhamento. Essas informações recaem no que já foi comentado anteriormente, sobre recursos para implantação e modernização de infraestrutura, que podem não estar servindo ao esporte de lazer, já que não é prioridade no momento.

Segundo o *agente 2* (2013, s.p.), outro investimento real do MEC é o estabelecimento de um consórcio – CONRIO –, que foi demandado pelas instituições federais do RJ, para o qual o MEC deverá financiar programas de pesquisa e de extensão universitária, que acabam “caindo” nos programas que acontecem junto às comunidades, na mobilização de comunidades, juventude etc., beneficiando, dessa forma, os programas de lazer. O entrevistado contou que já foram mapeados muitos programas do Município e também do Estado; no entanto, explica que “[...] isso é só o início do trabalho, porque tem outros legados

que estão amadurecendo e que estão na fase de negociação.” (AGENTE 2, 2013, s.p.). Como exemplos, citou uma negociação de legados, com o apoio do UNICEF, voltados para a criança e o adolescente, visando tanto ao fomento da prática esportiva e do lazer quanto à apropriação do direito ao esporte e a uma relação que se está constituindo com a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, com enfoque à proteção ao direito de praticar esporte de lazer com segurança.

Segundo as falas dos entrevistados da APO, pode-se perceber que o esporte de lazer deve ser beneficiado não só mediante o que foi anunciado no DC e nos CLs. Há outras vias e, com isso, possibilidades podem surgir durante o processo de preparação e organização do evento. O agente 1 (2013, s.p.) alegou que, se fosse ver cada iniciativa que existe para o esporte, seria inconsequente sair dizendo “[...] tem isso, tem aquilo [...]”, porque, no dia em que todas essas iniciativas estiverem mapeadas (papel da APO), poderão ser divulgadas, e diz que “[...] do contrário, é muito prematuro.”. Ele comenta que “[...] é um trabalho muito interessante, mas, na APO, o foco não é o esporte, e sim os serviços públicos e o evento” e completa dizendo: “No ME o foco é o esporte [...]”, lembrando que tal instituição tem de dar conta de suas ações, e a APO tem de acompanhar todo esse processo: “A APO não é *sobre* todo mundo, ela é *com* todo mundo [...]”. É importante lembrar que, como o entrevistado destacou, é interessante que a sociedade faça as devidas cobranças sobre o legado social, pois, se não o fizer, a prioridade será dada realmente a outras questões. O agente explica também que o legado esportivo ainda não está na ordem do dia porque se trata apenas de um dos elementos do legado, e que não é só isso que está em jogo.

Nos aspectos relativos à documentação oficial, o *agente 1* (2013, s.p.) explica que, por parte da APO, há coisas pontuais e de consumo interno que ainda não foram divulgadas externamente. O entrevistado lembra que, no final do ano de 2013, seria possível conseguir mais informações junto a esse órgão, pois, nesse ano, a APO está conhecendo pessoas e projetos e, nesse mesmo período, deverão ter um tipo de matriz de responsabilidades na qual constarão todas as propostas e encaminhamentos - de forma transparente -, como estão sendo realizados e quem são os responsáveis, e que, a partir daí, se poderá ter a noção do que está sendo feito.

Considerações finais

A sociedade brasileira ainda é carente no que se refere à prática do esporte e do lazer, um direito social que acaba ficando à sombra de preocupações consideradas mais emergentes, como saúde, educação, transporte e segurança pública. Não se pode esquecer que essa área também necessita de políticas e programas que oportunizem sua prática, sobretudo, àqueles indivíduos que são privados desse direito por suas condições sociais.

Com a realização dos JO/PO no Brasil, abriu-se uma porta para que tais assuntos fossem tratados com maior atenção. O DC e os CLs apresentam propostas, ou promessas, que promovem uma sustentação para que se possa, finalmente, dar outro rumo ao esporte no país. No entanto, há vários pontos que colocam essas afirmações em dúvida, como, por exemplo, a visível diminuição no número de núcleos PELC de 2008 até agora ou os altos recursos

direcionados ao conjunto do PELC, que, desde 2009, são quase que totalmente destinados à infraestrutura.

Como visto no decorrer do capítulo, por enquanto, os olhares estão voltados, principalmente, às promessas de entrega de infraestrutura para a realização dos jogos e para o desenvolvimento do esporte de alto rendimento. As questões sobre o esporte de lazer têm sido postergadas com a desculpa de que podem acontecer até 2016. Sobre isso, vale lembrar a fala do *agente 1* (2013), quando este adverte que os legados sociais podem aparecer só mais tarde e, então, sob o risco de não se desenvolverem. Se essas questões forem tratadas muito tarde, corre-se o risco de não haver tempo para discussões, avaliações, detecção de problemas e correção destes. É importante lembrar que, para que haja legado para o esporte de lazer, somente a implantação de programas para a população, sem um compromisso de longo prazo, não é suficiente. O ato de cumprir as propostas contidas nos documentos, apenas para o período que antecede os jogos, não representa a constituição de um legado, o qual deverá ser medido, por um bom tempo, depois de 2016.

Quando uma cidade-sede é escolhida, o COI exige certas providências com vistas a garantir que o prometido na candidatura seja devidamente cumprido. Para citar algumas dessas exigências, evidenciam-se a criação de uma lei específica para o período de preparação e realização dos JO/PO, a criação da APO e a constituição da equipe que fará o OGI antes, durante e depois dos Jogos. Uma pergunta pertinente seria: o que acontece quando as promessas não se cumprem? Talvez seja fácil responder sobre as promessas de infraestrutura com prazos de entrega anteriores aos JO/PO, já que são as mais controladas e

cobradas, inclusive com inspeções periódicas. Mas, o que dizer sobre aquelas intangíveis, como por exemplo, o aumento da prática esportiva e de lazer, da atividade física ou a melhoria de programas esportivos?

A ideia é continuar fazendo esse acompanhamento das relações entre as propostas de esporte de lazer inseridas no DC e nos CLs Rio 2016 com o planejamento, as ações e o financiamento da área durante todo o processo de construção dos legados esportivos. Acredita-se que, com essa postura de acompanhamento, o Brasil possa se destacar, positivamente, entre outros países-sede no que se refere ao legado para o esporte participativo.

Referências

AGENTE 1. **Entrevista:** Autoridade Pública Olímpica [jul. 2013]. Entrevistadora: Kátiuscia Mello Figuerôa. Rio de Janeiro, 2013. Arquivo original em .mp3 (60 min.).

AGENTE 2. **Entrevista:** Autoridade Pública Olímpica [jul. 2013]. Entrevistadora: Kátiuscia Mello Figuerôa. Rio de Janeiro, 2013. Arquivo original em .mp3 (60 min.).

AGENTE 3. **Entrevista:** Secretaria Nacional de Esporte, Lazer e Inclusão Social – Ministério do Esporte [ago. 2013]. Entrevistadora: Kátiuscia Mello Figuerôa. Brasília, 2013. Arquivo original em .mp3 (60 min.).

BRASIL. **Plano plurianual 2008-2011:** projeto de lei/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: Ministério Público, 2007.

_____. **Esporte e Lazer da Cidade** – PELC: Catálogo 2007-2008. Brasília: ME, 2008.

_____. **Caderno de Legado Brasil**. Brasília: ME, 2009a.

_____. **Caderno de Legado Social**. Brasília: ME, 2009b.

_____. **Plano plurianual 2012-2015**: projeto de lei/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: Ministério Público, 2011.

_____. **Prestação de Contas da Presidenta da República/2011**. Relatório sobre os orçamentos e atuação governamental – Balanço Geral da União. Brasília: CGU, 2012.

_____. **Prestação de Contas da Presidenta da República/2012**. Relatório sobre os orçamentos e atuação governamental – Balanço Geral da União. Brasília: CGU, 2013.

COMITÊ RIO 2016. **Rio 2016**: cidade candidata. Dossiê de candidatura. Rio de Janeiro: COB, 2009.

FILGUEIRA, J. C. M. Importância dos legados de megaeventos esportivos para a Política Nacional do Esporte: cidade, cidadania e direitos dos cidadãos. In: RODRIGUES, R. P. et al. (Org.). **Legados de megaeventos esportivos**. Brasília: ME, 2008. p. 65-73.

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

MENICUCCI, T. Políticas de esporte e lazer: o estado da arte e um objeto em construção. In: ISAYAMA, H. F.; LINHALES, M. A. (Org.). **Avaliação de políticas e políticas de avaliação: questões para o esporte e o lazer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 179-202.

REIS, A. C.; SOUSA-MAST, F. R. **Rio 2016 and Sport Legacies**. The legacies of the Olympic Games for youth at-risk in Rio de Janeiro. 50f. Postgraduate research grant programme 2012. Olympic Studies Centre, International Olympic Committee. Final Research Report, 2012.

RIO 2016. **Rio 2016 e COPPE formalizam contrato para produção do estudo de impacto dos jogos**. Disponível em: <<http://rio2016.org/noticias/noticias/rio-2016-e-coppe-formalizam-contrato-para-producao-do-estudo-de-impacto-dos-jogos>> Acesso em: 15 jul. 2013.

SOUSA, E. S. de et. al. **Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

VILLANO, B. et al. Seminário “Gestão de Legados de Megaeventos Esportivos”: Pontos de Convergência. In: RODRIGUES, R. P. et al. (Org.). **Legados de megaeventos esportivos**. Brasília: Ministério do Esporte, 2008. p. 47-50.

Patrimônio indígena e afro-brasileiro como legado cultural de esporte de lazer¹

Giuliano Gomes de Assis Pimentel

Patrícia de Araújo

Silvana dos Santos

Larissa Michelle Lara

277



Ao falar de legados, conforme enfatiza o texto introdutório ao eixo *Lazer*, consideramos fundamental não apenas tratar do patrimônio material ou apenas das práticas esportivas mais recentes. Afinal, a cultura corporal no Brasil deve a diferentes etnias um legado dinâmico, o qual podemos tomar como sendo nossa herança cultural. Faz-se interessante observar que parte dos esportes

¹ Agradecemos as contribuições críticas sobre políticas públicas, vindas do colega Fernando Augusto Starepravo, do Programa Associado UEM/UEL de Pós-Graduação em Educação Física.

ditos modernos não têm origem na Modernidade e que muitos dos lazeres contemporâneos se remetem a jogos já recorrentes na Antiguidade ou, no caso do Brasil, ao período colonial.

Logo, não é suficiente olhar para os legados das ações governamentais, os quais, seguramente, refletem em melhora ou piora das condições de saneamento, desenvolvimento humano, segurança, saúde, educação, mobilidade, cultura esportiva, entre tantos outros âmbitos importantes. Também há de se tratar dos legados já deixados pela cultura popular, pois, desde os primeiros contatos/conflitos coloniais, trocas intercontinentais (Europa, África, América) ocorreram e passam historicamente por atualizações. Com matrizes distintas, mas em diálogo, tais práticas já foram folguedos voltados à diversão e que, na contemporaneidade, constituem-se, também, em esporte-lazer.

278

Nesse quadro de hibridismo cultural, é notável como tais práticas articulam lazer e alto rendimento na forma de espetáculo quando da realização de eventos que nuançam as fronteiras entre popular e massivo, a exemplo das festas de peão, rodas de capoeiras ou mesmo os jogos dos povos indígenas. Por isso, embora não com tanta ênfase, os ditos esportes de identidade cultural e, especialmente, os esportes de criação nacional são objeto de ações governamentais, perpassando desde a descriminalização da capoeira até a inclusão no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC, 2012; PELC, 2013) do Núcleo para Povos e Comunidades Tradicionais, a exemplo de indígenas, ribeirinhos, quilombolas e populações rurais.

Destarte, associamos à discussão supracitada também o componente ‘cultura popular’, enquanto fator fronteiro da resistência identitária desses povos e comunidades

tradicionais aos valores e manifestações midiáticas e hegemônicas. Com essa prerrogativa, debater o lazer como viés nas atividades físico-esportivas tem a intencionalidade de oportunizar uma reflexão que considere e respeite as identidades e manifestações culturais dos mesmos.

Frente a tais considerações, os objetivos deste capítulo são discutir a herança cultural das populações indígenas e afro-brasileiras do Brasil na constituição do campo dos conteúdos físico-esportivos do lazer e apontar as influências desse legado imaterial na cultura esportiva de lazer, bem como o legado, positivo ou negativo, das políticas públicas sobre esse patrimônio. Para tanto, o texto toma como objeto o patrimônio imaterial, esteja ele institucionalmente reconhecido ou não, no campo do lazer esportivo. Tendo como pressuposto as inter-relações dialéticas entre o legado político e a política do legado, o texto conclui com perspectivas para intervenção em relação ao esporte de lazer oriundo da cultura nacional.

Em termos de organização, subdividimos a discussão considerando as três matrizes culturais selecionadas para, em cada tópico, apontar sua contribuição original à cultura esportiva de lazer e, sequencialmente, expor os possíveis legados das políticas públicas ao desenvolvimento das expressões lúdicas dessas matrizes.

A matriz cultural indígena

Para delimitar o estado da arte das políticas de esporte/lazer em relação aos povos indígenas, vale considerar, numa estrutura formal, três abordagens que, conforme cada etapa da história, alternam maior representatividade

nas políticas. Assim, temos: a) perseguição às práticas nativas e introdução de esportes considerados civilizados; b) apropriação das práticas nativas para sistematizá-las como particularidade nacional; c) valorização das práticas nativas pelo que elas são, acolhendo seus significados. Assim, entendemos que, ao identificar esse movimento na história, torna-se possível pensar em legados.

A primeira abordagem defendida parte do pressuposto da existência de culturas superiores e inferiores. Portanto, cabe ao Estado e a grupos paraestatais (missionários e desbravadores) dominarem os povos 'atrasados' e imputar-lhes os melhores, portanto verdadeiros, modos de produção e reprodução da vida. Nessa lógica colonialista, as práticas lúdicas podem ser julgadas pela capacidade de corromperem ou de civilizarem uma sociedade. Aos indígenas brasileiros, nesse caso, caberia o abandono de seus folguedos pré-históricos para o ingresso numa era de progresso cultural, com esportes que incorporam o espírito da modernidade. Mas, em tal abordagem, seria possível pensar em esporte e lazer como fenômenos sociais presentes na histórica e cultura indígena? Esse é um questionamento fundamental, tendo em vista que políticas de lazer não estão imunes a ranços colonialistas, pelos quais desenvolveriam relações clientelistas e paternalistas com os povos nativos.

Em trabalho de campo junto a 30 comunidades indígenas do Paraná, em pesquisa financiada pela Rede CEDES, encontramos, no esporte e na ginástica, estratégias do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) para seduzir e disciplinar as populações confinadas nas aldeias. Era necessário introduzir tais práticas, junto com presentes e alimentos, para estimular o povo Guarani e o povo Kaingang

a diminuïrem as resistências, bem como sublimarem as tradições nômade e o histórico de enfrentamentos sangrentos. Enfim, o esporte, já nos anos 1950, constituiu-se como elemento civilizatório, a fim de canalizar o espírito guerreiro para fins recreativos.

Para ilustrar essa questão, Fassheber (2010) reporta ao *Kanjire*, um jogo ritual no qual grupos Kaingang se enfrentavam lançando-se tocos de madeira, de forma a verificar a resistência e valentia do guerreiro. No período noturno, os tocos ficavam em brasas, aumentando o risco de ferimentos ou morte. Por ser considerada uma prática violenta, tal manifestação sofreu constrangimentos e caiu em desuso. Todavia, conforme esse autor, o futebol a eles imputado foi ressignificado para enfrentar – ao menos simbolicamente – outros povos (*Fóg*), a fim de, sob outra tradição lúdica, exercitarem seu gosto pelo antagonismo.

Em um segundo recorte, as práticas indígenas começaram a ser pensadas como parte da identidade nacional, resultado da miscigenação entre índio, negro e europeu. Vale considerar que muitas das abordagens estatais e paraestatais sobre práticas genuínas da cultura corporal brasileira têm como base teórica a discussão sobre o caráter nacional. Na teoria social brasileira dos anos 1950 e 1960, tais práticas foram recorrentes para ilustrar o que se chamava de herança cultural brasileira e, a partir dela, intentava-se analisar as características identitárias do povo brasileiro.

Essa ideologia infundida no pensamento acadêmico daquele período parece ter sobrevivido a ponto de influenciar a criação de uma linha de ação do então Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte - INDESP, no governo Fernando Henrique Cardoso. Segundo o Art. 217 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), é dever do Estado

proteger, resgatar, registrar e divulgar as manifestações culturais de caráter esportivo que se vinculem às nossas raízes etno-históricas.

Para fortalecer esse preceito constitucional, criou-se o Programa Esporte de Criação Nacional. Trata-se já do reconhecimento positivo da existência de jogos elaborados num espaço geográfico nacional (nesse caso, o Brasil), partindo da diversidade cultural, a exemplo da arqueria, canoagem, caça, pesca, lutas e rituais indígenas, corridos em meio rústico, vaquejadas, montaria, cavalgadas, regatas de saveiros e capoeira.

No tocante ao patrimônio imaterial indígena, é representativo o modo pelo qual a peteca se inscreve no cenário nacional, tanto como brinquedo quanto como brincadeira/jogo e, ainda, esporte. De origem tupi-guarani, a peteca foi absorvida, colonialmente, no cotidiano lúdico rural e transmigrada para o meio urbano como artesanato e brincadeira. Ao ser adotada como aquecimento de nadadores brasileiros nos Jogos de Antuérpia, teve incentivo para ser regulamentada, passa a ser esportivizada a partir de Minas Gerais. E, em 1977, o Conselho Nacional de Desportos edita o Decreto 80.228, no qual a peteca é referendada como atividade genuinamente brasileira (SALLES; MOTTA; PEREIRA JÚNIOR, 2005).

O exemplo da peteca ilustra a abordagem na qual certos aspectos da cultura nacional são destacados para funcionarem como práticas sociais de identidade nacional. Nesse sentido, a garantia do reconhecimento da diversidade cultural é um alicerce das políticas de educação multicultural, o qual nos induz a pensar em duas problemáticas: 1) a ocorrência da criação da diversidade cultural e contenção da diferença cultural na forma de experiências singulares

estereotipadas; 2) o racismo propagado sob diferentes formas nas sociedades em que o multiculturalismo é incentivado. “Isso porque o universalismo que paradoxalmente permite a diversidade mascara normas, valores e interesses etnocêntricos.” (PIMENTEL, 1997, p. 202-203).

Assim, o legado deixado por essa política é ambíguo, pois reconhece a diversidade cultural, mas, ao mesmo tempo, seleciona as práticas a partir de um suposto caráter nacional e folcloriza-as, engessando a dinâmica cultural. Ademais, os grupos nativos, em relações desiguais de força, estão sujeitos à expropriação de suas práticas, pois estas acabam sendo estruturadas por meio de uma regulamentação baseada no sentido dominante do fenômeno esportivo.

O terceiro movimento político que gerou impactos na relação entre lazer e esporte, no contexto da cultura indígena, busca superar as visões descontextualizadas, alienadas e homogeneizadas² ligadas à visão europeia do bom selvagem, mesclada a elementos da cultura dos índios norte-americanos, visão uniformizadora se ancora na existência da ‘cultura indígena’. Para tanto, pensar os esportes/lazer como produção intercultural é algo essencial, uma vez que eles são “[...] portadores de uma polissemia profundamente ambígua, porque o seu sentido depende do campo de práticas que os constituem e onde se inserem.” (SANTIN, 1996, p. 14). Nessa perspectiva, torna-se fundante promover o reconhecimento do “outro” para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Daí que o olhar intercultural pode ser sinalizado a partir das seguintes características:

² Os índios não formam uma população homogênea. Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2014), existem cerca de 220 etnias e 180 idiomas indígenas no Brasil.

1. A diversidade entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade, ou seja, uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas se contrapondo ao paradigma assimilacionista³, em que as práticas corporais – jogos e brincadeiras – são entendidas como elementos da cultura corporal de cada etnia indígena, assumindo sentidos e significados de acordo com o contexto social no qual são vivenciadas.

2. A visão essencialista das culturas e das identidades culturais, em processo contínuo de construção-desconstrução-reconstrução, com dinâmicas que se configuram nas relações sociais, em que as diferenças se moldam como realidades sócio-históricas. Tal visão pode ser observada no futebol, hoje vivenciado nas etnias que tiveram contato com a mídia televisiva de forma diferenciada de sua ancestralidade e de sua corporalidade inicial. Já no contato inter-étnico, os corpos indígenas podem optar pela resistência ou apropriação de novas práticas corporais.

Para exemplificar, os Jogos Indígenas já possuem alguns elementos que denotam o legado de uma política intercultural de esporte/lazer. De acordo com o Regulamento Geral (BRASIL, 1999) que orienta os jogos, tem-se como objetivo a promoção da cidadania indígena, a integração e o intercâmbio de valores tradicionais, com vistas a incentivar e valorizar as manifestações culturais próprias desses povos. Nesse âmbito, Almeida, Almeida e Grandó (2010,

³ O paradigma assimilacionista favorece que todos se integrem socialmente e sejam incorporados à cultura hegemônica. Por ele, sujeitos são chamados a participar do sistema, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica. No que tange à sociedade indígena, esta é incluída em algumas políticas de esporte/lazer num processo verticalizado, ou seja, de cima para baixo, sem o devido cuidado ao respeito as suas matrizes étnico culturais.

p. 7) afirmam que o esporte, ao ser mencionado no escopo dos documentos oficiais, tem como “[...] pressuposto a interação entre distintas etnias; entretanto, outras manifestações culturais se fazem presentes nesse evento, como os jogos e brincadeiras tradicionais, os ritos, as danças, as pinturas e os adornos corporais.”.

É possível pensar no esporte/lazer como fenômeno social e legado esportivo presente na história e na diversidade cultural indígena, contagiando-se, assim, numa relação de saber, de aprender e de ser, no tocante à necessidade de fortalecimento de visibilizarmos a cultura indígena como produtora de sentidos e identificações. Contudo, problemas são identificados nesse processo, os quais podem ser assim enunciados:

1. A ênfase nos elementos normativos, tendo como sentido/significado uma espécie de organização burocrática característica da sociedade moderna para as práticas corporais nos Jogos dos Povos Indígenas;

2. Diferença entre o ethos guerreiro e o ideal de *fair play*;

3. O lema “o importante não é competir, mas sim celebrar” (TERENA, 2009), ou seja, o que denotaria celebração de paz, que traduziria a harmonia e o equilíbrio das sociedades tribais acaba por se perder quando os Jogos Indígenas, na condição de atividades esportivas, ressaltam o quantitativo e o medido, em número de pontos, marcas ou gols, medidas de tempo/espaço.

Os Jogos Indígenas não podem ser pensados como um momento estanque, e sim como elaboração política de Esporte/Lazer na linha da gestão compartilhada que suscita o entendimento de novos entendimentos étnicos para as políticas de lazer. Nas palavras de Almeida (2011, p. 50), “[...] observa-se o pouco envolvimento dos indígenas

participantes dos Jogos, no que se refere à normatização, isto é, a alteração dos sentidos de suas práticas corporais”. Daí que esporte e o lazer precisam ser pensados como estratégia de mobilização e de engajamento, como dimensão fundamental sob pena de perder-se a oportunidade de uma atuação mais efetiva na busca da difusão de novos olhares e a efetivação do esporte por diversão como legado na realização dos Jogos Indígenas.

Outras ações nas políticas que ganham destaque no entendimento do esporte/lazer como fenômeno social e legado esportivo são a Conferência Nacional, o PST e o PELC. Como o patrimônio indígena é tratado nessas ações?

O PELC – Programa Esporte e Lazer da Cidade – por meio da Coordenação-Geral de Políticas Esportivas Indígenas – CGPEIN – criado em 23/09/2012, constitui-se como área estratégica do governo federal, por meio do Ministério do Esporte, com o intuito de promover interação e integração, pelo esporte, entre as etnias indígenas existentes em todo o território nacional. No contexto dos Jogos, o esporte é apresentado como meio de interação entre diferentes povos, com destaque para alguns pontos como:

- Inovação dos Jogos dos Povos Indígenas por meio da regionalização do evento;
- Encontro para debates, com o intuito de inclusão social, desenvolvimento cultural, individual e coletivo;
- I Seminário de Esporte Indígena com participação de lideranças indígenas e representantes de ministérios e secretarias;
- Projeto Comunitário: o programa é voltado para o apoio aos jogos e eventos das comunidades e escolas

indígenas que realizam suas atividades esportivas, culturais e lazer de iniciativa própria, e estruturas organizacionais peculiares direcionadas ao atendimento do público escolar e comunitário que atinja o número de mil pessoas dentre todas as idades.

O PST – Programa Segundo Tempo – tem como diretrizes a democratização do acesso ao Esporte Educacional de qualidade como forma de inclusão social, contribuindo para a efetivação dos direitos e construção da cidadania às comunidades indígenas brasileiras, considerando suas estruturas sociais, suas práticas religiosas, formas de produção de conhecimento, métodos de ensino-aprendizagem e atividades econômicas. Entre os objetivos do PST que mais dizem respeito ao patrimônio cultural de esporte/lazer, destacamos:

- Oferecer práticas esportivas educacionais e de lazer, no contra-turno escolar, estimulando as comunidades indígenas a manterem interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral;
- Resgatar e divulgar as diversas manifestações corporais indígenas e não indígenas;
- Oferecer condições adequadas para a prática esportiva educacional de qualidade;
- Implementar o esporte como política de construção coletiva e individual nas comunidades indígenas.

Por fim, foram organizadas três Conferências Nacionais com representantes de diferentes segmentos do esporte. Nessas conferências, redige-se um documento que deve, ou deveria, nortear os programas e projetos

governamentais. No documento da última Conferência, foram apresentadas propostas para o plano decenal, e chama atenção a ênfase conferida aos megaeventos esportivos, bem como o silenciamento a respeito das populações rurais, quilombolas, ribeirinhas e indígenas. Em nossa leitura, a questão dos legados culturais sobre o patrimônio cultural sequer é subsumida aos megaeventos, os quais seriam uma oportunidade para dar visibilidade às diferentes matrizes culturais do país. Assim, manifesta-se a necessidade de diálogo entre as políticas públicas e os povos indígenas.

Da dimensão cultural afro-brasileira

Ao nos referirmos aos legados materiais e imateriais relacionados à cultura afro-brasileira, remontamos diretamente à tematização da diversidade de formas de expressões corporais e religiosas, de comportamentos, de modos de se vestir, de usar o corpo, de produzir objetos, enfim, de construir cultura, que se materializam cotidianamente em meio a outras práticas culturais. A presença dos negros no Brasil (mesmo como escravos) influenciou a formação da cultura brasileira, intercâmbio decorrente da escravidão que, além de promover o comércio, favoreceu as trocas culturais (FRAGA; ALBUQUERQUE, 2009). Daí decorre que o convívio com as diferentes etnias, em nosso país, possibilitou a ampliação do conhecimento em seus modos diversos, ou seja, “[...] já não é mais aceito que só os conhecimentos proporcionados pela visão eurocêntrica, branca, católica e masculina [...]” (PRAXEDES, 2010, p. 39) pré-estabeleçam padrões normativos socialmente. Por isso, sem desejar amarrar as práticas a tipologias, é possível realizar analogias de ações ligadas à afro-brasileiridade.

Na dinâmica cultural, não é incomum que grupos, mesmo rivais, realizem trocas materiais (roupas, utensílios, ferramentas) e imateriais (jogos, técnicas, linguagem). Os processos globais, pautados na técnica, provocaram a aceleração de uma série de transformações que mudaram a maneira pela qual os grupos sociais se relacionam entre si e em sociedade. Nesse aspecto, a cultura afro-brasileira pode ser apontada como uma particularidade cultural construída por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros povos, que tem uma racionalidade própria a ser reconhecida em sua diferença e não fadada a sua invisibilidade. No entendimento de Gomes (2003), a cultura negra constitui-se como lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico – os descendentes de africanos escravizados no Brasil.

Honneth (2011) adverte para a existência de inúmeros exemplos de situações em que os dominantes expressam sua superioridade social frente aos dominados, aparentando que não os percebem. Para ilustrar, cita casos descritos por Ralph Ellison (escritor, docente e romancista norte-americano), em que os protagonistas (senhores brancos) parecem querer indicar, intencionalmente, que as pessoas negras presentes em determinado espaço social lhes são invisíveis. Algumas das disposições corporais assumidas pelos protagonistas para se instaurar essa invisibilidade do negro notam-se em atitudes corporais como “olhar através de”, o que exige um papel performativo, com gestos que deixem claro que os demais não são vistos intencionalmente e não de modo acidental. Assim, “[...] para as pessoas afetadas, sua ‘invisibilidade’ possui respectivamente um número real: elas se sentem efetivamente

como não percebidas [...]” (HONNETH, 2011, p. 167, tradução nossa). A identificação visual seria a primeira forma de conhecimento rumo ao reconhecimento que supere a invisibilidade social.

Não podemos negar que a construção histórica do negro no Brasil se deu em meio a um denso processo de invisibilidade social, embora marcado por lutas e resistências pautadas em propostas e projetos que garantissem a igualdade. Tais lutas se fazem presentes na religiosidade, nas danças, nas músicas, oralidade e, também, na capoeira como mescla de luta, dança, esporte e jogo, em maior ou menor grau, haja vista os modos pelos quais esses elementos foram configurados como produto da indústria cultural – que homogeneiza gostos, que gera fetiche, que aliena – a ser usufruído em seus mais diversos contextos, os quais incluem, sobretudo, a dimensão competitiva do esporte e o campo do turismo.

Em se tratando de legado da cultura esportiva de lazer afro-brasileira, a capoeira parece protagonizar essa discussão. Sua origem está relacionada à luta dos negros pela liberdade, por uma forma de manifestar-se contra a situação de maus tratos e clausura, bem como pela tentativa de imersão na cultura e no cotidiano africano. Nessa linha, ressalta Falcão (2004), a capoeira constitui-se uma manifestação cultural notabilizada por seu exuberante campo de possibilidades, cuja trajetória histórica reflete contradições marcantes da dinâmica social, algo que se configura diferentemente quando a capoeira passa a ser instrumentalizada. Isso é percebido quando “[a] capoeira na contemporaneidade apresenta-se com novas roupagens, incrementadas pelo consumo e pelos diversos mecanismos de divulgação e circulação de mercadorias.” (FALCÃO, 2004, p. 46), momento

em que se fortalece essa prática como desporto, lançando a capoeira ‘de origem’ ao esquecimento.

A observância da capoeira como esporte, adverte Fonseca (2008), dá-se a partir de leituras presentes nas décadas de 1920, as quais procuravam afirmar a capoeira como a ginástica ou o esporte nacional por excelência. De certa maneira, o movimento iniciado na década de 1930 e as ‘criações’ dos estilos Angola e Regional, que resultaram na institucionalização e desportivização da capoeira, podem, igualmente, ratificar essa linha de pensamento que vê a capoeira como, puramente, esporte. Gil e Mathias (2005) elucidam que a Ginástica Brasileira, elaborada pelo professor Inezil Penna Marinho, inspirava-se na capoeira e tinha como objetivo apresentar um Método de Educação Física que utilizasse elementos e símbolos nacionais (recorrente às políticas de identidade nacional, conforme discutido no tópico anterior). Por outro lado, nos espaços não formais, os grupos de capoeira contribuem para a consolidação de um emergente mercado capoeirano, com a materialização de aulas em academias de ginástica, oficinas, cursos e *workshops*, ministrados por mestres e professores, inserindo, cada vez mais, essa manifestação na lógica do mercado, que constitui a principal esfera de divulgação da capoeira em geral. Sendo assim, a narrativa da capoeira perpassa por várias linguagens, expressões e áreas de conhecimento, o que nos conduz a entender, de acordo com Soares et al. (1992, p. 53), a riqueza gestual e de ritmos que a sustentam, bem como a necessidade de não separá-la de sua história, transformando-a em mais uma “modalidade esportiva”.

A preocupação com a diversidade cultural e com o respeito a essa diversidade tem sido objeto de atenção pelo

governo federal por meio da ampliação de políticas públicas e da criação de fóruns de debate. O Ministério da Cultura, via Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural, vem desenvolvendo ações voltadas para a reflexão democrática, junto a gestores públicos e privados de cultura e sociedade em geral, sobre temas debatidos no âmbito do Comitê Governamental da Convenção, fórum que o Brasil integra como membro reeleito. Essa Convenção, adotada pela Assembléia Geral da UNESCO em outubro de 2005 e promulgada, no Brasil, em agosto de 2007, volta-se a ações para proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, congregando direitos e deveres dos países que a integram. De certo modo, observa-se um movimento mundial que tende a impulsionar ações nos diferentes países para a preservação de suas manifestações identitárias.

Em relação às contribuições da matriz afro-brasileira à prática esportiva e de lazer, observa-se sua focalização em vários governos municipais e estaduais a partir de secretarias focadas na questão do negro. A criação da SEPPIR (Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial), com estatuto de Ministério, é uma das políticas para promover ações afirmativas em relação aos afro-brasileiros, as quais vão desde o reconhecimento de terras quilombolas à Lei n. 10.639/03, que reconhece e valoriza o ensino da cultura afro-brasileira na educação, ampliada pela Lei n.11.645/08, que inclui também o indígena.

Embora existam diferentes práticas corporais afro-brasileiras, o enfoque das políticas é sobre a capoeira, a qual ocupa espaços em que se inserem as políticas públicas voltadas especificamente à sua prática e aos capoeiristas. Em 20 de julho de 2010, a capoeira foi reconhecida como Patrimônio Cultural do Brasil, sob a Lei n.12.288/10, que

institui o Estatuto da Igualdade Racial, a qual propõe, em alguns artigos, orientações para a preservação da capoeira. No Capítulo II, Seção III da cultura, Artigo 20, o estatuto determina: “O poder público garantirá o registro e a proteção da capoeira, em todas as suas modalidades como bem material e de formação da identidade cultural brasileira, nos termos do artigo 216 da Constituição Federal.” (BRASIL, 2010, s. p.). Na Seção IV, o artigo 22 estatui: “A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da Constituição Federal” (BRASIL, 2010, s. p.).

A capoeira é um bem imaterial e tem como instrumento legal, que assegura a sua preservação, o registro no “Livro de Expressões” e no de “Saberes”, instituído pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), o qual “[...] justifica o desenvolvimento de projetos e avaliza a execução de Políticas Públicas voltadas à proteção, salvaguarda a continuidade dessa manifestação entre nós, cidadãos brasileiros de hoje, e nossas gerações futuras.” (PELEGRINI, 2008, p. 148).

Destarte, o legado deixado pela capoeira transcende o jogo propriamente dito como “luta de defesa” do negro, pois a linguagem gestual utilizada ocupa papel central na transmissão de valores simbólicos na experiência social afro-brasileira (SILVA, 2004), marcada por seus estilos (Angola e Regional) e ícones construídos historicamente (Mestre Pastinha e Mestre Bimba), no processo de legitimação e difusão da capoeira.

Embora haja a incorporação de elementos de lutas ocidentais, ainda assim a capoeira traz outros aspectos que reafirmam a identidade étnica negra, como se observa nas músicas, no toque do berimbau, nos próprios movimentos, nas cantigas e até mesmo em sua demarcação

estilística, em que a capoeira Angola geralmente apresenta-se associada à África e ao Mestre Pastinha, enquanto a capoeira Regional vincula-se à Bahia e ao Mestre Bimba (SILVA, 2004). Logo, a capoeira, embora assuma sentidos e significados diversos na sociedade contemporânea, focados, sobretudo, no aspecto competitivo e mercadológico, é marca de um processo histórico de lutas do negro no Brasil e, conseqüentemente, símbolo de busca de liberdade em função de mecanismos opressores e desumanos.

O Patrimônio Cultural Imaterial é vivo e dinâmico, estando interligado diretamente à cultura e à identidade da comunidade. Dada sua especificidade, esse patrimônio, nem sempre fácil de preservação e registro, demarcado ainda por preconceitos, constitui-se como parte das ações que buscam o despertar de consciência para a diversidade cultural e para o legado advindo dessa realidade, o que, de certa forma, possibilitaria às pessoas reconhecerem e preservarem aquele patrimônio, instituindo-se consciências acerca da importância de sua preservação e de sua configuração como representação cultural identitária de um povo.

Ao se pensar no legado de uma cultura esportiva e de lazer afro-brasileira, como a capoeira, em meio ao processo de realização de megaeventos esportivos no Brasil, torna-se relevante questionar qual o legado para o patrimônio afro-brasileiro em específico. Uma vez que se reconhece o legado cultural afro-brasileiro, qual a contribuição das políticas públicas frente ao reconhecimento desse legado e de sua legitimidade no processo de constituição identitária brasileira?

Não há como negar que, a partir de 2003, com o governo Lula, houve, no Brasil, a intensificação das ações voltadas à valorização da cultura afro-brasileira. Nos âmbitos

esportivo e de lazer, observam-se secretarias que passam a fomentar políticas de inclusão social que abarcam deficientes, ribeirinhos, quilombolas e indígenas, por meio de editais dos quais participam pesquisadores e também agentes formadores e comunitários para o desenvolvimento de projetos sociais e de pesquisa, a exemplo da Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer e da Secretaria Nacional de Esporte Educacional, atualmente fundidas na Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social. Contudo, ante as inúmeras demandas decorrentes de quadros de exclusão social e marginalização a que a população afro-brasileira encontra-se submetida, as ações realizadas são tímidas e pouco operantes no tocante à contribuição efetiva para um legado no âmbito esportivo e de lazer.

No Estado do Paraná, por exemplo, em 27 comunidades quilombolas investigadas, observou-se apenas um projeto social em uma comunidade quilombola, que se referia ao Programa Segundo Tempo, do Ministério do Esporte, na comunidade do Feixo, na Lapa (região de Curitiba), ainda constituído por ações que desconsideravam a especificidade da cultura afro-brasileira em meio a demarcações culturais arianas fortemente instauradas naquela territorialidade. Nenhum projeto social ligado ao PELC – Programa Esporte e Lazer da Cidade – foi encontrado nessas comunidades, quadro que sinaliza para o restrito enfrentamento de qualificação de ações em prol de comunidades excluídas do acesso a inúmeros bens culturais.

Outro exemplo do descaso político para com populações marginalizadas afro-brasileiras pode ser dado a partir da comunidade quilombola de Manoel Ciriaco, em Guaíra, no Paraná, em que a capoeira figurava como uma

das manifestações expressivas e de construção identitária da comunidade. Ela reunia, cotidianamente, diversas crianças e adolescentes, no quilombo, que aprendiam a tocar seus instrumentos, a cantar e a realizar a gestualidade e o jogo próprios dessa manifestação. Contudo, o corte no apoio municipal em relação ao custeio de um professor para o ensino dessa prática no quilombo faz com que o espaço criado e motivado pelos próprios comunitários para a prática da capoeira passe a ser, em parte, desintegrado. A cultura da capoeira e o gosto por sua prática permanecem, mas perde-se em aprendizados, em trocas culturais e no ensino sistemático que tem sua contribuição singular, inclusive na instituição de ritos próprios dos quais a comunidade participe.

Em síntese, podemos inferir que, embora haja ações ministeriais voltadas a políticas públicas de esporte e lazer que potencializam a cultura afro-brasileira, acrescidas de ações isoladas municipais, a oferta dessas políticas ainda é irrisória ante as demandas. Ainda, a população afro-brasileira, que não se desenha da mesma forma que nos tempos da escravidão, haja vista as mesclas culturais, as relações interpessoais e as novas maneiras de se constituir como afro-brasileiro, precisa ser entendida em suas necessidades hodiernas, por meio de ações que possam fazer com que elas saiam da invisibilidade rumo ao processo de reconhecimento.

E reconhecimento, como lembra Honneth (2011), é um ato público e implica designar o ato expressivo mediante o qual é conferido àquele conhecimento o significado positivo de sua apreciação. Assim, ao se pensar não apenas em legado da cultura afro-brasileira para o Brasil mas, em especial, no legado brasileiro para essa cultura afro-brasileira, torna-se fundante a operacionalização de

políticas que se inscrevam no cotidiano das pessoas, subliminarmente demarcadas e intencionalmente operantes que possam, gradativamente, sinalizar para a construção de novos hábitos que potencializem a percepção do “outro”, do diferente, como parte dos sujeitos e de sua formação humana, numa ação educacional que transcenda o mero conhecimento (identificação) dessa diversidade para o reconhecimento que pressupõe acolhida e luta pela comunidade.

Considerações finais

O esporte é um fenômeno social em que perpassam emoções, tensões, conquistas, divertimento e aprendizagens as mais diversas. Entre seus diferentes usos, ficaram notabilizados, nas políticas de esporte no Brasil: o esporte de lazer, o esporte de alto rendimento e o esporte educacional. Tomamos, assim, o esporte de lazer como uma faceta da multifuncionalidade (ou polissemia) do esporte. Já em relação ao lazer, consideramos este como um campo de relações de poder que estrutura e normaliza as práticas culturais fruídas no tempo de não-trabalho. Assim, é inevitável tratar do lazer esportivo como objeto de políticas estatais e paraestatais. Coube-nos analisar como tais diretrizes para a ação produzem legados positivos ou negativos na sociedade.

A gestão governamental, nas práticas tradicionais, vem ocorrendo, particularmente, nas manifestações rurais, indígenas e afro-brasileiras (que, por si só, cada uma já pressupõe diferentes subdivisões), por serem as mais emblemáticas de certo lastro da tradição nacional. A Constituição de 1988 é, certamente, uma referência nevrálgica

ao reconhecimento dessas comunidades e, indiretamente, de suas contribuições. Na Carta Magna, estão assegurados direitos aos povos quilombolas e indígenas, garantias que geraram desdobramentos, tais como programas sociais, secretarias, editais específicos, cotas universitárias, direito à terra e outras ações federais ou mesmo estaduais.

Frente às evidências documentais expressas nos documentos editados pela união e pela história das ações estatais e paraestatais, concluímos: a) As primeiras políticas dirigidas às manifestações indígenas e afro brasileiras visavam, sobretudo, a interdição dessas práticas; b) a partir dos anos 1940, há ações específicas (esporte, cultura, lazer) embrionárias para selecionar e destacar práticas de interesse à definição do caráter nacional; c) na atualidade, como desdobramento do esporte/lazer como direito social, há ações de valorização das práticas indígenas e afro-brasileiras como manifestações em si, as quais extrapolam as políticas setoriais do Ministério do Esporte, com ocorrências também nas políticas de educação, igualdade racial e educação; d) Entendemos como legado da atualidade a sinalização nos editais PELC e PST de que as diferenças culturais do vasto patrimônio imaterial brasileiro são uma herança a ser valorizada; d) mesmo diante do avanço conceitual, há carência de procedimentos interculturais e há poucos exemplos concretos de investimento efetivo no patrimônio cultural indígena e afro-brasileiro, conotando que tal legado não é prioridade nas políticas de esporte/lazer; e) devido a muitas comunidades e práticas estarem ainda sob a fase de interdição, ainda se faz necessário que as políticas de esporte/lazer promovam a indução de ações afirmativas sobre o patrimônio indígena e afro-brasileiro.

Referências

ALMEIDA, A. J. M. de.; ALMEIDA, D. M. F.; GRANDO, B. S. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dez. 2010.

ALMEIDA, A. J. M. de. **Esporte e cultura: esportivização de práticas corporais nos jogos dos povos indígenas**. Brasília: Ideal, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa oficial da união, 1988

BRASIL. Ministério do Esporte. **Regulamento geral**. Brasília: Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 6 fev. 2014.

FALCÃO, J. L. C. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana. 2004. 393f. Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

FASSHEBER, J. R. M. **Etno-desporto indígena: a antropologia social e o campo entre os Kaingang**. Brasília: ME, 2010.

FONSECA, V. L. **A capoeira contemporânea: antigas questões novos desafios**. Recorde – Revista de história do esporte, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-30, jun. 2008.

FRAGA, W.; ALBUQUERQUE, W. R. **Uma história da cultura afro-brasileira**. São Paulo: Moderna, 2009.

FUNAI. **Índios do Brasil**. 2014. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

GIL, D. S. S.; MATHIAS, L. F. **Contribuições do ensino de capoeira no desenvolvimento psicomotor de crianças de três a sete anos em ambiente escolar**. 2005. 40f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Escola de Educação Física e Desportos, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 23, p. 75-85, maio/jul. 2003.

HONNETH, A. **La sociedad del desprecio**. Madrid: Editorial Trotta, 2011.

300

MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DOS ESPORTES. **Publicações INDESP: esporte com identidade cultural**. Ouro Preto: Publicações INDESP, 1996.

PELC - MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Esporte e lazer da cidade**. Diretrizes. 2012. Brasília-DF. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/PELC2012/diretrizesEdital2012V4.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2014

PELC - MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Esporte e lazer da cidade**. Diretrizes. 2013. Brasília-DF. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/diretrizesPELCEdital2013.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

PELEGRINI, S. C. A. A gestão do patrimônio imaterial brasileiro na contemporaneidade. **História**, Franca, v. 27, n. 2, p. 145-173, fev. 2008.

PIMENTEL, G. G. A. Lazer e identidade cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 9., 1997, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 201 - 209.

PRAXEDES, W. L. A. A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar. In: COSTA, L. G. (Org.) **História e cultura afro-brasileira**: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais. Maringá: Eduem, 2010.

SALLES, J. G. do C.; MOTTA, I. ; PEREIRA J. R., C. C. Peteca. In: DA COSTA, L. P. (Ed.). **Atlas de esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 46-47. v. 1.

SANTIN, S. **Esporte: identidade cultural**. In: Esporte como identidade cultural. Brasília: Ed. Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, 1996.

SILVA, V. G. **Memória afro-brasileira: artes do corpo**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TERENA, M. O brincar, jogar e viver indígena: os jogos para o comitê intertribal memória e ciência indígena. In: PINTO, L. S. M; GRANDO, B. (Orgs.), **Brincar, jogar, viver**: IX Jogos dos Povos Indígenas. Cuiabá: Central de Texto, 2009.

O esporte como alternativa de lazer: análise de experiências brasileiras

Hélder Ferreira Isayama

Cleber Dias

Victor Andrade de Melo

Rafael Fortes

303

Ainda que a palavra *sport* tenha origem no século XV, é a partir do século XVIII e no decorrer do século XIX que a prática assume o seu formato atual, isto é, que se delinea o campo esportivo, imerso no conjunto de mudanças que marca a modernidade. Desde então, em linhas gerais, essa manifestação cultural é marcada por: organizar-se em entidades representativas (clubes, federações, confederações); possuir um calendário próprio (que já não mais segue, estritamente, outros tempos sociais ou rituais); envolver um corpo técnico especializado cada vez maior; gerar um mercado ao seu redor (BOURDIEU, 1983; MELO, 2010).



É também nesse momento que a palavra lazer (*leisure*), que existia desde o século XIV, assume os sentidos e significados que até hoje persistem. As relações entre os dois conceitos, que sempre foram fortes (na verdade, em muitos momentos *sport* foi entendido como sinônimo de “divertimento”), tornaram-se ainda mais relevantes: não se pode compreender uma “sociedade esportiva” fora do entendimento da configuração de uma “sociedade do lazer”, da mesma forma que a configuração dessa última é em boa parte devedora da força do fenômeno esportivo.

Essas definições “modernas” dos conceitos e das práticas sociais *sport* e *leisure*, mais do que ocorrerem em um mesmo momento histórico, pioneiramente se estabelecem em um país, a Inglaterra, que, dado um conjunto de ocorrências em curso desde o século XVII, assumem, no decorrer do século XVIII, a vanguarda das mudanças (econômicas, sociais, políticas e culturais) que caracterizarão a modernidade (ver PORTER, 2001; MELO, 2010).

Sendo, em princípio, portanto, uma “invenção britânica”, logo a prática esportiva desembarcou em outros países no seio dos contatos materiais e simbólicos que marcaram fortemente o século XIX com seus navios a vapor e comércio mundial (basta lembrar que, na ocasião, a Inglaterra possuía a maior marinha do mundo e era, antes das outras nações, uma potência industrial). Certamente, nesse processo, as influências não foram lineares, visto que sempre dialogaram com as peculiaridades históricas e culturais locais.

No Brasil, o fenômeno esportivo desembarca no século XIX, começando a se consolidar a partir dos anos 1850, em um quadro em que se percebe uma maior estabilidade política e econômica, bem como um grande

desenvolvimento cultural. A articulação de vários aspectos (urbanização, conexão com o que se passava no “mundo desenvolvido”, melhor sistema de transporte, diversificação econômica, estabilidade política, preocupações com a saúde, intencionalidade de modernização e busca do “progresso”) ajuda a entender a gestação de uma nova dinâmica social, mais mundana, uma valorização e estruturação do comércio de “luxos” e entretenimentos, relacionados inclusive à conformação de uma sociedade civil mais organizada, que desejava expor, publicamente, seus símbolos de *status* e distinção.

Sintonizada com as novidades que chegavam do “mundo civilizado europeu”, em uma sociedade que, progressivamente, valorizava as atividades públicas de convivência, passou-se a se organizar agremiações das mais diferentes naturezas: políticas, de negócios, literárias, dançantes, esportivas – o *club* começa a definitivamente se implantar em terras nacionais.

As relações entre esporte e lazer, portanto, são intensas desde a conformação do campo esportivo no país, e se fortaleceram, no decorrer do tempo, inclusive em função do privilégio concedido às atividades físicas nos programas pioneiros de lazer, da formação de alguns dos primeiros profissionais ligados ao campo e mesmo da influência norte-americana, já que nos Estados Unidos era bastante forte tal relacionamento entre os dois campos.

De fato, no Brasil, as relações estabelecidas entre o lazer e o esporte podem ser observadas em diferentes projetos e programas que, no decorrer da história, privilegiaram a oferta de diversas práticas culturais a serem vivenciadas por distintos estratos da população nos momentos de lazer. As atividades esportivas, na perspectiva da diversão,

denominadas como recreação ou lazer, foram consideradas como estratégia importante em propostas que, por meio de vivências alegres e prazerosas, esperavam utilizar o lúdico como meio educacional, não poucas vezes com o intuito de exercer o controle sobre os sujeitos. Essa última dimensão nem sempre estava explícita em virtude das características que esse tipo de proposta proporcionava aos seus participantes, independentemente de suas características.

Na verdade, essa proximidade tem ligação direta com o sentido que as atividades recreativas e as atividades físicas ganharam no Brasil, compreendidas como formas de recuperar a força de trabalho do operariado, extenuado pelas duras condições a que estava submetido; como componente na manutenção da saúde, elemento fundamental para um país que pretendia ser “moderno”; e como importante fator de reorganização urbana, um dos problemas ocasionados pelo crescimento da estrutura industrial. Essa ênfase e essas intencionalidades, então, determinam e apontam o profissional de Educação Física como o de perfil mais adequado para atuar nos programas de lazer.

O objetivo deste texto é discutir as relações estabelecidas entre esporte e lazer em três propostas desenvolvidas no contexto brasileiro: as Praças e Centros de Recreio; ações no Sindicalismo Patronal e Trabalhista e o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC).

Praças de esportes, centros de recreio e o estímulo a percepção da importância do tema

A identificação do profissional de Educação Física como o de perfil indicado para atuar nas ações de recreação

e de lazer parece ter se estabelecido pronunciadamente a partir da necessidade de formar agentes adequados para atuarem em dois fóruns: a) nos “Centros de Recreio” e “Praças de Esportes”, notadamente nas cidades de Porto Alegre e São Paulo; e b) nas aulas de Educação Física para crianças do primeiro segmento escolar.

Fenômeno observável em vários países do mundo, no Brasil, as “Praças de Esporte” ou “Centros de Recreio”, dando continuidade a uma tradição de organização de espaços públicos de lazer, típica da modernidade, foram melhor estruturados por volta da transição das décadas de 1920 e 1930, estando em plena consonância com o contexto sócio-político da época. Havia um esforço generalizado, desde meados do século XIX, para a busca de “modernização” do país, que passava, inclusive, pelo desenvolvimento de estratégias higiênicas, ligadas a um projeto de controle corporal. Além do mais, as cidades, notadamente São Paulo, começavam a passar por um grande crescimento com o desenvolvimento da industrialização, que cada vez mais atraía a população para as áreas urbanas, retirando-a do seu contexto rural original.

Assim, alguns autores passaram a preconizar que os parques, centros e praças seriam uma das soluções para os problemas desencadeados pela “modernidade”. Nicanor Miranda, em livro publicado na década de 1940 (e republicado em 1984), em poucas páginas, aborda essas possibilidades. Ao falar da industrialização crescente, o autor acredita que esta “[...] provocou distúrbios imensos na conduta dos homens, na repartição da terra, nos empreendimentos, no movimento irrefreável de gente nas cidades.” (p. 17).

Segundo ele, este processo é responsável por “[...] as condições se deteriora[re]m e se [...] [oporem] às necessidades vitais do homem.” (p. 17). Assim, “[a] criação

e a manutenção de logradouros recreacionais constituem necessidade de ordem social e questão de saúde pública.” (p. 16). Enfim, para o autor, “[o] Centro de Recreio é a solução para esse problema da cidade moderna, principalmente se metrópole. A finalidade de um Centro de Recreio é equacionar e resolver o problema higiênico, educativo e recreacional da criatura metropolitana.” (p. 16).

Importante observar que, se o autor é crítico perante as “mazelas” ocasionadas pelo “progresso”, no fundo acredita que são problemas facilmente solucionáveis, desde que se aplique de forma imediata uma medida enérgica, um remédio: as atividades dos centros de recreio. Miranda avança na compreensão dos problemas da cidade, mas faz coro com aqueles que encaram o lazer como forma de atenuar as injustiças sociais e não de contribuir para superá-las definitivamente; uma visão, enfim, funcionalista.

A experiência pioneira com a estruturação de programas surgira em Porto Alegre, por iniciativa de Francisco Gaelzer, ainda no final da década de 1920, logo se propagando por várias cidades do Rio Grande do Sul. As intencionalidades e os sentidos eram muito próximos aos que futuramente seriam desenvolvidos por Nicanor Miranda, em São Paulo. Inspirado na experiência norte-americana e preocupado com as crianças envolvidas no rápido processo de industrialização, Miranda funda, em 1935, os “clubes de menores operários”, no mesmo ano em que é criado o Serviço Municipal de Jogos e Recreio. Nessas experiências, a utilização de atividades físicas (jogos, esportes, ginástica, caminhadas, torneios, dança etc.) era bastante estimulada e destacável, embora não exclusiva (ver WERNECK, 2003).

Sempre existiram preocupações com a capacitação dos profissionais que pudessem atuar nos parques e centros.

Nesse mesmo momento, estavam se estruturando as escolas de formação na Educação Física brasileira¹. Logo, nesse âmbito, emergem as preocupações com a “Recreação”, uma nomenclatura importada da realidade norte-americana. Nos programas das disciplinas do Curso Normal de Educação Física, fica clara a ênfase que era dada às discussões em torno do tema, tanto nos seus aspectos “práticos” (com unidades destinadas às possibilidades de atuação como danças, atividades musicais, folclore, jogos, teatro, atividades sociais etc.) quanto nos aspectos “teóricos” (função da Recreação no mundo moderno, aspectos psicológicos, aspectos sociais etc.).

Com tal aproximação, não é de se estranhar que alguns livros de Educação Física começassem a reservar espaços significativos para abordar esses aspectos, sob os mais diversos ângulos², e que surgissem os primeiros livros específicos dedicados à Recreação³. Em geral, contudo, essas obras estavam mais preocupadas com o elencar de jogos e brincadeiras, reservando somente pequenos espaços introdutórios para as discussões teóricas sobre as especificidades dos momentos e possibilidades de lazer.

No âmbito da Educação Física, dois estudos de Inezil Penna Marinho (1955, 1957) parecem ter sido os primeiros a discutir, com profundidade, aspectos da Recreação e sua presença no contexto da formação profissional de Educação Física. Marinho foi responsável por organizar muitas iniciativas relacionadas ao assunto, inclusive no

¹ Vale destacar que tanto Nicanor Miranda quanto Frederico Gaelzer estiveram envolvidos com a criação dos cursos de formação dos seus respectivos estados.

² Ver, por exemplo, o livro de Mário M. Ramos (1944).

³ Por exemplo, eram muito utilizados os livros de N. Pithan Silva (1959) e Ethel Bauzer Medeiros (1959).

interior da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), instituição da qual foi professor. Suas ações no interior dessa instituição são relevantes, devido ao espaço que ocupava no cenário da Educação Física nacional, já que, durante muitos anos, aquela fora a escola-padrão, responsável por uniformizar e liderar o desenvolvimento da área no país.

Os cursos de formação profissional na área começaram a sentir a necessidade de inclusão de uma disciplina específica para o estudo da Recreação, e muitas foram as propostas para tal. Ou, ao menos, eram fartamente estimulados os enfoques ligados a essa temática em disciplinas já existentes.

No interior da ENEFD, diversas iniciativas neste sentido foram observáveis. Em 1945, o professor Antônio Pereira Lira propôs a criação da cadeira de “Recreação e Jogos”, depois de uma viagem que realizou à Argentina e ao Uruguai para conhecer a Educação Física daqueles países, onde as escolas de formação já possuíam tal disciplina. Proposta semelhante foi formulada pelo professor Waldemar Areno, em 1959, mesmo ano em que a professora Maurette Augusto publica artigo sobre a importância da Recreação no mundo contemporâneo.

Outra importante ação da ENEFD foi a realização de cursos específicos. Por exemplo, os “Cursos de Aperfeiçoamento de Recreação e Jogos”, cuja primeira edição ocorreu em 1957, a cargo do professor Marcel Rodgers, membro da *International Recreation Association*, com 98 inscritos. De acordo com o que foi possível identificar, esse curso aconteceu, pelo menos, até 1960.

Queremos destacar também a realização do “Curso de Especialização em Recreação”, organizado por Inezil

Penna Marinho, em 1958. Esse curso contou com 61 inscritos, dos quais somente 21 foram aprovados nas avaliações, divididas em três parâmetros: frequência, provas e trabalhos. Foram realizadas 63 aulas, 29 teóricas e 34 práticas, conduzidas por uma equipe multidisciplinar, nas quais foram abordados os seguintes conteúdos: pedagogia; psicologia; atividades com aparelhos e jogos motores; sessão historiada, sessão dramática e dança; metodologia e técnica; brinquedos cantados; música; bandas de música; trabalhos e artes manuais; lutas; natação; teatro; artes plásticas. Vale destacar que, mesmo com conteúdo tão diversificado, o maior número de aulas ainda era destinado aos conteúdos ligados aos interesses físicos.

Enfim, esses são apenas alguns apontamentos que permitem perceber como, na história, as relações entre esporte e Recreação/Lazer, por vezes intermediadas pelas iniciativas da área de Educação Física, fartamente se estabeleceram no âmbito da formação profissional. Contudo, não sem problemas; alguns que, até hoje, mesmo que de forma diferenciada, se apresentam em nosso cotidiano.

O contexto e a forma com que se estruturaram essas relações forjaram algumas compreensões a serem questionadas: a) um entendimento funcionalista das atividades de lazer, fundamentalmente dedicadas a corrigir os problemas da civilização contemporânea e a adaptar o indivíduo à nova ordem social em vigor; b) uma tendência à redução das atividades de lazer a um de seus interesses, os físicos; c) a desconsideração das especificidades e peculiaridades das atividades de lazer, misturando-se na mesma discussão os âmbitos escolar e não-escolar; d) uma carência de compreensão teórica aprofundada, responsável inclusive pelos problemas anteriores.

Esporte e lazer no sindicalismo patronal e trabalhista brasileiro

Na esteira das progressivas e estruturais transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo das primeiras décadas do século XX, novas formas de conceber a intervenção no tempo do trabalho, bem como no tempo fora do trabalho, foram entabuladas por iniciativa de diferentes grupos sociais. Preocupações persistentes sobre os modos de disciplinar os trabalhadores para as exigências das novas circunstâncias da economia brasileira animavam estratégias, mais ou menos inéditas, para regulamentação dos usos sociais dos tempos. Devemos lembrar que, enquanto entre 1850 e 1914, a taxa de industrialização brasileira duplicou (DEAN, 1971), no curto espaço entre 1929 e 1937, o índice de crescimento atingiu a taxa de 50% (FURTADO, 2007, p. 281).

312

A progressiva transformação da estrutura econômica do país impunha novos métodos de organização do trabalho. Com a intensificação da industrialização, os tempos de trabalho e de não trabalho passaram a ser melhor delimitados, ao menos para aqueles submetidos aos espaços de produção propriamente manufatureiros. Embora o número de trabalhadores em tais circunstâncias fosse ainda pequeno, chegando a reduzir-se entre 1919 e 1939, quando o número médio de trabalhadores por firma passou de 22 para 16 (DEAN, 1971), a experiência causou uma percepção de mudança entre muitos que viviam ou testemunhavam o processo. Não por acaso, vários observadores da época, tal como o já citado Nicanor Miranda, identificaram nas novas divisões do trabalho as causas de uma “desintegração fisiológica do homem” (MIRANDA, 1984), apontando para as atividades recreativas, em contrapartida, como um antídoto.

Paralelamente, paulatinas - mas significativas - transformações na paisagem de algumas cidades brasileiras também apresentavam desafios ligados à disciplina do trabalhador, tanto dentro quanto fora do espaço de trabalho. De um lado, a crescente concentração populacional incrementava um mercado do entretenimento, empenhado em oferecer diversões populares nem sempre em conformidade aos padrões de comportamento desejado por parte das elites. De outro lado, o início da migração de trabalhadores do campo para as cidades apresentava uma massa populacional pouco ou nada familiarizada às técnicas de trabalho urbano. Não é outro o motivo pelo qual se avolumaram propostas para a promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial nos primeiros anos do século XX, que culminaram na criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 (CUNHA, 2005).

Embora preocupações sobre a necessidade de fomento de valores ligados ao trabalho fossem a tônica frequente no discurso da elite política brasileira desde o alvorecer do século XIX, no século XX, tudo isso ganharia configurações sutilmente diferentes, especialmente depois de 1930. Vários setores das elites se articularam de maneira organizada ao redor da ideia de que o ato de trabalhar era moralmente edificante. Setores ligados à Igreja Católica, por exemplo, orientados pela encíclica *Rerum Novarum* (lançada pelo Papa Leão XIII em 1891), criaram os Círculos Operários, que, em 1939, sete anos depois do início de suas atividades, contavam com 38 entidades e 80.000 associados. Sua finalidade era educar os trabalhadores na ordem e na fé cristã, por meio de atividades ocupacionais, como aulas de tricô, trabalhos manuais ou conselhos sobre higiene. Segundo palavras do belga Cônego

Cardijn, baluarte da Juventude Operária Católica: “Não se reza apenas com um rosário ou um missal. Devemos ensinar o jovem trabalhador a rezar com o seu martelo, com o seu banco de carpinteiro, no trabalho.” (FIGUEIREDO, 1991, p. 52).

Os médicos também atuaram como agentes importantes desse processo. Em meados da década de 1930, o surgimento da medicina do trabalho como uma especialidade concorreu para o desenvolvimento de técnicas de racionalização da jornada laboral, visando a ganhos em produtividade. Em 1931, a partir de experiências desenvolvidas desde a década de 1920, chegou-se a criar o Instituto de Organização e Racionalização do Trabalho (IDORT).

Médicos começaram a apontar a fadiga como uma das principais causas das flutuações de rendimento. Nesse sentido, concessões de períodos de descanso seriam indispensáveis para a viabilização de uma produtividade ótima. A fadiga, isto é, o descanso insuficiente, além de diminuir o rendimento, poderia causar acidentes, o que também comprometeria a produção, de forma ainda mais preocupante, dada a dificuldade de reposição de mão de obra, por causa da escassez de trabalhadores qualificados (BERTOLI FILHO, 1993; MENDES; DIAS, 1991). Segundo palavras de Aldo Azevedo, publicadas na Revista de Organização Científica, editada pelo IDORT em 1942:

O que é indispensável salientar é que, mesmo que se ponha em plano secundário qualquer consideração de ordem humanitária ou sentimental, há realmente vantagem material e palpável para a empresa, em o industrial estabelecer por sua conta a assistência ao operariado, não só dentro da fábrica como, principalmente, nas horas e lugares em que permanece fora da fábrica (FIGUEIREDO, 1991, p. 75).

O estabelecimento dessas relações entre produtividade no trabalho e descanso fora do trabalho intensificaram disposições patronais para atuações no âmbito do tempo livre. As causas da fadiga, dos acidentes e das alterações no ritmo de trabalho, afinal, passavam a ser relacionadas às formas com as quais os trabalhadores descansavam e se divertiam. Logo, enquadradas por essa perspectiva, formas de ocupação do tempo livre tornar-se-iam o “problema da recreação”. De acordo com esse modo de ver as coisas, haveria formas desejáveis ou indesejáveis de usufruir o tempo liberado do trabalho, pois, aos olhos dos patrões, de nada adiantaria que os dias de descanso, tão incentivados pelos médicos do trabalho, fossem convertidos em bebedeiras no botequim, em bailes até alta madrugada ou toda uma série de “excessos físicos”, que expusessem os trabalhadores a riscos de lesão ou estafa. Fortalecia-se, dessa maneira, o empenho patronal em definir atividades recreativas comuns ao universo dos trabalhadores como “inúteis”, “prejudiciais”, “fúteis”, “perigosas” ou, tão somente, “impróprias”.

Nesse processo de definição de recreações desejáveis ou indesejáveis, lícitas ou ilícitas, iniciativas desencadeadas diretamente pelas próprias classes dirigentes seriam também de suma importância. Assistência social aos trabalhadores já era realizada, individualmente, por muitas fábricas desde princípios do século XX, incluindo também a oferta de atividades recreativas e culturais - clubes de futebol formados por direções de fábricas têxteis talvez sejam os melhores e mais conhecidos exemplos (LEITE LOPES; MARESCA, 1992; ANTUNES, 1994; LEITE LOPES, 2010; SANTOS JUNIOR, 2013). Entre as décadas de 1910 e 1920, industriais, sobretudo de São Paulo,

buscavam aprimorar os métodos de abordar questões ligadas ao trabalho industrial propriamente dito, mas também questões de luta de classe e conflito social.

Em particular, um grupo de engenheiros transformados em empresários, com estágios de formação nos Estados Unidos, passou a manifestar grande interesse em novas estratégias para racionalizar os métodos de produção. Em conformidade a abordagens fordistas e tayloristas, para esse grupo – que incluía nomes como Armando de Arruda Pereira, Mariano Ferraz, mas, sobretudo, Roberto Simonsen, que exerceria grande liderança entre industriais brasileiros nesse período –, racionalização do trabalho significava, na prática, mecanismos mais amplos de controle social, para além do espaço de trabalho em si mesmo. Moradia, educação, assistência médica, cuidados domésticos ou serviços de recreação e lazer faziam parte da pauta de amplas preocupações.

Entre 1935 e 1938, quando discutia-se com o governo os rumos da organização do ensino industrial, declarações de alguns deles destacavam que a formação técnica do futuro operário deveria abranger também dimensões morais, intelectuais, físicas e cívicas. Não por caso, atividades do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942, incluíam, ao lado da formação em habilidades manuais, uma série de outros serviços auxiliares, tais como cursos de cultura geral, formação moral e cívica e mesmo atividades esportivas (WEINTEN, 1990).

Ampliando e transformando o alcance de ações como essas, encontros das classes produtoras, ao longo da década de 1940, discutiam a necessidade de se organizar, de maneira centralizada, regular e sistemática, serviços de assistência social aos trabalhadores. Um dos encontros

mais representativos nesse sentido foi a I Conferência das Classes Produtoras, realizada em maio de 1945, na cidade de Teresópolis, região serrana do Rio de Janeiro. Convocada pela Federação das Associações Comerciais e pela Confederação Nacional da Indústria, o evento contou com a participação de 800 associações de todo o país e resultou na criação de um fundo social para ser aplicado em obras, visando ao bem-estar dos trabalhadores, especialmente à assistência médica e à difusão de meios para se aperfeiçoar o caráter e a inteligência dos trabalhadores. Era o início da organização do que, em 1946, seria formalizado com a criação dos Serviços Sociais da Indústria e do Comércio, SESI e SESC, respectivamente.

Praticamente, desde o princípio, essas instituições pretendiam atuar, prioritariamente, no tempo fora do trabalho, embora uma ênfase na “educação informal”, como já se dizia à época, tenha se intensificado mais visivelmente a partir da década de 1950, especialmente no Serviço Social do Comércio (SESC). O Serviço Social da Indústria (SESI), tendeu a se organizar de modo sutilmente diferente, por meio do que se chamava “educação social”, que dizia respeito a cursos de literatura, economia doméstica, legislação trabalhista, nutrição, segurança do trabalho, e que não excluía atividades de lazer e esportes. Os Jogos Operários, por exemplo, eram uma das ações nesse sentido, com relativa importância entre as décadas de 1940 e 1950 (cf. WEINTEN, 1990).

Assim, em que pese algumas diferenças de ênfase, que permanecem até hoje, tanto no SESC quanto no SESI, muitas foram as iniciativas de cunho recreativo, tais como colônias de férias, bibliotecas, clubes, cinema, teatros e esportes. No início da década de 1950, o SESC já

realizava pesquisas sobre as opções de lazer dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que alguns de seus diretores se manifestavam “[...] interessados em utilizar as técnicas de recreação, como meio de bem organizar o aproveitamento das horas de lazer, contribuindo para maior ajuntamento social dos comerciários.”, segundo registrara o relatório das semanas de estudos dos técnicos do SESC, realizadas em setembro de 1951 (FIGUEIREDO, 1991, p. 154). De acordo com as concepções que se cristalizavam a esse respeito, “[...] a organização dos lazeres, de modo a possibilitar o desenvolvimento mais pleno, físico, intelectual, cultural e moral da individualidade do trabalhador, constitui uma das tarefas mais interessantes do serviço social moderno.” (p. 74).

Entre 1949 e 1953, o SESC, especificamente, realizou 60.000 matrículas em todo o país, sendo que, apenas a partir de 1951, não comerciários puderam se inscrever em suas atividades. No fim da década de 1950, uma pesquisa do próprio SESC, a respeito da frequência aos seus serviços, concluiu que 6,1% dos comerciários o procuravam em todo país (FIGUEIREDO, 1991, p. 127). De certo modo, o número pequeno de adesões, abaixo das expectativas, expressava uma forma de estranhamento dos trabalhadores a essas iniciativas, vistas, muitas vezes, como estratégias para desarticulação política de movimentos com interesses antagônicos aos das classes empresariais.

Parte da imprensa operária, mais do que que apenas não aderir, criticou-as abertamente. Para o jornal *O Trabalhador Gráfico*, por exemplo, tratava-se de uma intromissão do poder público nas diversões dos trabalhadores. Ao invés disso, segundo argumentava o jornal, devia-se dar aos trabalhadores “[...] os meios necessários para que se possa manter com decência e conforto sua família, que as

distrações ele as saberá procurar, de acordo com as suas inclinações e preferências.”.

O jornal *A Gazeta Sindical*, por seu turno, foi ainda mais engenhoso em suas ponderações: apropriou-se dos argumentos já socialmente legitimados com relação à necessidade de descanso, edificados inicialmente com vistas ao aumento da produtividade, utilizando-os em favor de seus próprios interesses. Comentando a ação do SESI, dizia esse jornal: “Para que gastar fabulosas quantias numa obra que redundará num tremendo fracasso quando tudo se resolvia simplesmente com um aumento de 60% nos salários atuais?” (FIGUEIREDO, 1991, p. 147 e 190, respectivamente).

Se entidades patronais tentavam instrumentalizar o lazer dos trabalhadores, promovendo atividades esportivas e recreativas para recuperação da força de trabalho, sindicatos ou jornais operários também o faziam, ainda que com outros propósitos: a politização das massas. Sindicatos ou veículos da imprensa operária responsabilizar-se-iam por uma infinidade de atividades recreativas. Segundo aconselhava-se, nessas ocasiões, entidades comprometidas com a causa das classes trabalhadoras “[...] deviam se ligar ao máximo com as massas, sem sectarismo, da maneira mais compreensível para a massa. E uma maneira compreensível são as festas populares, os ‘pic-nics’ [sic], os desfiles de escolas de samba, as festas.” (FIGUEIREDO, 1991, p. 198).

Desde os fins da década de 1910, alguns setores do movimento operário, especialmente os ligados aos socialistas, já organizavam “festas de propaganda”, com o objetivo de mobilizar o maior número possível de trabalhadores. Eram festivais que contavam com partidas de futebol, lutas romanas, espetáculos acrobáticos e peças teatrais, tudo isso a contrapelo dos anarquistas, que viam

tais ocasiões como sinal de alienação e mitificação do que julgavam ser os verdadeiros propósitos da luta política dos trabalhadores. À revelia da opinião dos anarquistas, porém, lazeres como o futebol tornaram-se “parte integrante das atividades sindicais”, conforme anotou Claudio Batalha (2004). Segundo ele, “os sindicatos sob influência comunista transformaram o esporte, na segunda metade dos anos 1920, em um dos instrumentos de sua política para enraizar cada vez mais sua influência ‘no seio das classes laboriosas’” (p. 113).

Ao longo de toda a primeira metade do século XX, portanto, diversos modos de organização de atividades de lazer acumular-se-iam e dar-se-iam a ver, formando, paulatinamente, um repertório cultural possível. Depois da década de 1940, esse repertório, devidamente consolidado e ampliado, especialmente pela ação do sindicalismo patronal (SESC e SESI, nomeadamente), transfigurar-se-ia em um modelo de atuação; uma espécie de tecnologia pedagógica para o tempo livre. Desde essa época, os esportes e as atividades culturais de lazer, de maneira mais geral, aparecem como ferramentas privilegiadas na promoção da educação e/ou do bem estar de grupos pobres marginalizados. Esse modelo se tornaria tão bem sucedido que mesmo setores críticos a ele, como alguns sindicatos trabalhistas, acabariam reproduzindo-o em larga medida, ainda que com certas nuances e peculiaridades.

A ideia de que serviços de esporte e lazer devem ser assumidos como responsabilidades do poder público, ao mesmo tempo em que devem ser controlados por entidades autônomas da sociedade civil, foi outro duradouro legado desse modelo de atuação, talvez o principal deles. Mas, se esse arranjo organizacional tende a ser tomado

atualmente quase como um dado natural, inescapável, até certo momento, ele fora objeto de disputas e discussões. Políticos e setores de alguns partidos, sindicatos e movimentos sociais criticaram abertamente o fato de recursos recolhidos compulsoriamente serem destinados a uma entidade privada administrada por empresários.

Sintomaticamente, como materialização de outras concepções para a organização de serviços de lazer para trabalhadores, pouco antes da criação do SESC e do SESI, em 1943, fora fundado o Serviço de Recreação Operária, que oferecia atividades de recreação, esporte e lazer em moldes fundamentalmente iguais àquelas que o SESC e o SESI desenvolveriam pouco depois (BRETAS, 2010). Mas, se as atividades ofertadas eram similares, idênticas mesmo, a forma de gestão era inteiramente diferente. O Serviço de Recreação Operária sempre estivera sob controle direto do poder público, situação que perdurou até 1964, quando, depois de mais de 20 anos de atuação, encerrou suas atividades. Entre as justificativas apresentadas para a decisão, figurou, justamente, a existência do SESC e do SESI, que tornariam mais ou menos redundantes ações do mesmo tipo (WERNECK, 2003).

Não deixa de ser curioso que, anos antes, ainda na década de 1940, durante os debates para a criação de serviços sociais para trabalhadores, um dos argumentos utilizados por empresários da indústria e do comércio para a criação do SESI e do SESC nos moldes que prevaleceram, fora, precisamente, o de que o poder público, embora importante para a deflagração do esforço de criação dessas instituições, não tinha condições suficientes ou adequadas para administrá-las. Dessa maneira, a própria formatação que o SESI e o SESC assumiram acabou por confirmar o prognóstico, tornando-o uma profecia.

Ações políticas no âmbito do esporte e do lazer, a partir da década de 1960, têm apenas reforçado esse esquema geral. Vide todos os marcos legais das políticas de esporte formuladas, desde então, que destacam, a um só tempo, “o dever do Estado de fomentar práticas esportivas”, mas também “a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento”, como é o caso do artigo 217 da Constituição de 1988, que trata do assunto. Apenas a partir da década de 1990, por motivos pouco claros ainda, um progressivo protagonismo de ações estatais seria retomado por meio da criação da Secretaria dos Desportos da Presidência da República, que culminaria, poucos anos depois, na criação do Ministério do Esporte propriamente dito. No início, uma estrutura burocrática estatal exclusivamente dedicada às políticas de esporte e lazer permanecera como instância de regulação, sem muitas atribuições para uma administração direta de ações nesse sentido. Com o tempo, entretanto, testemunhar-se-iam ações um pouco mais centralizadas, com o início de programas de esporte e lazer sob gerência direta do Ministério do Esporte, como é o caso do Segundo Tempo e do Programa Esporte e Lazer da Cidade.

Programa esporte e lazer da cidade

O Ministério do Esporte foi criado em 2003, tendo como base a classificação de esporte proposta por Tubino (2001). Esse autor destacou o esporte a partir de três âmbitos, Educacional, Rendimento e Participação ou Lazer: “[...] por comparação e até por consenso que o esporte nos meios educativos, o esporte nos meios populares e

comunitários e o esporte institucionalizado abrangeriam todas as possíveis práticas esportivas” (p. 42).

Essa classificação foi referência para a construção do organograma do Ministério do Esporte, que, além da Assessoria Especial de futebol e da Secretaria Executiva, foi composto por três Secretarias que representavam essas dimensões: Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento, Secretaria Nacional de Esporte Educacional e Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer.

Cabe ressaltar que a classificação de Tubino acaba por manter o modelo piramidal, por meio das três dimensões (rendimento, educacional e participação ou lazer). Por outro lado, essa divisão gerou impactos importantes na gestão da política pública, principalmente na alocação de recursos públicos. A diferenciação entre as dimensões do esporte colocou na agenda política a necessidade de investimento em todas elas, de forma a garanti-lo enquanto direito social. Nesse sentido, se podemos afirmar que, do ponto de vista sociológico, a classificação proposta por Tubino pouco auxiliou no entendimento da complexidade do fenômeno social, no cotidiano da política, traduziu a conformação de novos horizontes para disputa, uma vez que diferenciava a prática a partir dos interesses dos atores sociais, ainda que de forma simplificada (ISAYAMA; SOARES, 2013).

Nesse contexto, a Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer⁴ criou (em 2003, como projeto

⁴ Em 2011, o Ministério passou por uma reformulação de seu organograma, passando a ser composto pelas seguintes secretarias: Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento, Secretaria Nacional de Futebol e Defesa dos Direitos do Torcedor e Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social. Os programas das antigas secretarias voltadas para a Educação e o Lazer passaram a ser gestados por uma única secretaria.

piloto; e, em 2004, como componente do Plano Plurianual 2004-2007) o Programa Esporte e Lazer da Cidade, que possui abrangência nacional e visa fomentar políticas públicas e sociais que atendam à demanda por lazer da população, sobretudo daquelas em situação de vulnerabilidade social. O objetivo principal do programa é democratizar e universalizar o acesso a práticas e conhecimentos do esporte e do lazer, integrados às demais políticas públicas, favorecendo o desenvolvimento humano.

Desde a sua criação, o Programa tem a intenção de suprir a carência de ações públicas e sociais que possam atender às demandas crescentes da população referentes ao esporte recreativo e de lazer. Tem como foco a população que vive em situação de vulnerabilidade social e econômica, que reforça as condições de injustiça e exclusão a que estão submetidas (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2004).

O PELC tem os seguintes eixos orientadores da atuação: a intergeracionalidade, a formação continuada dos agentes sociais, a difusão da cultura do lazer, a ressignificação de espaços públicos, a valorização de práticas culturais e o desenvolvimento da auto-organização do trabalho coletivo e da intersetorialidade. Estrutura-se, a partir do funcionamento de núcleos voltados para o atendimento de todas as faixas etárias, inclusive atividades para a “terceira idade”, com o projeto Vida Saudável⁵. A ação inclui a realização de atividades assistemáticas denominadas eventos interdisciplinares de esporte recreativo e de lazer.

Constituem-se diretrizes norteadoras do PELC: o fomento ao estudo e a sistematização de conhecimentos teórico-práticos; a documentação, informação e difusão

⁵ Desde 2012, o Vida Saudável passou a ser um programa independente com a mesma organização do Programa Esporte e Lazer da Cidade, mas com foco específico para sujeitos com mais de 45 anos de idade.

de conhecimentos científicos; a formulação, desenvolvimento e avaliação de ações educativas e a consolidação de redes nacionais de atendimento. O PELC pode ser considerado, portanto, como política pública que procura garantir o acesso da população brasileira a ações contínuas de esporte e lazer.⁶

As ações são desenvolvidas nos núcleos e têm como base o estímulo às práticas das culturas *corporal* e *lúdica*, envolvendo uma diversidade de atividades (oficinas culturais esportivas, artísticas, brinquedotecas, salas de leituras, projeções e debates de filmes e eventos das mais diversas naturezas, jogos populares e de salão, danças regionais, contemporâneas e clássicas, artes marciais, capoeira, ginásticas e esporte recreativo), com o intuito de dinamizar a cultura local, bem como o fortalecer a diversidade cultural, promovendo a interface de variadas manifestações e suas gerações. É importante destacar que, nesse programa, a política de lazer desenvolvida pelo Ministério do Esporte não se limita ao trabalho com o esporte recreativo. O rol de vivências inclui as atividades físico-esportivas, mas não se limitam a elas.

Vieira et al. (2011) afirmam que o Programa tem como proposta construir uma política de Estado que considere o lazer e o esporte de participação como direitos sociais a serem geridos pelos governos de forma teórico-prática, tratando esses elementos como possuidores de conteúdos próprios e amplos, e como elementos de cidadania. Segundo os autores, essa proposição, em princípio, tende a auxiliar no estabelecimento do esporte e do lazer como objeto de

⁶ As informações sobre o PELC que constam nesse projeto foram extraídas do site do Ministério do Esporte: <http://www.esporte.gov.br/snelis/esportelazer/default.jsp>

política de Estado. No entanto, por não ser uma das prioridades governamentais, essa possibilidade torna-se pouco provável, tendo em vista que a construção de políticas de Estado dependerá de inter-relações políticas e arranjos institucionais. Por isso, concordamos com Vieira et al. (2011), quando estes afirmam ser necessário:

[...] o desenvolvimento de uma governabilidade que permita maior visibilidade e introdução das temáticas lazer e esporte de participação na agenda política brasileira. É fundamental, ainda, que se busque maior amplitude do programa, o que pode ser facilitado pelo aprimoramento da governança local por meio de suas propostas de formação continuada (p. 68).

Além disso, concordamos com Castellani Filho (2007), quando este aponta que a identificação no título do programa das expressões esporte e lazer foi proposital, pois buscava-se pontuar que os termos se constituíam em conceitos distintos, mas com possibilidades de inter-relações. Isso porque o esporte, em sua dimensão recreativa que se dissocia da busca pelo rendimento, encontra no lazer uma possibilidade concreta de expressão. Portanto, a ideia era reforçar que, no tempo e espaço de lazer, o esporte, sem o sentido performático, se apresenta como uma possibilidade de ser vivenciado por todos os que o procuram, seja na forma de prática ou de fruição do espetáculo.

Considerações finais

As distintas experiências históricas discutidas, neste texto, permitem observar uma multiplicidade de projetos

para o esporte, bem como uma articulação com o lazer: há numerosos e variados projetos de esporte e de lazer que, de alguma forma, checam a possibilidade, viabilidade e pertinência de integrá-los. Ainda assim, nem sempre é isso que sobressai. Não raro, a discussão sobre o esporte, no senso comum, é pautada por visões particulares que contam com ampla visibilidade nos principais meios de comunicação. Por exemplo, a partir de *avaliações* dos resultados obtidos por atletas ou equipes brasileiros em competições de alto rendimento, certos jornalistas e comentaristas têm a pretensão de julgar a adequação ou não do investimento de recursos públicos e privados em esporte. Ademais, visões funcionalistas do esporte e do lazer continuam existindo. Isso, obviamente, não impede que a população aproveite e use as oportunidades existentes de acordo com seus próprios desejos, anseios e, valores.

A capacitação de profissionais e o fomento às atividades esportivas e de lazer permanecem dois pontos-chave para melhor organizar esses projetos. Do ponto de vista teórico e científico, destacamos o crescimento quantitativo e qualitativo das pesquisas sobre o assunto em várias áreas de conhecimento – em alguns casos, pensados de forma explicitamente articulada. Todavia, isso nem sempre chega aos profissionais da ponta.

O desafio colocado hoje parece ser não o de escolher entre uma ou outra possibilidade de investimento no esporte – visto que há evidente demanda social em todas as direções relativas ao fenômeno –, mas o de buscar meios de contemplar todas elas, sobretudo aquelas que contribuam para fortalecer sua vivência como direito efetivo no cotidiano da população. Para tanto, a integração do esporte às políticas de lazer, ao longo do tempo, se mostrou e se mostra, sem dúvida, relevante.

Referências

ANTUNES, F. M. R. F. O futebol nas fábricas. **Revista USP**, São Paulo, n. 22, p. 102-109, jun./jul./ago. 1994.

BATALHA, C. Cultura associativa no Rio de Janeiro da Primeira República. In: BATALHA, C.; SILVA, F. T. da; FORTES, A. **Culturas de classe**: identidade e diversidade na formação do operariado. Campinas: Ed. da Unicamp, 2004. p. 95-120.

BERTOLI FILHO, C. Medicina e trabalho: as ciências do comportamento na década de 40. **Revista História**, São Paulo, n. 127-128, p. 37-51, ago./dez. 1992 a jan./jun. 1993.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 136-163.

328

BRETAS, A. **Nem só de pão vive o homem**: criação e funcionamento do Serviço de Recreação Operária (1943-1945). Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.

CASTELLANI FILHO, L. O projeto social Esporte e Lazer da Cidade: da elaboração conceitual à sua implementação. In: _____. (Org.). **Gestão pública e política de lazer**: a formação de agentes sociais. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1-16.

CUNHA, L. A. C. R. da. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo/Brasília: Ed. da UNESP/FLACSO, 2005.

DEAN, W. **A industrialização de São Paulo**, 1880-1945. São Paulo: Difusão Europeia do Livro/EDUSP, 1971.

FIGUEIREDO, B. G. **A criação do SESI e SESC**: do enquadramento da preguiça à produtividade do ócio. 1991. 221f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

ISAYAMA, H. F.; SOARES, A. J. S. **O lazer na formação de agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Rio de Janeiro: Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ. (Relatório de Pesquisa. Pós Doutorado em Educação). 2013.

LEITE LOPES, J. S.; MARESCA, S. A morte da “Alegria do Povo”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 20, p. 113-134, set. 1992.

LEITE LOPES, J. S. Da usina de açúcar ao topo do mundo do futebol nacional. **Cadernos Arquivo Edgard Leuenroth**, Campinas, v. 16, n. 28, p. 13-35, 2010.

MARINHO, I. P. **Curso de fundamentos e técnicas da recreação**. Rio de Janeiro: Tipografia Batista e Souza, 1955.

MARINHO, I. P. **Educação Física, recreação e jogos**. Rio de Janeiro: Tipografia Batista e Souza, 1957.

MEDEIROS, E. B. **Jogos para recreação**. Rio de Janeiro: INEP, 1959.

MELO, V. A. de. **Esporte e lazer: conceitos – uma introdução histórica**. Rio de Janeiro: Apicuri/Faperj, 2010.

MENDES, R.; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 341-349, out. 1991.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Manual de orientação do Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Brasília: Ministério do Esporte, 2004.

MIRANDA, N. **Organização das atividades da recreação**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

PORTER, R. Os ingleses e o lazer. In: CORBIN, A. (Org.). **História dos tempos livres**. Lisboa: Teorema, 2001. p. 19-58.

RAMOS, M. M. **Educação Física**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1944.

SANTOS JUNIOR, N. J. dos. Quando a fábrica cria o clube: o processo de organização do Bangu Athletic Club (1910). **Record**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.sport.ifcs.ufrj.br/record/pdf/record-V6N1_2013_15.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2013.

SILVA, N. P. **Recreação**. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1959.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, L. H. S. et al. **Estudos sobre a gestão do Programa Esporte e Lazer da Cidade**. Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011.

WEINTEN, B. The industrialists, the state, and the issues of worker training and social services in Brazil, 1930-1950. **Hispanic American Historical Review**, Durham, v. 70, n. 3, p. 379-404, aug. 1990.

WERNECK, C. L. G. **Significados de recreação e lazer no Brasil**: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964). 2003. 321f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

Legado da rede CEDES para o esporte de lazer no Brasil: conquista política pelo conhecimento, tecnologia e governança



Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto¹

São inúmeras as possibilidades de leitura de legados do esporte de lazer no Brasil. Nossa opção foi ler a experiência da Rede Cedes - Centros de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer -, do Ministério do Esporte, buscando compreender que legados de esporte de lazer vêm sendo constituídos desde sua criação, em 2003, como um dos eixos do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC).

O PELC, carro-chefe das ações desenvolvidas pela Secretaria de Desenvolvimento de

¹ Para a realização deste estudo, foram fundamentais os apoios científico de Vanessa Aparecida dos Santos (PUC Minas) e técnico de Aline Leocádia de Lima Borges Barcelos (Ministério do Esporte).

Esporte e de Lazer (SNDEL) do Ministério do Esporte, desde sua criação², propôs promover o esporte de lazer no Brasil por meio da inovadora articulação entre dois eixos estruturantes: o Funcionamento de Núcleos da Rede Cedes e o Funcionamento de Núcleos de Esporte Recreativo e de Lazer.

O Funcionamento de Núcleos de Esporte Recreativo e de Lazer foi implantado em todas as regiões brasileiras, atendendo às especificidades das diversas faixas etárias, promovendo a intergeracionalidade e a inclusão de pessoas que demandam atendimentos especiais (as com deficiências, idosas, crianças e adolescentes que vivem em situações de risco social, indígenas, quilombolas e outras).

A Rede Cedes também foi implantada em Instituições de Ensino Superior de todas as regiões brasileiras, por meio da produção e difusão de conhecimentos científico-tecnológicos, voltados à qualificação das políticas públicas de esporte e lazer.

A proposta do PELC fundamentou-se em três referências legais básicas: a Constituição Federal do Brasil (1988), a Lei Pelé (1998) e o Estatuto da Cidade (2001).

Segundo o Art. 217 da nossa Carta Magna, “É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um.” E, no seu Art. 218, proclama que “O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica.” (BRASIL, 1988).

² BRASIL. **Medida Provisória n. 113, de 01/01/ 2003**, cria o Ministério do Esporte. Este foi organizado em quatro secretarias: a Executiva (meio) e três finalísticas: a Secretaria Nacional do Esporte Educacional (SNED), a Secretaria Nacional do Esporte de Alto Rendimento (SNER) e a Secretaria de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer (SNDEL). Na mudança do Ministério de Esporte, publicada pelo **Decreto n. 7.529 de 21/07/2011**, foi criada a Secretaria Nacional do Futebol, e unificada a SNED com a SNDEL, nascendo a SNELIS – Secretaria Nacional de Esporte, Lazer e Educação de Inclusão Social.

Em decorrência dessa Constituição, dez anos depois, a Lei n. 9.615 de 1998, popularizada como “Lei Pelé” (BRASIL, 1998), instituiu normas gerais para o desporto no País e incluiu, no art. 2º, como um dos princípios da promoção do desporto pelo Estado:

III - a democratização, garantida em condições de acesso às atividades desportivas sem quaisquer distinções ou formas de discriminação; IV - a liberdade, expressa pela livre prática do desporto, de acordo com a capacidade e interesse de cada um, associando-se ou não a entidade do setor; V - o direito social, caracterizado pelo dever do Estado em fomentar as práticas desportivas formais e não formais.

O art. 3º, dessa Lei, que trata da natureza e das finalidades do desporto, caracterizou a manifestação que chamamos de “esporte de lazer”, como:

II - desporto de participação, [exercitado] 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, da educação e da preservação do meio ambiente.

Além disso, a Lei Pelé valoriza a qualificação das políticas de esporte na medida em que, em seu Art. 7º, item V, define a destinação de recursos do Ministério do Esporte para “[...] apoio a projetos de pesquisa, documentação e informação.” (BRASIL, 1998).

A terceira referência básica do PELC é o Art. 2º do Estatuto da Cidade (BRASIL, 2001), segundo o qual a política urbana objetiva ordenar o desenvolvimento das funções

sociais da cidade e da propriedade urbana, mediante diretrizes gerais, dentre as quais a primeira garante o direito de todos a cidades sustentáveis, ou seja, o direito para as presentes e futuras gerações à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer.

Esse desafio exige um olhar crítico sobre histórias das nossas políticas de esporte e lazer, com consciência de que estamos realizando leituras sobre heranças construídas em diferentes momentos históricos nos quais o lazer foi integrando o cotidiano brasileiro e sendo, pouco a pouco, valorizado por si mesmo e pela sua articulação com o esporte. Momentos que expressam diferentes demandas e conquistas, coroadas com a proclamação do direito ao esporte de lazer pela Constituição Federal de 1988.

Assim, constituídos numa relação entre direito, desejos, necessidades, oportunidades, conhecimentos e conquistas políticas os legados do esporte de lazer precisam ser, hoje, identificados e compreendidos a partir da consideração de suas construções históricas tangíveis e intangíveis em diferentes contextos.

Essa análise implica a leitura de como o país vem construindo a compreensão e relevância do “esporte de lazer” e de como a política pública governamental, institucionalizada em forma de direito, resguardada por leis e consolidada no cotidiano dos cidadãos, depende da atuação dos governos, considerando suas diferentes responsabilidades (municipais, estaduais e federais). O maior desafio é a superação da desigualdade de acesso ao esporte e ao lazer por parcela significativa da população.

Por isso, o objetivo central das ações desenvolvidas pelo PELC é ampliar, democratizar e universalizar o acesso à prática e ao conhecimento do esporte, em sua dimensão

recreativa, e do lazer, integrando suas ações às demais políticas públicas de modo a contribuir com o desenvolvimento humano e a inclusão social.

Para Rejane Penna Rodrigues³,

[...] na política pública dos últimos 20 anos, o esporte que estava sempre junto a outras áreas, ganhou uma dimensão que o valoriza por si mesmo. Hoje existem Secretarias Municipais de Esporte e Lazer e não só mais, por exemplo, 'Esporte, Lazer, Turismo e Cultura'. Principalmente no Governo Federal, com a criação do Ministério do Esporte, que apesar de não ter como objetivo principal todas as questões do lazer, apenas o lazer esportivo, criou a Secretaria Nacional de Esporte e de Lazer. Isso fez com que aprofundássemos nas políticas da área. E como precisávamos atender todo o Brasil, levando em consideração as diversidades culturais, avançamos em propostas concretas, fundamentadas teoricamente, não ficando apenas nas repetições de programações já existentes. Começamos a refletir com a comunidade o que seria o lazer como direito do cidadão e que lazer é este. (RODRIGUES, 2013. Depoimento)

Ao longo de seu desenvolvimento, o PELC foi estruturado pelos Planos Plurianuais de 2004/2007 e 2008/2011, que objetivaram garantir os preceitos constitucionais, tratando a política de esporte e lazer de modo a assegurar uma nova gestão pública fundamentada na ética, transparência e participação, de forma descentralizada, com controle social e orientada para o cidadão.

³ Depoimento de Rejane Penna Rodrigues, 2013. Rejane é mestre em Educação Física, foi secretária de esporte e lazer em três gestões de Porto Alegre, Secretária Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer, do Ministério do Esporte (2006 a 2011) e, hoje, é diretora de operações e serviços da Autoridade Pública Olímpica.

Nesse contexto, a legitimação do PELC se fortaleceu pelas três Conferências Nacionais do Esporte realizadas no Brasil. A primeira, em 2004, debateu o esporte e o lazer como questões de Estado e fatores de desenvolvimento humano, social e econômico (BRASIL, 2004) - discussão que alinhavou os princípios, as diretrizes e os objetivos estruturantes da Política Nacional do Esporte (2005)⁴ e da discussão que se avançou na segunda Conferência (BRASIL, 2006). Esta, em 2006, tematizou a estruturação do Sistema Nacional de Esporte e Lazer, considerando dentre seus eixos, os recursos humanos e sua formação. Os debates sobre esses temas deram consistência às ações desenvolvidas pelo PELC, ao longo dos anos seguintes. Em consequência, a terceira Conferência Nacional do Esporte, em 2010, elaborou um Plano Decenal de Esporte e Lazer, e várias deliberações revelaram a consolidação do PELC, especialmente destacando duas (BRASIL, 2010a):

Meta 2, da Ação 1, da linha estratégica 3 – *Esporte, Lazer e Educação*: Implementar e manter o Programa Esporte e Lazer da Cidade em 100% dos municípios brasileiros... (p.25)

Meta 1, da Ação 2, da linha estratégica 5 – *Ciência, Tecnologia e Inovação*: Ampliar em 100%, a cada 2(dois) anos, o apoio às pesquisas desenvolvidas pela Rede CEDES... (p.33)

Todas as conferências nacionais de esporte abordaram uma discussão relativa ao lazer. Mas, para Rejane Penna Rodrigues (2013),

⁴ A **Política Nacional de Esporte**, regulamentada pela Resolução n. 05 do Conselho Nacional do Esporte, de 14/06/2005, considera o esporte e o lazer como direitos de cada um e dever do Estado, buscando a reversão do quadro atual de injustiças, exclusão e vulnerabilidade social, a universalização e inclusão social e a democratização da gestão e da participação.

[...] pode ser que muitos gestores receberam os resumos do que foi discutido nas conferências nacionais e não levem adiante as propostas. Mas eles não podem negar que esses documentos são sínteses do que pensa a população brasileira, tanto dos que usufruem das ações de esporte e lazer como daqueles que as fazem acontecer em uma cadeia enorme. As conferências dão a direção do que o País pensa, envolvendo conferências municipais, estaduais e nacionais.

Nesse contexto, o PELC aplica um conjunto de possibilidades e estratégias políticas, científicas e pedagógicas que mostram a criação cultural, a convivência coletiva e a importância atribuída à formação de competências, mobilizando vontade política e diferentes legados do esporte de lazer incorporados ao cotidiano brasileiro⁵. Mostra, sobretudo, que tratamos de um fenômeno complexo, multidimensional e abrangente, considerando a diversidade regional brasileira, que implica contradições, dificuldades, barreiras e vários problemas e alternativas sociais, que podem interferir no seu processo e gerar legados tanto positivos quanto negativos.

Por isso, na presente investigação qualitativa, articulamos estudo documental (leis, decretos, medidas provisórias, programas) e bibliográfico (especialmente livros e outras fontes que registram estudos realizados pela Rede Cedes) com a realização de seis entrevistas cujos depoimentos contribuíram para a delimitação e o aprofundamento do tema. Os principais resultados são apresentados a seguir em duas partes.

⁵ Uma das fontes que registram estes legados são as publicações impressas resultantes dos Encontros Nacionais do PELC que reuniram gestores, pesquisadores e educadores do PELC, discutindo temáticas gerais e experiências locais fundamentais para a socialização das construções do Programa.

Na primeira, retomamos a trajetória da nossa política social, analisando momentos históricos significativos na constituição do direito ao esporte de lazer no País – premissa dos legados que analisamos. Na segunda parte, como um dos frutos da conquista dos direitos, destacamos três legados da Rede Cedes para o “esporte de lazer” no Brasil, ou seja, *legados de conhecimento, tecnológico e de governança*.

1 Constituição do direito ao esporte de lazer no brasil

A história do esporte no Brasil, em grande parte, se confunde com a presença do Estado brasileiro na nossa organização social e política, especialmente a partir da primeira metade do século XX, quando a urbanização da sociedade influenciou na incorporação do esporte aos hábitos urbanos. As cidades passaram a exigir políticas públicas que respondessem aos novos desafios. Assim, desenvolveram-se políticas públicas pioneiras como a de Porto Alegre, em 1926, que criou o “Serviço de Recreação Pública”, gerando a construção e implantação de “jardins de recreio” ou “praças de esportes” - ações que inspiraram políticas semelhantes em São Paulo, em meados de 1930 (MARCASSA, 2002; FEIX, 2003). As atividades realizadas em São Paulo, mesmo não se constituindo num movimento homogêneo, mobilizaram a organização de programas recreativos para a massa operária, implicando o reconhecimento de papéis específicos da recreação na formação de valores e hábitos dos trabalhadores.

Os anos 30 e 40 do século passado também viveram um movimento de significativa produção legislativa, que provocou mudanças no lazer e no esporte. Um exemplo disso foi a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho

(CLT) (BRASIL, 1943), recebida como um avanço nas relações sociais brasileiras, passo decisivo para o desenvolvimento. Ela dispôs sobre o direito ao “tempo livre dos trabalhadores”, garantindo período mínimo de descanso no intervalo do trabalho, repouso semanal, feriados e férias anuais. Entretanto, esse “tempo de não trabalho” era compreendido como “sobra” do tempo social considerado útil (o do trabalho), valorizado como recompensa do trabalho ou redenção dos problemas sociais, e não como direito, necessidade e vontade coletivos⁶. A CLT, mesmo usada como um instrumento de disciplinarização de corpos, trabalhos e tempos cotidianos da classe trabalhadora requerida pelo capitalismo, inaugurou o fato “novo” do reconhecimento legal de um “tempo social” que abriu espaço para experiências que foram sendo, historicamente, ressignificadas como tempo de lazer, essencial para todos (PINTO, 2004).

Para prover esse direito, foi criado, no Rio de Janeiro, o “Serviço de Recreação Operária”, em 1946, que proporcionava, em vários centros, recreação organizada para a população operária, integrando ações do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Neles, os trabalhadores e suas famílias tinham oportunidades de praticar várias atividades, entre elas, as esportivas, principalmente o futebol, que se expandia para além dos clubes de elite e caía no gosto popular (GOMES; PINTO, 2009)⁷.

E, no Estado Novo (1937-1945), o governo federal passou a intervir mais diretamente no esporte, relacionando-o à aliança capital-trabalho e ao espírito cívico

⁶ O direito ao lazer proposto pela CLT/43 somente se estendeu a outros trabalhadores com a disseminação da legislação trabalhista ao campo, no governo Castelo Branco, meses depois do golpe de 1964, quando promulgados o “Estatuto da Terra” e o “Estatuto do Trabalhador Rural” (PINTO, 2004).

⁷ Além disso, em 1948, o lazer foi incluído como direito na pauta da Declaração Universal dos Direitos do Homem da ONU da qual o Brasil é signatário.

patriótico. Nesse contexto, pelo Decreto-Lei n. 3.199/41, criou o Conselho Nacional dos Desportos (CND) como regulador da prática esportiva, embora este tenha atuado como gestor do esporte no Brasil durante 34 anos. Sua alteração, pela Lei n. 6.251/75, manteve as mesmas diretrizes e princípios de 1941, criando-se a Política Nacional de Educação Física e Esporte, que assumiu a aptidão física como base conceitual (BRASIL, 2004).

Nos anos de 1950-1970, a política social brasileira assentava-se num modelo de desenvolvimento baseado na ação e proteção estatal – o *welfare state* brasileiro –, que instigou debates sobre a expansão global de riqueza e renda como melhoramento das capacidades humanas e condição de acesso aos benefícios do chamado Estado de Bem-Estar. A transformação do perfil da “política social brasileira” abriu espaços para organização dos sistemas públicos, ou estatalmente regulados, na área de bens e serviços sociais básicos, influenciando nas “políticas de massa” (PINTO, 2004).

Nesse contexto, nasceram três estratégias vitoriosas na difusão do esporte recreativo. A primeira foi a campanha de Ruas de Recreio (1958), que, nos anos 80, passaram a chamar-se Ruas de Lazer, representando, ainda hoje, o modelo de política pública de esporte recreativo de muitos municípios e estados brasileiros (PINTO, 2008). Outra campanha foi o “Esporte para Todos” (EPT), em 1973, com apoio do governo federal, que propunha a massificação de atividades físicas e esportivas, envolvendo municípios, voluntários e adesão dos praticantes em diversas atividades (COSTA, 1977). Indivíduos engajaram-se às ações do EPT, independentemente dos questionamentos sobre as injunções sociais envolvidas (CAVALCANTI, 1984). A segunda estratégia política que destacamos foi a inclusão, em 1962, da Recreação como disciplina obrigatória do

currículo mínimo dos Cursos de Licenciatura em Educação Física do país (PINTO, 1992). A terceira estratégia foi a aliança entre as políticas de esporte, educação física e recreação pelo Decreto n. 69.450, de 1971 – em vigor até 1996 (BRASIL, 1971). Este dispôs sobre a obrigatoriedade da Educação Física escolar, como prática de atividades esportivo-recreativas, em todos os níveis de ensino do país, consagrando a área como atividade e principal difusora do esporte recreativo no Brasil.

Essas estratégias refletiram na difusão das políticas esportivo-recreativas como políticas de atividades, doação de material e cessão de equipamentos específicos, sem a preocupação com a participação humana nas ações vividas. A estrutura centralizadora e fragmentada (setores estanques), própria do Estado na época, não reconhecia o usuário como ator social com necessidades e oportunidades diferentes (ZINGONI, 2003).

Essa trajetória histórica mudou com a criação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil. O Curso de Mestrado em Educação Física e Esporte da USP (1977) foi pioneiro no país e na América Latina⁸. As produções da linha de concentração em “Recreação e Lazer” dos cursos de Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação Física da Unicamp⁹, em 1988 e 1993, respectivamente, foram igualmente importantes. Conseqüentemente, as pesquisas críticas que vêm sendo desenvolvidas pelas universidades brasileiras têm influído em significativas mudanças na elaboração, gestão e avaliação das políticas públicas de esporte e lazer do País.

⁸ Ver site: www.usp.br/eef (Acesso em: 03 ago. 2013).

⁹ Ver site: www.fef.unicamp.br (Acesso em: 03 ago. 2013).

Além disso, os anos 80 marcaram o reconhecimento dos campos do esporte e do lazer como força econômica no Brasil. As exigências do modo de vida capitalista influenciaram na propagação do lazer como tempo-espaço necessário para o consumo de várias formas de entretenimento difundidas pela indústria cultural, destacando o esporte de lazer (prática e espetáculo) e ampliando a produção e o consumo de bens, oferta de serviços e geração de empregos (PINTO, 2008).

Nessa época, o País vivia problemas sociais que, há anos, desafiavam governos e sociedade como: crescimento econômico irregular, pobreza, desigualdades sociais e insegurança pessoal. E, se no início dos anos 80 o esporte e o lazer não eram reconhecidos como parte desses dilemas e reivindicações, a redemocratização do País gestou um ambiente propício a mudanças políticas que influenciaram na inclusão do esporte e lazer como direitos sociais proclamados pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Mesmo que muitas políticas brasileiras continuassem paternalistas e assistencialistas, a articulação esporte-lazer no art. 217 da Constituição de 1988 mudou o contexto de direito. Marcou a passagem do esporte recreativo ao esporte de lazer, que deixou de ser um benefício social concedido apenas aos trabalhadores e passou a ser incluído no conjunto de medidas políticas necessárias à melhoria da qualidade de vida de todos. Conquista que desafiou o provimento desse direito pelos governantes e sociedade.

Em decorrência disso, no âmbito jurídico-legal, várias políticas sociais passaram a considerar o esporte e o lazer nos seus dispositivos¹⁰. O novo aparato legal mobilizou a

¹⁰ Ver: a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da **Criança e do Adolescente**; a Lei n. 8.080, de 19/09/1990, no título I, art. 3º,

construção de várias medidas, estratégias e instrumentos de gestão, a começar pela criação de secretarias governamentais de esporte e lazer em todo país¹¹ e desenvolvimento de ações delas com outras secretarias.

Na primeira década dos anos 2000,

[...] as Políticas de Esporte e Lazer, de municípios, estados e Governo Federal, passaram a transitar

que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da **saúde**, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes; a Política Nacional do **Idoso**, regulamentada pela Lei n. 8.842, de 04/01/1994; a LDB (Lei n. 9.394/96), Capítulo II – **Educação Básica**, art. 27, item IV e a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010; a Política Nacional para a Integração da **Pessoa Portadora de Deficiência** (Decreto n. 3298, 20/10/99), regulamentada pela Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989; a Lei n. 10.216 de 06/04/2011, que dispõe sobre a proteção e os direitos das **pessoas portadoras de transtornos mentais** e redireciona o modelo assistencial em saúde mental, no art. 4º, § 2º; e o Estatuto da **Juventude**, Lei n. 12.852, de 05 de agosto de 2013, que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), dentre outras orientações legais que implicam o esporte e lazer.

¹¹ Considerando os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal, 15 possuem secretarias estaduais com esporte e lazer no nome (**AP, AM, ES, GO, MA, MT, MS, PB, PA, RJ, RN, RS, RO, SE e SP**); 06 secretarias estaduais são nomeadas apenas com *esporte* (**CE, DF, PR, PE, PI e TO**) e 05 secretarias estaduais associam o esporte a outras áreas como educação, cultura, juventude, turismo, trabalho e renda (**AL, BA, MG, SC e RR**). O **AC** separa o esporte do lazer: uma secretaria vincula o esporte à educação e outra o lazer ao turismo. (Fonte: Consulta aos sites dos governos estaduais em julho de 2013). Já das 26 capitais brasileiras, 18 possuem secretarias municipais de esporte e lazer (**Belém, Belo Horizonte, Boa Vista, Curitiba, Fortaleza, Goiânia, Macapá, Maceió, Manaus, Natal, Porto Alegre, Porto Velho, Rio Branco, Rio de Janeiro, São Luís, São Paulo, Teresina e Vitória**); 02 nomeiam apenas o esporte (**Campo Grande e Palmas**); 03 associam o esporte à cidadania, cultura, juventude e turismo (**Aracaju, Cuiabá e Florianópolis**); **Recife** possui duas secretarias municipais, separando o esporte do lazer: “Secretaria de Esporte e Copa do Mundo” e “Secretaria de Turismo e Lazer”; **Salvador** não tem secretaria de esporte e lazer, apenas uma “Coordenadoria de Esporte, Lazer e Entretenimento” articulada à Secretaria de Educação; e **João Pessoa** possui uma “Secretaria de Juventude, Esporte e Recreação”. (Fonte: Consulta aos sites dos governos das capitais brasileiras em julho de 2013).

por diversas áreas [educação, saúde, cultura, assistência social, justiça, direitos humanos e outras], mas de um jeito diferente: atuando de forma intersetorial... No Governo Federal, a ideia passou a ser trabalhada por meio de parcerias com outros ministérios, principalmente com o da Educação. O esporte passou a ser reconhecido não somente como de performance. O de participação, ao incorporar os valores do lazer, gerou parcerias interessantes com projetos de inclusão social de vários Ministérios, que também, até um tempo atrás não tratavam do lazer. Em algumas cidades, secretarias municipais passaram a trabalhar de forma integrada com o esporte e o lazer (RODRIGUES, 2013. Depoimento).

O reconhecimento legal do direito ao esporte de lazer também impactou a produção de conhecimentos elaborados com base nas Ciências Sociais e Humanas e a formação de agentes que pudessem atuar na gestão das políticas públicas frente aos desafios inovadores da intersetorialidade. Uma das respostas a esse desafio foi a criação, em 2003, do PELC pelo Ministério do Esporte, como já dito.

Embora esse contexto tenha sido animador no sentido da garantia do direito ao esporte de lazer, ainda existe uma distância significativa entre a institucionalização dos direitos sociais expressos nas políticas públicas implementadas e as condições reais de conquistas dos direitos por todos no país. O acesso pleno ao esporte de lazer continua ainda negligenciado pela falta de consciência desse direito, exclusão de muitos das suas vivências disponíveis em nosso meio, falta de infraestrutura que dinamize e dê base concreta para que toda população vivencie o esporte de lazer, falta de prioridade de muitos gestores do esporte,

falta de financiamentos, parcerias e cooperação que possam viabilizar ações de esporte de lazer com equidade, dentre outras razões.

Afinal, o reconhecimento e a conquista de direitos não nascem dos modos individuais das pessoas de lidarem com suas obrigações e escolhas. Ao contrário, são conquistas socioculturais históricas, de sujeitos, grupos organizados e políticas conscientes dos sentimentos coletivos e do poder da participação conjunta.

Foi muito interessante o que aconteceu em Porto Alegre. Estávamos vivendo o Orçamento Participativo, que nada mais é do que uma discussão “olho no olho” com a comunidade sobre aonde deveria ser feito o investimento da verba municipal por um coletivo das próprias comunidades priorizaram as demandas, ao invés de uma pessoa só, um gestor, fazer a hierarquização das mesmas. E aí as comunidades começaram a manifestar interesse pelo Esporte. Uma Secretaria nova foi criada com o nome “Esporte, Recreação e Lazer”, porque, até então, se trabalhava muito com a questão da Recreação e do Esporte. E o lazer, como é um tema muito mais abrangente, teve que ser (re)descoberto inclusive pelos profissionais dessa Secretaria, que, por formação, eram ou da Educação Física Escolar ou do Esporte. A dimensão do lazer como manifestação da participação coletiva das comunidades de todas faixas etárias, sexos e territórios, foi uma questão nova. Os profissionais da área tiveram que compreender a seriedade do lazer, da mesma forma que os demais secretários municipais e o próprio prefeito... Movimento que se aprofundou com a criação da Secretaria Municipal em 1993. Muitas políticas construídas em Porto Alegre nessa época

permanecem até hoje, outras perderam o sentido de novo (RODRIGUES, 2013. Depoimento).

Esse relato nos mostra que, para a garantia e consolidação do direito ao esporte de lazer, são tão importantes quanto as ações político-estratégicas como a formação e informação de todos agentes envolvidos além da vontade política de seus dirigentes.

Participei da criação da Associação dos Secretários Municipais de Esporte e Lazer (ASMEL) entre 1995 e 96. O Secretário de Goiânia liderou esta história, mas os de Porto Alegre e Belo Horizonte protagonizaram a discussão do lazer nas secretarias municipais, conseguindo acolhimento dos outros secretários de capitais brasileiras... São Paulo já possuía sua Secretaria Municipal do Esporte, Recreação e Lazer. Afinal, o nome da Secretaria implica a direção do seu trabalho... Hoje, a maior parte das capitais e das maiores cidades brasileiras têm suas secretarias municipais de esporte e lazer (Ibidem).

Repensando essa história, percebemos que a reunião dos secretários municipais fortaleceu o território “municipal” e a inclusão do tema “esporte de lazer” também nas discussões do Conselho Nacional de Esporte.

A ASMEL contribuiu com a legitimação do Esporte e Lazer como política pública brasileira, porque conseguiu uma cadeira no Conselho Nacional de Esporte. Esse Conselho não é de Esporte e Lazer, é de Esporte, mas tem vaga para os municípios, que levam demandas do lazer. É um órgão que traça as diretrizes da Política Nacional. Como o Conselho tem membros como a Associação Brasileira de

Clubes, representante da SNDEL, representante dos municípios, pela ASMEL, das universidades, por meio de representante do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), em algum momento se conseguia pontuar questões do lazer, e um dos reflexos disso vimos nos resultados das três Conferências Nacionais de Esporte (Ibidem).

2 Constituição de legados da rede cedés para o esporte de lazer no Brasil

Desde sua criação, em 2003, a SNDEL/ME procurou desenvolver uma política que tivesse como ponto de partida a compreensão crítica da realidade do esporte e do lazer no país. Para isso, foi de extrema relevância a produção e socialização de conhecimentos científicos e tecnológicos considerados como eixo estruturante da gestão pública federal de esporte e lazer - conhecimentos elaborados e fundamentados com base nas Ciências Humanas e Sociais, que podem contribuir com a qualificação dos programas de esporte recreativo e de lazer desse Ministério.

A concretização desse projeto se deu por meio da Rede Cedés, que também foi criada em 2003 e gerenciada, até o ano de 2011, pelo Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte da SNDEL, do Ministério do Esporte¹².

A Rede Cedés se constituiu, inicialmente, como ação voltada para a pesquisa do “Programa Brasil Potência Esportiva”.

¹² O Ministério, à época de sua criação, passou a ter duas redes de pesquisas. A Rede Cedés (Centro de Desenvolvimento de Estudos do Esporte Recreativo e do Lazer), fundamentada nos referenciais teóricos das Ciências Humanas e Sociais, e a Rede Cenesp (Centro de Excelência do Esporte de Rendimento), cujas pesquisas são fundamentadas nas Ciências Biológicas e Ciências do Esporte.

A partir daí, com a união da ação “Estudos e pesquisas” com a de “Edição e distribuição de material técnico e científico relacionados ao esporte recreativo e de lazer”, se integrou como Rede Cedes ao conjunto de ações do PELC. De 2003 até hoje, a Rede viveu cinco momentos significativos¹³.

O primeiro (2003-2005) é representado pelo estabelecimento de parcerias com grupos de pesquisas sobre políticas públicas, consolidadas e/ou em consolidação, de Cursos de Educação Física vinculados às instituições públicas federais de ensino superior e/ou institutos de pesquisa e sociedades científicas. A proposta era implantar novos grupos de pesquisa e estimular os existentes a produzir e difundir conhecimentos voltados para a avaliação e o aperfeiçoamento das políticas públicas de esporte e lazer.

No **segundo momento (2006)**, ampliaram-se parcerias com grupos de estudos de instituições de ensino superior particulares sem fins lucrativos, com a possibilidade da constituição de Núcleos por um ou mais grupos de estudos da mesma instituição.

O **terceiro momento histórico da Rede Cedes (2007)** foi marcado pela criação de edital público anual para seleção e apoio a projetos de pesquisas em esporte e lazer. Em 2011, esse edital realizou sua quarta edição. Os editais foram elaborados, validados e revistos, de modo compartilhado, por todos os coordenadores dos Núcleos da Rede.

O **quarto momento (2008-2010)** registrou a ampliação do fomento à pesquisa sobre políticas públicas de esporte e lazer e o investimento na gestão da informação da Rede Cedes, que resultou no balanço da produção da Rede (2003 a 2010) e na criação do seu repositório digital, instalado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

¹³ Ver dados sobre a história da Rede Cedes no site: www.esporte.gov.br.

No **quinto momento, desde junho de 2011**, a Rede Cedes vive mudanças na nova organização do Ministério do Esporte, que, segundo Cássia Damiani¹⁴,

[criou a Secretaria Nacional do Futebol e] unificou a Secretaria do Esporte Educacional com a Secretaria de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, embora o trato com a produção do conhecimento mais ligado a pesquisa na vertente das Ciências Humanas não tenha se consolidado como estrutura específica. Os pesquisadores procuraram o Ministério do Esporte e estabeleceu-se o debate sobre a Rede Cedes. Foram realizadas várias reuniões para pensar uma política global da Secretaria Executiva voltada para o fomento da pesquisa, articulando, em edital único um braço da ciência e tecnologia do alto rendimento, dialogando com a SNEAR [Secretaria Nacional de Alto Rendimento] e um braço das ciências sociais e humanas, dialogando com a SNELIS [Secretaria Nacional de Educação, Esporte e Lazer de Inclusão Social] e os grandes eventos, com a ASSEGE. Desta forma, estão sendo definidas as linhas de pesquisas, o âmbito do financiamento e o orçamento para o edital e a manutenção da Rede Cedes com uma gestão tripartite - o Ministério do Esporte, os parceiros pesquisadores que elegeriam entre si seus interlocutores e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Os pesquisadores da Rede Cedes concordaram com esta visão mais estruturante e organizaram um seminário para aperfeiçoar o modelo de gestão intersetorial e estruturar esse grupo gestor. O edital está sendo debatido junto com o CNPq, que será responsável pelo processo de seleção. Para a Secretaria Executiva, a atribuição da Rede como acontecia não é

¹⁴ Cássia Damiani é mestre em Educação e, atualmente, Diretora do Departamento de Planejamento e Gestão Estratégica da Secretaria Executiva do Ministério do Esporte.

adequada ao Ministério em sua atual estrutura, que passou a ter estrategicamente outro papel. O movimento hoje é diferente daquele inicial que potencializou a pesquisa desenvolvida pela Rede. Agora o lastro que ficou vai ser trabalhado nas três vertentes: legados dos grandes eventos e as duas Redes (Cedes e Cenesp) vinculadas ao CNPq. As pesquisas não podem parar, existe um acúmulo, abriu-se no Ministério um caminho para o estímulo à pesquisa no campo do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, que não tem o apoio equânime pelos órgãos de fomento e pesquisa no Brasil (CNPq, CAPES) como é dado às Ciências Biológicas e ciências voltadas ao treinamento esportivo. (DAMIANI, 2013. Depoimento)

Neste momento de profundas mudanças na estrutura da Rede Cedes, torna-se relevante a reflexão: que legados para o esporte de lazer, no Brasil, foi constituído pela Rede Cedes até o presente momento histórico?

As análises que realizamos nos permitiram identificar três principais legados da Rede Cedes, que destacamos a seguir.

2.1 Sobre o Legado de Conhecimento da Rede Cedes

A leitura da obra da Rede Cedes nos fez lembrar de Dallari (1983) ao discutir política pública como *arte* (pois implica sensibilidade para conhecer os sujeitos, suas necessidades e demandas no sentido da promoção do bem comum) e *ciência* (uma vez que se fundamenta em estudos sobre o comportamento humano) *de governar* (pois trata de relações de poder), *de cuidar das decisões sobre problemas de interesse da coletividade* (pois refere-se à vida na *polis*, ou seja, à vida em comum nas cidades). Essa concepção mostra

que a política pública é, pois, fruto de práticas cotidianas articuladas por valores, finalidades, intencionalidades, sonhos e ações individuais e coletivas que variam de acordo com os projetos políticos de sociedade, momentos históricos e conhecimentos que possuem os agentes da política.

Com esse olhar, identificamos o primeiro e maior legado da Rede Cedes, constituído por significativo conjunto de conhecimentos críticos que nos permite refletir sobre vários aspectos da política pública de esporte e lazer no Brasil, considerando suas diferenças regionais. Afinal, a Rede abrange 21 Estados e o Distrito Federal, reúne 59 Instituições de Ensino Superior (Núcleos), 80 Grupos de Estudos sobre Políticas Públicas de Esporte e Lazer cadastrados no CNPq¹⁵, coordenados por 95 pesquisadores, cuja síntese de suas pesquisas e convênios é apresentada a seguir, revelando o crescente investimento do Ministério do Esporte nos estudos sobre o esporte de lazer nos anos de 2003 a 2010, com aumento da participação regional nesses anos.

Tabela 1: Pesquisas da Rede Cedes por Região – 2003 a 2012.

Região	2003 - 2010	2011 - 2012	Sub total
Norte	3	0	3
Nordeste	24	1	25
Sudeste	59	2	61
Sul	42	3	45
Centro Oeste	15	0	15
		TOTAL	149

¹⁵ Vale lembrar que, em dezembro de 2008, foram identificados, na base de dados do CNPq – principal órgão de fomento à pesquisa científica no Brasil –, mais de 150 grupos de pesquisa que definiram o lazer como uma palavra-chave das produções científicas da equipe (SCHWARTZ, 2010).

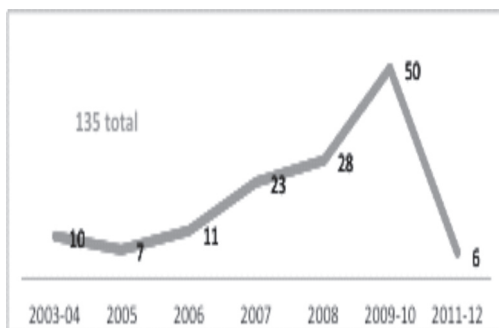


Figura 1: Convênios estabelecidos para realização de pesquisas da Rede Cedes - 2003 a 2012. Dados extraídos do Balanço da Rede Cedes (SCHWARTZ et al. 2010) e de consulta a pesquisado-

A produção da Rede, sintetizada na tabela 1, gerou a publicação de 82 livros impressos, cujos exemplares foram distribuídos pelo Ministério do Esporte no Brasil e em outros países.

Para se ter uma dimensão dessa difusão, de 2006 a 2012, foram distribuídas 38.596 obras nas cinco regiões brasileiras e em outros países.

Segundo Hélder Isayama¹⁶ (2013. Depoimento),

[...] a Rede acabou financiando projetos com qualidades diferentes, mas foi a quantidade que gerou uma qualidade significativa. Foi importante essa quantidade... Para os pesquisadores, em especial, a Rede foi um pontapé inicial para nos colocar no eixo da produção de conhecimento. Até então ficávamos

¹⁶ O Pós-Doutor Hélder Isayama é docente da Universidade Federal de Minas Gerais, membro do Curso de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado em Lazer) dessa Universidade, pesquisador da Rede Cedes e coordenador do Programa de Formação de Formadores do PELC, do Ministério do Esporte.

à margem dos financiamentos, da produção e da publicação. Quando a Rede investiu na pesquisa, gerou a possibilidade de qualificarmos nossos estudos e, posteriormente, a publicação deles. Isso acabou fazendo com que entrássemos na rota da Pós-graduação. No caso da UFMG penso que a Rede foi um grande incentivo para a criação do nosso Programa de Pós-graduação em Lazer, hoje com Mestrado e Doutorado. Eu diria que, se não fosse a Rede com o incentivo para pesquisa não teríamos conseguido a criação do Programa.

Outro resultado importante identificado é revelado por diversos desdobramentos das pesquisas realizadas pelos convênios com a Rede Cedes, produção que contribui com a qualificação da formação de agentes para as políticas públicas de esporte e lazer no nível de graduação e pós-graduação, como aponta a tabela 2.

Tabela 2: Desdobramentos de estudos de 59 coordenadores de pesquisa da Rede Cedes - 2003 a 2008.

Desdobramentos	2003-04	2005	2006	2007	2008	Total
Apresentação oral de trabalho	0	52	52	41	18	163
Publicação de artigos (anais e periódicos)	24	42	57	26	77	226
Capítulos de livros	1	12	22	10	35	80
Home page	0	3	7	2	11	23
Organização de eventos	14	12	16	5	6	53
Outros livros	4	4	0	0	0	8
Palestras	19	5	14	7	4	49
Resumos	27	89	85	53	63	317
Teses/dissertações/monografias	0	0	2	29	1	32
Vídeos/entrevistas	0	1	15	2	23	41

Segundo Silvana Goellner¹⁷ (2013. Depoimento),

¹⁷ A Dra. Silvana Goellner, pesquisadora da Rede Cedes, é docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenadora do Centro de Memória do Esporte, dessa Universidade.

[...] a quantidade de livros produzidos demandou que a Capes e outras agências de fomento observassem e avaliassem os livros e capítulos de livro da Rede Cedes como produções acadêmicas relevantes o que, em dado momento, parecia estar focado apenas nos artigos publicados em periódicos. Ainda que essa separação não esteja suficientemente resolvida, estou certa de que a produção oriunda da Rede causou impacto, o que também é um legado que precisa ser reconhecido como positivo, inclusive porque os pesquisadores e as pesquisadoras que tiveram projetos financiados souberam traduzir esse investimento na produção de conhecimento.

Falando sobre os ecos da produção da Rede Cedes na Pós-Graduação e em agências de fomento como a CAPES, André Luiz Felix Rodacki¹⁸ (2013. Depoimento) entende que,

[...] durante muito tempo, na Capes só se avaliava a produção científica na forma de artigos. Isso hoje não é mais verdade. O programa é analisado sob uma ótica muito maior, de uma dimensão da sua inserção social... Hoje eu diria que os produtos livro e artigo têm um peso muito importante. Eles são decisivos nessa história. Só que a Capes começa a valorizar as ações dos programas sociais e de seus pesquisadores... Penso que a intervenção da Rede Cedes é muito mais no sentido de um mestrado profissional, enquanto inserção e atuação junto a prática, do que no sentido acadêmico. Isso no mestrado profissional tem um peso diferente, pesa muito mais.

¹⁸ O Dr. André Luiz Felix Rodacki é professor da Universidade Federal do Paraná e, atualmente, coordena a Área 21 da CAPES.

Embora a Rede Cedes esteja longe de alcançar o número suficiente de estudos em profundidade que precisamos para ler as demandas brasileiras das políticas públicas de esporte e de lazer, é significativo o legado de conhecimento constituído pelo conjunto de suas produções, de 2003 até o momento, considerando, especialmente:

- a geração de informações e os conhecimentos sobre demandas brasileiras, que já mobilizaram outras publicações e linhas de pesquisa em cursos de pós-graduação, como mostram as figuras 1 e 3;
- a capacitação e qualificação de mais de 1.000 pesquisadores e bolsistas de graduação e pós-graduação dos Grupos de Estudos da Rede, como aponta o Balanço da Rede Cedes (SCHWARTZ, 2010);
- a oportunidade de produção científica que a Rede criou tanto para jovens pesquisadores como para pesquisadores com carreira consolidada no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, como mostram, por exemplo, as publicações disponíveis no site do Ministério¹⁹;

A Rede Cedes chegou às universidades como uma possibilidade de financiamento de pesquisas, num momento que vivíamos um desequilíbrio no investimento científico no campo da Educação Física, em relação às áreas que recebiam investimento. Ela passou a priorizar um grupo que efetivamente não se sentia contemplado com os financiamentos de pesquisa até então pelo Ministério do Esporte. A partir daí e da nossa produção, conseguimos fomento de outros órgãos de pesquisa. Por isso, é

¹⁹ Sites: [www.esporte.gov.br//rede cedes//publicações](http://www.esporte.gov.br//rede%20cedes//publica%C3%A7%C3%B5es)

muito importante o apoio da Rede aos jovens pesquisadores (ISAYAMA, 2013. Depoimento).

- a potencialização de grupos de estudos de políticas públicas de esporte e lazer já existentes assim como a criação de outros, nas cinco regiões brasileiras, ampliando a formação em política pública de esporte e lazer (SCHWARTZ, 2010);
- o apoio a importantes periódicos brasileiros que registram, difundem e compartilham (por meio impresso e digital) conhecimentos das áreas da Educação Física, Esporte e Lazer²⁰;
- o desenvolvimento (2007 a 2010) de temas demandados por gestores, pesquisadores e a sociedade, tais como: 1) memória do esporte e do lazer; 2) perfil do esporte e lazer de estados, Distrito Federal e municípios brasileiros; 3) programas integrados de esporte e lazer; 4) desenvolvimento de programas sociais de esporte e de lazer; 5) observatório do esporte; 6) gestão de esporte e de lazer; 7) avaliação de políticas e programas de esporte e de lazer do governo federal, em particular, os do Ministério do Esporte: Esporte e Lazer da Cidade, Segundo Tempo, Pintando a Liberdade e Bolsa Atleta; 8) infraestrutura de esporte e de lazer; e 9) Sistema Nacional de Esporte e Lazer²¹;

²⁰ Ao longo de sua história, foram apoiados pela Rede Cedes, em parceria com a SNEAR e a SNEED, os seguintes periódicos: UFRGS: Revista Movimento; CBCE: Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; UFSC: Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano; USP: Revista Brasileira de Educação Física; UFG: Revista Pensar a Prática; UEM: Revista da Educação Física; USP Leste: Revista Lazer e Sociedade; UFSC: Revista Motrivivência; e UFMG: Revista *Licere*.

²¹ Os temas mais estudados foram: programas sociais (30), perfil de estados e municípios (23), observatório do esporte (20), memória do esporte e do lazer

[...] o investimento da Rede Cedes por meio de editais e pesquisas de demanda induzida promoveu uma produção bastante forte no campo acadêmico-profissional do esporte de lazer e das políticas públicas no que tange à diversidade de temas que giram no entorno dessas áreas de intervenção. Além de sensibilidade acadêmica, seus gestores tiveram a sensibilidade política de criar estratégias de fomento para temas pouco abordados em termos de investigação. Um desses temas que gostaria de destacar está relacionado a preservação da memória do esporte e do lazer em diferentes contextos sociais e culturais. Considero importante referenciar essa questão, pois tenho plena convicção que os editais da Rede Cedes promoveram o aflorar de inúmeras iniciativas de preservação da memória, o que considero um legado de extrema importância para a sociedade brasileira dado os produtos resultantes do aporte financeiro, político e pedagógico como: livros, artigos acadêmicos e não acadêmicos, vídeos, relatos de experiência, grupos de estudos, criação de centros de memórias, registros e catalogação de acervos pessoais e institucionais (GOELLNER, 2013. Depoimento).

- o fomento de estudos que permitiram ampliar o re/conhecimento de novos atores sociais, beneficiados pelas políticas públicas de esporte e lazer intersetoriais, como: crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social; idosos; mulheres; indígenas; quilombolas; famílias de áreas rurais, assentamentos, ribeirinhos, como

(18), gestão do esporte e do lazer (15) e infraestrutura de esporte e lazer (14), dentre outras pesquisas realizadas. Ver editais no site: [www.esporte.gov.br//redecedes](http://www.esporte.gov.br/redecedes).

registram, por exemplo, as obras: Mezzadri et al. (2006); Araújo e Viana (2008); Hecktheuer et al. (2009); Noronha (2009); Pinto e Grando (2011); Silva e Falcão (2012); e outras;

- a mobilização de estudos realizados pela ação integrada de diferentes universidades da mesma região, ampliando a possibilidade de leitura das demandas regionais e locais, a exemplo do diagnóstico da Região Norte - AM, PA e RO (SOARES et al., 2011);
- a realização de avaliação do Programa Esporte e Lazer da Cidade e Programa Segundo Tempo, com a participação de gestores, pesquisadores, educadores e públicos beneficiados, cujos resultados orientaram a construção de sistemas de monitoramento desses programas (SOUSA et al., 2010);
- a mobilização de estudos e ações de intercâmbio internacional, que viabilizam a comunicação entre grupos de pesquisa, gestores e centros de informação e documentação brasileiros e da comunidade internacional, a exemplo da criação da Rede Latinoamericana de Lazer, Esporte e Educação (PINTO; RODRIGUES, 2011) e a pesquisa latinoamericana realizada pela UFMG (GOMES et al., 2009);
- o desenvolvimento de estudos sobre Jogos Pan-americanos (LORENZI, 2009), Futebol (SILVA et al., 2012), Olimpismo (REPPOLD FILHO, 2009) e legados de megaeventos esportivos (DACOSTA et al., 2010; PINTO et al., 2010; PINTO et al., 2011), produções que contribuíram com a elaboração do Dossiê de Candidatura do Brasil à realização dos Jogos Rio2016, como registra o livro “Rio2016 cidade candidata: legado social” (BRASIL, 2010c);

- o envolvimento de pesquisadores da Rede Cedes no “Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social” – Nacional – que, em suas duas edições (2008, 2010), premiou 78 obras, de todas as regiões brasileiras, contribuindo com a formação de gestores públicos e outros agentes, e com a qualificação das políticas públicas inclusivas (BRASIL, 2009, 2010b).

Enfim, a publicação de livros que registram os resultados das pesquisas, a distribuição gratuita de expressivo número de exemplares, bem como a disponibilização e socialização das obras produzidas por meio digitais, registram e difundem o legado de conhecimento da Rede.

Analizando os programas de formação dos agentes do PELC, encontrei muita produção da Rede. Não são todas as publicações da Rede que conseguimos fazer uma aplicação direta na formação. Mas há uma intenção grande de utilização dessa produção seja de forma direta ou por meio de outros formatos de socialização desta produção. Uma nova ideia que tivemos para o PELC é levantar o que foi produzido pela Rede sobre as questões que tratamos no PELC e publicarmos um livro com textos sobre essas posições... Como muitos agentes têm dificuldades de compreender a linguagem, precisamos traduzir e difundir o conhecimento produzido pela Rede para que o gestor e as pessoas do cotidiano o acessem e coloquem em ação. A formação dos gestores é um desejo antigo do Ministério que nunca conseguimos implementar de forma abrangente, pois muitos gestores não estão presentes na formação do PELC. Precisamos realizar um diagnóstico desses gestores: quem são? Como o que fizemos nas cidades da região metropolitana de Belo Horizonte (ISAYAMA, 2013. Depoimento).

2.2 Legado de tecnologia da Rede Cedes

A Rede Cedes teve a preocupação em socializar o conhecimento elaborado seja pelo envio gratuito dos livros produzidos para universidades e grupos de pesquisa, seja pela disponibilização destes em suportes digitais tais como a página na internet do próprio Ministério do Esporte e o Repositório Institucional da Rede Cedes (GOELLNER, 2013. Depoimento).

O Repositório da Rede CEDES (RIRC) é um significativo legado tecnológico²². Segundo Giovanni Pires²³, ele é fruto de parceria entre o Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte, da Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer do Ministério do Esporte e o LaboMídia/UFSC - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva da Universidade Federal de Santa Catarina -, com o apoio técnico da Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação dessa mesma Universidade (SeTIC/UFSC).

Trata-se de um espaço criado para reunir, preservar, organizar e disponibilizar produtos digitais resultantes das pesquisas apoiadas pela Rede Cedes. Permite o arquivamento, a publicização, o acesso e a discussão das pesquisas e publicações dos seus pesquisadores. Permite, ainda, o gerenciamento da produção científica da Rede na forma digital, dando-lhe maior visibilidade e garantindo sua acessibilidade, ao longo do tempo, por meio de um padrão de comunicação rápido, seguro e com qualidade.

²² O RIRC pode ser acessado no endereço <http://www.labomidia.ufsc.br/re-decedes/12>.

²³ Os dados desta parte do texto são parte de depoimento do Dr. Giovanni De Lorenzo Pires, coordenador do RIRC, e de discussões, por ele extraídas, da dissertação de mestrado de Ferrari (2012).

É fácil deduzir que, em razão da ampla distribuição geográfica dos grupos de pesquisa, das diferenças de estágios de desenvolvimento científico desses grupos e dos variados suportes e meios utilizados para veiculação dessa produção (impressos, CD Rom, anais *on line*, portais e sites dos grupos etc.), haveria dificuldade para o Ministério do Esporte e os pesquisadores, gestores, formadores e agentes de esporte e lazer acessar e usar esses conhecimentos. Premissa fundamental da Rede Cedes, uma vez que ela foi criada com o objetivo de produzir e socializar conhecimentos que pudessem contribuir com a qualificação das políticas públicas de esporte de lazer.

Frente a esse desafio, uma política de gestão do conhecimento proposta pelo DCTEC/SNDEL procurou garantir, entre outras ações: 1) a preservação e a organização dessa produção; 2) sua distribuição mais equilibrada e menos dispendiosa; 3) seu uso como “matéria-prima” para as ações desenvolvidas pelos gestores, formadores e agentes de esporte e lazer do PELC e demais públicos beneficiados; e também 4) seu uso como fonte de consulta para a formação profissional para as áreas envolvidas.

Para isso, foi estabelecida uma parceria entre o DCTEC/SNDEL e o LaboMídia/UFSC, que ficou responsável pela concepção, criação e administração do RIRC. A proposta foi oficializada e apoiada pelos pesquisadores em um encontro nacional da Rede Cedes realizado em Brasília, em fevereiro de 2009, sendo o RIRC implantado em maio de 2010, data a partir da qual se mantém operacional.

O RIRC cumpre um papel com múltiplas possibilidades para várias áreas ao reunir, preservar e disponibilizar, organizadamente, a produção científica decorrente das pesquisas apoiadas pela Rede Cedes num mesmo espaço

digital, cujo acesso por meio de um endereço comum facilita as consultas dos usuários. Nesse sentido, o repositório pode ser tomado como fonte documental digital para: estudos e atividades ligados aos programas e ações do Ministério do Esporte; gestores de políticas públicas e formadores de agentes sociais de esporte e lazer que atuam na Educação Física e políticas públicas de esporte e lazer; instituições acadêmicas que mantêm cursos de graduação e pós-graduação com interesse nos campos da Educação Física, Esporte e Lazer.

O sistema pode ser apropriado pela comunidade da área como uma poderosa ferramenta disponível para o aperfeiçoamento dos estudos e das práticas de gestão e de formação. Sua instalação numa universidade federal, sob a responsabilidade de um grupo de pesquisa parceiro da Rede Cedes, possibilitou que o repositório enfrentasse, sem grandes sobressaltos, as transições de gestores e programas no âmbito do Ministério do Esporte. Entretanto, compreendemos que a condição pouco privilegiada do RIRC, na estrutura atual do Ministério do Esporte, se refletiu também na apropriação da ferramenta pelos pesquisadores da Rede Cedes.

Em seu primeiro ano de funcionamento, o RIRC foi acessado por mais de 114 mil internautas, número relativamente pequeno em comparação ao potencial do sistema. Contudo, essa quantidade de acessos é significativa se considerarmos os limites estruturais e humanos desse projeto e o investimento apenas para a disponibilização dessas pesquisas em formato impresso.

Essa situação explica a subutilização do RIRC, que conta com cerca de 20% do total de extratos de relatórios e das produções das pesquisas da Rede Cedes disponíveis

no sistema. O complemento para fundamentar essa interpretação nos indica que conhecer e perceber a relevância do RIRC no âmbito das políticas públicas de esporte e lazer no Brasil não foi suficiente para mobilizar os pesquisadores da Rede a auto arquivarem suas produções no RIRC.

Afinal, esse tipo de sistema requer um esforço coletivo permanente, sem o qual o RIRC tende a se tornar subutilizado. Por isso, algumas estratégias foram definidas como caminho para alcançar as potencialidades do RIRC de forma plena. A principal delas é o investimento na conscientização dos integrantes da Rede Cedes, para que eles compreendam o contexto social, político e econômico que fundamenta as propostas de criação de repositórios em todo mundo, como o movimento de Acesso Aberto à informação científica. Isso implica uma mudança da cultura de veiculação da produção por parte dos pesquisadores e grupos de pesquisa da área, já que, movida pelas normas do sistema CAPES/Qualis, nossa comunidade acadêmica tem sua atenção voltada apenas para a publicação de suas produções em periódicos científicos.

O sistema disponibiliza uma apresentação com informações que mostra, de forma sintética, o contexto mais geral do Acesso Aberto, a Rede Cedes e a política de uso do sistema. Além disso, também estão disponíveis um tutorial para submissão dos arquivos digitais no sistema e um e-mail para contatos com os administradores do repositório (repositorio.redecetes@gmail.com).

A recuperação dos documentos armazenados pode ser realizada por diferentes entradas: por instituição (subcomunidade), por projeto ou produto, título, autor, data de submissão, assunto ou expressões livres.

No campo das políticas públicas em Educação Física, Esporte e Lazer, incluídos gestores e formadores, um dos

aspectos ainda pouco valorizados é a gestão do conhecimento, informação, documentação esportiva e científica. O registro adequado e a garantia de acesso ao conhecimento produzido na área podem representar importantes fatores para o aperfeiçoamento das políticas de gestão e de formação acadêmica do setor.

Ao contrário do que observamos nas Ciências da Informação, os repositórios digitais apresentam certo ineditismo no campo da Educação Física, Esporte e Lazer. Nesse sentido, entende-se a relevância do projeto RIRC, por se tratar de uma das primeiras experiências concretas em nossa área no país.

Em geral, os repositórios estão associados ao movimento político mundial, surgido na década de 90, a favor da democratização e do livre acesso às informações científicas, denominado movimento “*Open Access*” (Acesso Livre ou Acesso Aberto), iniciativa que se agrega aos movimentos em favor dos *softwares* livres, contra o monopólio comercial dos sistemas operacionais e demais aplicativos.

O principal sistema digital livre disponibilizado para os repositórios digitais é o DSpace, usado em mais de 750 repositórios em todo mundo. Repositórios que adotam o sistema DSpace são autossustentáveis, baseados, sobretudo, no auto arquivamento da produção científica e fornecem interoperabilidade entre os diferentes sistemas e acesso livre para os interessados em pesquisar e baixar arquivos da produção científica.

Outra característica dos repositórios digitais que operam na lógica de Acesso Aberto à informação é a ênfase na “interoperabilidade humana”, isto é, o incentivo à construção colaborativa do seu acervo, mediante os processos de autoarquivamento pelos membros que compõem as comunidades de determinada instituição ou temática.

Essa etapa depende do envolvimento de tal comunidade, que deve compreender os benefícios individuais e coletivos dessas práticas, no âmbito do movimento mundial do Acesso Aberto e da democratização da informação e do conhecimento. O autoarquivamento é o maior desafio do Acesso Aberto e a solução que pode gerar os maiores impactos em direção à universalização de informações e conhecimentos científicos.

Na construção do RIRC, mandados foram apontados nos editais de 2009 e de 2011, mas em nenhum deles se estabelecia que o auto arquivamento da produção dos pesquisadores seria critério para submissão de propostas para os próximos editais, o que tornava o mandato válido apenas como valor ético pessoal.

A articulação entre o conhecimento científico produzido e a gestão do esporte e lazer brasileiro como uma das condições para qualificar as políticas públicas da área destaca a relevância do RIRC. Algumas das principais pesquisas brasileiras em esporte e lazer estão disponíveis em Acesso Aberto no RIRC para auxiliar gestores de esporte e lazer, além de constituir-se num banco de dados para estudos acadêmicos da área.

Considero relevante destacar que o Repositório foi um ganho fundamental na medida em que integra o movimento de acesso livre à informação científica. Sua estruturação foi exemplar em termos de socialização do conhecimento produzido e serviu de orientação para que eu criasse na Universidade na qual atuo [UFRGS] o Repositório Digital do Centro de Memória do Esporte (GOELLNER, 2013. Depoimento).

Não adianta você produzir conhecimento e guardar seu registro lá no Ministério. A própria ideia da

difusão, da socialização desse material foi fundamental porque possibilitou que os pesquisadores pudessem ler o trabalho uns dos outros e a produção dos artigos, livros, textos e outras publicações da Rede suscitam novas produções (ISAYAMA, 2013. Depoimento).

2.3 Legado de governança da Rede Cedes

Os estudos de legado requerem contextualização histórica, identificando de onde partimos e o que desejamos para o futuro. Ao mesmo tempo, demandam investigação sobre as ações políticas mais amplas concretizadas, buscando compreender suas perspectivas, suas conexões, suas demandas, seus planejamentos e sua gestão realizados nos diferentes tempos e contextos.

366

A análise da trajetória das políticas públicas de esporte e lazer no Brasil, realizada na primeira parte deste texto, destacou o surgimento de novas tendências de “governança” da gestão de políticas públicas em geral e, especialmente, nas de esporte e lazer, a partir de 1988 - mudanças que passaram a requerer conhecimentos e formação dos agentes das políticas públicas.

Nesse contexto, a criação de redes, como a Cedes, passou a se constituir em uma estratégia fundamental à governança participativa requerida pela orientação democrática exercitada tanto nas ações da própria Rede como nos estudos que apoia.

O maior legado que a Rede Cedes fomentou foi a noção de rede. Essa possibilitou o diálogo e o encontro entre os pares assim como a promoção de atividades interinstitucionais, entre grupos de

pesquisa e pesquisadores. Uma atitude bastante rara em tempos de competitividade acadêmica na qual, muitas vezes, o/a pesquisador/a é avaliado em função da quantificação que atinge em termos da avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil. A Rede permitiu ver que a pesquisa está para além da pós-graduação e se revela como atividade cotidiana de um número imenso de homens e mulheres que atuam no campo do esporte de lazer, a despeito de serem ou não oficialmente reconhecidos (GOELLNER, 2013. Depoimento).

Se governabilidade diz respeito às condições de legalidade de um governo para realizar transformações necessárias, a governança se relaciona à capacidade de colocar as condições da governabilidade em ação.

Por isso, quando nos referimos à “governança participativa”, estamos dando ênfase às interações entre os diversos atores sociais implicados na ação, não apenas nos preocupando com a solução de problemas. Estão também movidos pelo desafio de governar as interações necessárias ao projeto de governo em desenvolvimento.

Nesse sentido, um legado de governança da Rede Cedes foi revelado pelo conjunto de intervenções que dão transparência às ações participativas realizadas, como:

- planejamento coletivo das ações da Rede Cedes, como aconteceu pela definição dos editais de fomento à pesquisa, com a participação de todos coordenadores de Núcleos da Rede, e pelas decisões discutidas nas reuniões nacionais e regionais do PELC²⁴;

²⁴ Por exemplo, a primeira reunião nacional dos agentes do PELC realizou-se em 2006, reunindo 531 participantes, e a segunda, em 2008, reuniu 597

- cooperação entre a SNDEL, a SNEAR e a SNEED, do Ministério do Esporte, para garantia do fomento de ações da Rede Cedes de interesse de todas as Secretarias, a exemplo dos estudos e seminários realizados sobre legados de megaeventos esportivos e da avaliação do Programa Segundo Tempo (SOUSA et al., 2010);
- desenvolvimento de ações integradas do Ministério do Esporte com o Ministério da Educação (CAMARGO; FERREIRA; VON SIMSON, 2011) e Ministério da Justiça (NORONHA, 2009), ampliando a abrangência e qualificando as ações dos Programas implicados;
- parcerias entre grupos de estudos de universidades diferentes (a exemplo de TAFFAREL; SANTOS JUNIOR; COLAVOLPE, 2009) na realização de pesquisas, concretizando orientações divulgadas no edital da Rede e ampliando condições de desenvolvimento científico no País;
- fomento de eventos científicos e publicações que resultam na formação de gestores, educadores e pesquisadores atuantes com políticas públicas de esporte e lazer (ISAYAMA et al., 2011; PINTO; GRANDO, 2011);
- fomento de pesquisas que impactam diretamente a gestão de políticas públicas, programas e projetos, como:
 - Políticas de lazer e saúde nos espaços urbanos (FRAGA et al., 2009);

participantes representantes de entidades estaduais e municipais de esporte e lazer, formadores do PELC e pesquisadores da Rede Cedes (MARCELLINO; FERREIRA, 2009; PINTO, 2011).

- avaliação do PELC e Programa Segundo Tempo (SOUSA et al., 2010);
- estudos que refletem sobre o sentido dos equipamentos de lazer (MARCELLINO et al., 2007a) e das atividades de esporte e lazer na natureza, refletindo sobre suas implicações com o meio ambiente (DIAS; ALVES JÚNIOR, 2009);
- pesquisas que discutem relações entre lazer, políticas públicas e planejamento ambiental urbano, contribuindo com a formação de profissionais, tais como arquitetos, engenheiros, administradores, educadores e outros (MARCELLINO et al., 2007b);
- pesquisas voltadas à formação de pessoal para as políticas públicas de esporte e lazer (MARCELLINO et al., 2007c; ALMEIDA et al., 2010);
- pesquisas voltadas à formação de pessoal e desenvolvimento pedagógico da educação física, esporte e lazer (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR; COLAVOLPE, 2009);
- articulação de pesquisadores, gestores, educadores, legisladores e representantes de associações de classe, para discutir experiências internacionais de legados dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos e analisar impactos dos Jogos Rio 2016 nas cidades e população brasileiras (DACOSTA et al., 2010).

Hoje, no Brasil, temos subsídios participativos de uma política com a “nossa cara”. Isso reflete também nos megaeventos esportivos a partir do momento que não copiamos simplesmente o que aconteceu noutros países.

Com debates e trocas de experiências internacionais e nacionais aprendemos o que é relevante do conhecimento acumulado historicamente e buscamos a maneira brasileira de fazer os eventos, porque acreditamos que temos potencial para isso (RODRIGUES, 2013. Depoimento).

Algumas conclusões

A trajetória das políticas públicas, analisada neste texto, nos mostra que a constituição legal do esporte de lazer no Brasil é fruto de uma trajetória iniciada com a legitimação do esporte recreativo - alicerçada por alianças entre trabalho, recreação, educação física e esporte - e consolidada pela promulgação da Constituição Federal de 1988, pelo aparato legal e pelas ações políticas dela decorrentes.

370

A mudança do entendimento de “esporte recreativo” a “esporte de lazer” se dá pelo reconhecimento legal do esporte e do lazer como direitos de toda população, provido por: criação de secretarias nos governos federal, estaduais e municipais; alianças intersetoriais; consolidação do esporte de lazer como campo de produção de conhecimentos, formação e ação profissionais; e implementação e democratização de programas, como o PELC, que buscam garantir a inclusão social e o acesso a práticas e conhecimentos de esporte de lazer, dentre outros aspectos que podemos considerar.

Um marco dessa mudança histórica foi a criação do Ministério do Esporte (2003) que, ao incluir a SNDEL na sua estrutura organizacional, abriu espaço para a promoção do “desenvolvimento do esporte e do lazer” no país e inovou a política pública brasileira ao estruturar ações programáticas de esporte e lazer que articulam Ciência e

Tecnologia - produzidas com base nas demandas da realidade -, com a implantação e qualificação de Núcleos de Esporte Recreativo e de Lazer, beneficiando toda a população.

Por fim, o estudo mostrou que a legitimação do esporte de lazer é revelada por vários meios, como pelos legados tangíveis da Rede Cedes, as demandas da população registradas nos documentos das conferências de esporte e o reconhecimento da Rede como um dos legados do esporte brasileiro, acordado pelo Dossiê de Candidatura do Rio de Janeiro como sede dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2016.

Referências

ALMEIDA, D. F. de et al. (Org.). **Política, lazer e formação**. Brasília: Thesaurus, 2010.

ARAÚJO, S. M. de; VIANA, R. N. A. (Org.). **Esporte e lazer na cidade de São Luís-MA**: elementos para a construção de uma política pública. São Luís: EDUFMA, 2008.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho** – CLT -, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 01/05/1943 e alterada pela Lei n. 10.097, de 19/12/2000. Disponível em: [https://www.google.com.br/Consolidação das leis de trabalho pdf](https://www.google.com.br/Consolidação%20das%20leis%20de%20trabalho%20pdf). Acesso em: 05 de fevereiro de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 01 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 02 nov. 1971. Disponível em: [https://www.google.com.br/DOU 02/11/1971](https://www.google.com.br/DOU%2002/11/1971). Acesso em: 05 de fevereiro de 2014.

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

BRASIL. Lei Pelé, Lei n. 9.615, de 24 de março de 1998 – revista e consolidada pelo Decreto n. 3.659, de 14.11.2000, o Decreto n. 4.201, de 18.04.2001, a Lei. n. 12.395, de 16/03/2011 e a Lei 10.672 de 15/05/2003. In: **Coletânea de leis**. 2.ed. Belo Horizonte: Conselho Regional de Serviço Social 6ª Região/MG, 2011.

BRASIL. **Estatuto da cidade**. Lei 10.257, de 10 de julho de 2001. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. São Paulo: Saraiva, 2001.

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

BRASIL. **II Conferência nacional de esporte**: construindo o sistema nacional de esporte e lazer – documento final. Brasília: Ministério do Esporte, 2006.

372

BRASIL. Ministério do Esporte/Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer. **Prêmio Brasil de esporte e lazer de inclusão social 1ª edição**: coletânea de premiados de 2008. Brasília: Ideal, 2009.

BRASIL. **III Conferência nacional de esporte**: por um time chamado Brasil – documento final. Brasília: Ministério do Esporte, 2010a.

BRASIL. Ministério do Esporte/Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer. **Prêmio Brasil de esporte e lazer de inclusão social 2ª edição**: coletânea de premiados de 2010. Brasília: Ideal, 2010b.

BRASIL. **Rio2016 cidade candidata**: legado social. Rio de Janeiro: Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, Governo do Estado do Rio de Janeiro, Governo Federal, 2010c.

CAMARGO, V. R. T.; FERREIRA, M. B. R.; VON SIMSON, O. R. de M. (Org.) **Jogo, celebração, memória e identidade: reconstrução da trajetória de criação, implementação e difusão dos Jogos Indígenas no Brasil (1996-2009)**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2011.

CAVALCANTI, K. B. **Esporte para todos: um discurso ideológico**. São Paulo: IBRASA, 1984.

COSTA, L. P. da. Implantação e desenvolvimento campanha Esporte Para Todos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, v.1, n. 35, p. 5-12, fev, 1977.

DACOSTA, L. P. et al. (Org.). **Legados de megaeventos esportivos/Legacies of sports mega-events/Legados de los megaeventos desportivos**. 2. ed. Edição em português/inglês/espanhol. Brasília: Ideal, 2010.

DALLARI, D. de A. **O que é participação política**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DIAS, C. A. G.; ALVES JUNIOR, E. de D. (Org.). **Em busca da aventura: múltiplos olhares sobre esporte, lazer e natureza**. Niterói: Editora da UFF, 2009.

FEIX, E. **Lazer e cidade na Porto Alegre do início do século XX: a institucionalização da recreação pública**. 2003. 108f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FERRARI, R. D. **Gestão da informação e conhecimento em esporte e lazer: o caso do Repositório Institucional da Rede Cedes (RIRC)**. 2012. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FRAGA, A. B. et al. (Org.). **Políticas de lazer e saúde em espaços urbanos**. Porto Alegre: Gênese, 2009.

GOMES, C. L.; PINTO, L. M. S. de M. O lazer no Brasil: analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, C. L. et al. (Org.). **Lazer na América Latina/Tiempo libre, ocio y recreación em Latinoamérica**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. p.67-180.

GOMES, C. L. et al. (Org.). **Lazer na América Latina/Tiempo libre, ocio y recreación em Latinoamérica**. Edição: português e espanhol. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

HECKTHEUER, L. F. A. et al. (Org.). **Políticas públicas de esporte e lazer na cidade do Rio Grande**. Rio Grande: FURG, 2009.

ISAYAMA, H. F. et al. (Org.). **Gestão de políticas de esporte e lazer/Sport and leisure policy management**. Edição português/inglês. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

LORENZI, G. de. (Org.). **Observando PAN Rio/2007 na mídia**. Florianópolis: Editora Tribo da Ilha, 2009.

374

MARCASSA, L. P. **A invenção do lazer**: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1988-1935). 2002. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MARCELLINO, N. C. et al. **Espaços e equipamentos de lazer em região metropolitana**: o caso da Região Metropolitana de Campinas-SP. Curitiba: OPUS, 2007a.

MARCELLINO, N. C. et al. **Lazer, cultura e patrimônio ambiental urbano**: políticas públicas: os casos de Campinas e Piracicaba-SP. Curitiba: OPUS, 2007b.

MARCELLINO, N. C. et al. **Políticas públicas de lazer**: formação e desenvolvimento de pessoal. Os casos de Campinas e Piracicaba-SP. Curitiba: OPUS, 2007c.

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

MEZZADRI, F. et al. (Org.). **Esporte e lazer**: subsídios para o desenvolvimento e a gestão de políticas públicas. Jundiaí: Fontoura, 2006.

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

ONU. **Declaração dos direitos universais do homem**. Genebra, Assembleia Geral da ONU, 10 de dez. de 1948. Impresso.

PINTO, L. M. S. de M. **A recreação/lazer e a educação física**: a manobra da autenticidade do jogo. 1992. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas, 1992.

PINTO, L. M. S. de M. **Sentidos de significados de lazer na atualidade**: estudo com jovens belo-horizontinos. 2004. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PINTO, L. M. S. de M. **Políticas públicas de lazer no Brasil**: uma história a contar. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). Políticas públicas de lazer. Campinas: Alínea, 2008. p. 79-96.

PINTO, L. M. S. de M.; UVINHA, R. R.; COSTA, E. T. (Org.). **Brasil 2016**: a Olimpíada e os impactos desejados nas políticas públicas de esporte e lazer das cidades brasileiras. São Bernardo do Campo: Domaguil Artes Gráficas Ltda, 2010.

PINTO, L. M. S. de M. (Org.). **Lazer, turismo e hospitalidade**: desafios para as cidades sede e sub sede de megaeventos esportivos. 2. ed. revisada e ampliada. Brasília: Ideal, 2011.

PINTO, L. M. S. de M. et al. (Org.) **Brincar, jogar, viver**: lazer e intersectorialidade com o PELC. 2. ed. Brasília: Ideal, 2011.

PINTO, L. M. S. de M.; GRANDO, B. S. (Org.). **Brincar, jogar, viver**: IX jogos dos povos indígenas. Brasília: Ideal, 2011.

PINTO, L. M. S. de M.; RODRIGUES, R. P. (Org.). **Rede Latino-americana de lazer, esporte e educação integrada/Red Latino americana de ocio, deporte y educación integrada**. Edição português/espanhol. Brasília: Editora e Gráfica Supernova, 2011.

REPPOLD FILHO, A. R. et al. (Org.). **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SCHWARTZ, G. M. et al. **Gestão da informação sobre esporte recreativo e lazer**: balanço da Rede Cedex. Várzea Paulista: Fontoura, 2010.

SILVA, A. M.; FALCÃO, J. L. C. (Org.). **Práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás. Goiânia**: Editora da PUC Goiás, 2011.

SILVA, S. R. da et al. (Org.). **O futebol nas Gerais. Belo Horizonte**: Editora da UFMG, 2012.

SOARES, A. de A. et al. (Org.). **Diagnóstico do esporte e lazer na Região Norte brasileira: o existente e o necessário**. Manaus: Edua, 2011.

SOUSA, E. S. de et al. **Sistema de monitoramento & avaliação dos Programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

TAFFAREL, C.; SANTOS JÚNIOR, C.; COLAVOLPE, C. (Org.). **Trabalho pedagógico e formação de professores/militantes culturais**: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. Salvador: EDU-FBA, 2009.

ZINGONI, P. Descentralização e participação em gestões municipais de esporte e lazer. In: WERNECK, C. L.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 217-264.



PARTE III

ESPORTE DE INCLUSÃO SOCIAL

Nas pegadas do esporte de inclusão social



Wanderley Marchi Junior (UFPR)

Juliano de Souza (UFPR)

Edison Roberto de Souza (UFSC)

Constantino Ribeiro de Oliveira Júnior (UEPG)

José Pereira de Melo (UFRN)

Silvana Vilodre Goellner (UFRGS)

379

Para iniciarmos, ou melhor, introduzirmos nosso eixo temático, tomemos como elemento inspirador um exemplo pontual e de contexto social. A cena política que o Brasil protagonizou, por conta das manifestações sociais levadas a cabo, com maior força, no momento em que se realizara no país a Copa das Confederações da FIFA entre os dias 15 e 30 de junho de 2013, é algo que merece ser recuperado, no intuito de se entender e, até mesmo, problematizar o conjunto de ações e de estratégias discursivas que vem pautando a realização dos megaeventos esportivos

numa sociedade periférica como a brasileira, marcada historicamente pela desigualdade e, mais que isso, pela naturalização e invisibilização desse quadro contrastante em que privilegiados e desprivilegiados competem segundo regras que favorecem e vão ao encontro, sobretudo, dos interesses dos primeiros.

Como diria Fernandes (2008), o momento de crise é de valor capital para o trabalho do investigador crítico, em especial porque é no contexto emblemático da crise que as contradições que tangenciam e dão sustentação ao sistema se permitem ler de uma forma mais clara, revelando nuances até então desconhecidas ou, no mínimo, colocadas à margem dos discursos oficiais retroalimentados pela mídia conservadora, sensacionalista e, às vezes, até mesmo por determinados grupos e atores com desenvoltura acadêmico-científica.

O que vimos, portanto, ao longo das duas semanas de Copa das Confederações e pelas semanas que seguiram ao término do evento trata-se de uma crise. Uma crise, digamos, boa e que nem a conquista do selecionado brasileiro diante da respeitada seleção espanhola no referido evento conseguiu acalmar e findar. Que o “gigante acordou”, tal como circulou nas redes sociais, não restam dúvidas, muito embora seja necessário destacar que nem todos sempre estiveram dormindo nesta sociedade, para fazer jus uma vez mais à metáfora.

E o que o gigante, então, reivindica e clama depois de tamanho sono? Há quem diga que são apenas 20 centavos. Outros, mais oportunistas, sugerem que o gigante quer o retorno de antigos partidos políticos ao topo do poder no país. Embuste. O que o gigante almeja, a bem da verdade, transcende o montante isolado dos centavos, as

dimensões partidárias e as querelas postas entre esquerda e direita, se é que, nos tempos de hoje – no contexto de uma sociedade global que reza a cartilha das grandes corporações e das empresas transnacionais –, é possível argumentarmos nesses termos. Dito de modo mais prático, o descontentamento do gigante “recém-desperto” não é contra A, B, C ou D isolados, mas contra o todo.

Esse descontentamento concreto e legítimo, embora coletivo, evidentemente, tem suas exceções: grupos que querem restaurar a distribuição ortodoxa do poder de outrora; agentes e estruturas que se apresentam descontentes com a configuração política que permitiu que fossem tocados, ainda que timidamente, em alguns de seus privilégios abusivos galgados ao longo da história à custa da exploração de estratos localizados inferiormente na hierarquia social, e assim por diante. Esses, por assim dizer, representam uma parte do gigante que, por mais irônico que pareça, sempre esteve acordada, curiosamente para seus próprios interesses.

Entre os “recém-despertos” (e despertos há muito tempo) que reuniram esforços nos referidos atos e manifestações que percorreram o país e diversos locais do mundo para fazer notar e perceber agendas que, de um ponto de vista histórico-social, apresentam questões legítimas e urgentes no propósito de construção de uma sociedade mais democrática e menos injusta, encontravam-se grupos sociais tidos como minorias, atores com uma história de opressão e invisibilizados nesta sociedade, além de grupos detentores de volume e grau diferenciados de capital cultural, que reivindicavam suas próprias pautas e se apresentaram sensíveis às dores e variadas formas de sofrimento social imputado aos seres humanos.

As bandeiras, de fato, são múltiplas e abrangem uma infinidade de temas que tocam em pontos estruturais caros às sociedades periféricas, mas também, e sobretudo, à expansão do modelo neoliberal pelo mundo. De um lado, visualizamos, então, repercutir, durante esses movimentos de contestação política, uma série de reivindicações sociais por emprego, saúde, moradia, alimentação, educação e transporte de qualidade, por direitos sexuais e liberdade no uso que os sujeitos fazem de seus corpos, enfim pela humanidade e pela vida. De outro lado, e com maior preponderância, vimos ser exigido o fim da corrupção, a diminuição dos juros abusivos, o fim de privilégios e concessões às elites políticas e grupos empresariais, ou seja, uma reavaliação do *habitus* político brasileiro e dos efeitos deletérios que as políticas neoliberais de um mundo tendencialmente globalizado vêm exercendo sobre a sociedade brasileira, em particular sobre aqueles setores e populações mais vulneráveis.

No bojo dessas agendas trazidas à tona nas manifestações coletivas, vimos também se expressar uma espécie de indignação contra a realização dos megaeventos esportivos no país, eventos esses com valores exorbitantes e que vêm sendo financiados, majoritariamente, pela iniciativa pública brasileira segundo alegam (e se comprova!) os manifestantes. Essa condição exposta, por sua vez, tem gerado muitas discussões entre os grupos e lideranças locais que visam garantir os direitos da população. Argumenta-se que, diante de outras prioridades sociais e urgências que a sociedade brasileira tem demandado ao longo da história, investir nos megaeventos não foi uma boa opção para o país, ainda que a economia esteja, de fato, ou supostamente, em uma crescente. De modo mais incisivo,

são questionadas as remoções de famílias inteiras para se construir estádios, arenas, estacionamentos, além de se chamar atenção para a condição de que o bônus desses eventos tende a ser monopolizado, e o ônus, dividido entre a sociedade como um todo.

Essas e outras questões relativas a esse “período de megaeventos”, as quais foram acionadas, emblematicamente, nos protestos, e que, há algum tempo, inclusive, vêm circulando nas redes sociais sob um tom de denúncia, têm sido também motivo de inquietação de alguns setores da intelectualidade brasileira. Na discussão teórica sobre tal momento histórico, marcada especificamente pela perspectiva crítica, três grandes questões ganham ênfase. Em primeiro lugar, aponta-se que os megaeventos se erguem como um protótipo do modelo neoliberal. Em segundo lugar, procura-se contrastar e matizar o contexto de preparação/realização desses eventos esportivos com as características histórico-estruturais que distinguem um tipo de formação social como a brasileira. Um terceiro e último aspecto, por conseguinte, diz respeito à desconstrução da ideia de legados ou, no mínimo, a uma revisão dessa categoria analítica com vistas a demonstrar que os impactos e retornos de investimento nesses eventos não são apenas positivos e que, quando o são, não necessariamente se estendem para a população como um todo.

Com o intuito de avançar nessa discussão, é importante, então, definir o que entendemos por megaeventos esportivos e, em seguida, trazer alguns apontamentos que sejam úteis para repensar a interpretação dos seus supostos legados, tal como veiculados nos sistemas de crenças que orientam as dinâmicas sócio-estruturais dos países de modernização periférica. No tocante à primeira tarefa

sugerida, impõe-se a necessidade de frisar que os megaeventos esportivos, conforme é possível contemplar a partir de uma visão relacional de sociedade, dizem respeito à conjuntura material e simbólica – o que inclui a mobilização de muitos agentes e estruturas dos mais diferentes campos (esportivo, econômico, político, midiático etc.) –, constituída em torno do esporte, fazendo deste tanto um meio quanto um fim para reunir adeptos e consumidores em escala global, de modo a romper com as fronteiras culturais e econômicas que se impõem em termos de nação, região e grupos, ou no mínimo, imprimir novos sentidos e dinamismos às concepções construídas historicamente. (SOUZA; MARCHI JÚNIOR, 2010).

Esse tipo de definição relacional acerca dos megaeventos esportivos está, inclusive, em correspondência com a movimentação social que o esporte, em geral, e o futebol, em particular, tem promovido na chamada era da globalização da economia e da mundialização da cultura que se instaurou na sociedade pós-Segunda Guerra (IANNI, 1992; ORTIZ, 1994). Em suma, os megaeventos esportivos dizem respeito a uma conjuntura político-econômico-cultural erigida de tempo em tempo e planejada, sistematicamente, com vistas a expandir o raio de ação do mercado esportivo pelo mundo, muito especialmente para aquelas regiões e segmentos sociais potencialmente emergentes como consumidores ativos e passivos do fenômeno esportivo mercantilizado (BOURDIEU, 1983; MARCHI JÚNIOR, 2004).

Já com relação à definição e classificação dos legados, importa advertir que esse termo, embora denote uma ideia de herança, concessão de patrimônio, disposição material e/ou cultural em benefício de alguém, não deve ser tomado no universo acadêmico como um *a priori* para

subsidiar as análises e avaliações sobre a temática dos megaeventos esportivos. Ao invés disso, recomendamos que a noção de “legado” (*legatum*) deixe de ser encarada como ponto de partida estático – algo que tem sido feito com frequência pelos especialistas – e passe a ser tratada na condição de uma categoria sociológica de reflexão sócio-filosófica e de acesso e interpretação da realidade empírica (SOUZA; MARCHI JÚNIOR, 2010).

Com essas precauções em vista, inclusive, é que talvez seja possível avançar em uma perspectiva de tratamento teórico dos legados dos megaeventos esportivos que faça coerência aos processos empiricamente verificáveis na estrutura social e que se tenha, portanto, consciência para além das crenças sociais em torno da circulação desses eventos no Brasil. O que fica patente, aqui, nessa proposta, é não se deixar conduzir por crenças otimistas ou pessimistas no tocante ao estudo do esporte, dos megaeventos e de seus supostos legados. Otimismo e pessimismo, é oportuno frisar, são igualmente categorias “mágicas e estranhas” ao discurso científico. Em resposta a essas crenças, advoga-se em favor da reflexividade teórica e da procura por um conhecimento menos ideológico do que se reconhece por realidade, que, ao mesmo tempo, preserve o estatuto de crítica realista e racionalista ao mundo social.

Seguindo nessa linha de raciocínio, é importante advertir que um dos legados mais contraditórios projetados e esperados em função da realização dos megaeventos esportivos no Brasil e que merece, portanto, ser analisado e contextualizado em suas tensões constitutivas e segundo os pressupostos acima sugeridos é o denominado legado de inclusão social. Sem dúvida alguma, seria um retorno fantástico para a sociedade brasileira se os megaeventos

esportivos, de fato, pudessem contribuir mais efetivamente com a redução das desigualdades sociais que, historicamente, atravessam este país, tal como se conjectura a partir da noção de legado social da Copa do Mundo da FIFA 2014 ou, então, dos Jogos Olímpicos Rio 2016. Acontece, no entanto, que a lógica que permeia o esporte preconizado por esses megaeventos esportivos de comoção planetária e a lógica que orienta, ou, ao menos, deveria orientar, o esporte em sua faceta de inclusão social são, do ponto de vista teórico e prático, muito diferentes quando não antagônicas. Evidentemente, podem existir aproximações entre essas duas manifestações do fenômeno esportivo, dado o caráter relacional, e até mesmo polissêmico, do esporte na sociedade contemporânea. No entanto, devemos ser cautelosos para não assumir, imediatamente, ou entender a inclusão social como uma “logomarca promocional” e ideológica do esporte e dos megaeventos enquanto um elemento estruturante de ambos.

Dito de outro modo, o que se coloca em questionamento é a relação de causa-efeito, que, na maioria das vezes, tem sido estabelecida no país entre os megaeventos esportivos e o esporte em sua dimensão de inclusão social. Um exemplo que talvez ilustre bem o que estamos dizendo insurge a partir do exame criterioso e reflexivo das aproximações e relações que têm sido sugeridas, tanto do ponto de vista político quanto acadêmico, entre o Programa Segundo Tempo (PST), concebido pelo Ministério do Esporte, e o contexto de realização da Copa do Mundo da FIFA em 2014 e dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos do Rio de Janeiro em 2016. Ressalve-se, de antemão, que não questionamos o caráter de inclusão social que, em suas devidas proporções e de forma louvável, tem sido proporcionado pelo PST no Brasil. Em

vez disso, argumentamos apenas que a correlação prática entre megaeventos esportivos e o esporte de inclusão social é, ou tem sido, em última instância, baixa. Essa hipótese, por exemplo, no conjunto de outras tantas pertinentes nessa esfera de discussão, precisa ser fundamentada mediante estudos empíricos e teóricos.

Assim sendo, é com esses propósitos, e dentro das diversas especificidades, que se organiza a presente seção. Ou seja, os textos que seguem refletem as tensões até aqui arroladas e fornecem subsídios para balizarmos e avaliarmos nossas análises a partir de um enfoque teórico-crítico de sociedade.

Referências

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 136-153.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes** - o legado da “raça branca”. 5. ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

MARCHI JÚNIOR, W. **“Sacando” o voleibol**. São Paulo: Hucitec; Ijuí: Unijuí, 2004.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SOUZA, J.; MARCHI JÚNIOR, W. Os “legados” dos megaeventos esportivos no Brasil: algumas notas e reflexões. **Motrivência**, Florianópolis, ano 22, n. 34, p. 245-255, jun. 2010.

Legado de esporte de inclusão social: Programa Segundo Tempo

Constantino Ribeiro de Oliveira Junior

Alfredo Cesar Antunes

Miguel Archanjo de Freitas Jr.



Para a análise do tema *legado*, dois caminhos surgem como viáveis. No primeiro, parte-se do entendimento desse conceito no momento atual, expresso pela mídia, tendo como referência os megaeventos esportivos a serem realizados em futuro próximo no Brasil. Poynter (2006) o chama de *legado tangível*, nesse caso, sendo aquele que abarca toda a infraestrutura construída por causa de um megaevento e não apenas aquela diretamente relacionada à sua realização. O segundo estaria ligado à preocupação no impacto cultural de um programa social, que, segundo Poynter (2006), pode ser classificado como um *legado intangível*, pois seus efeitos repercutem sobre a autoimagem do lugar

e seus habitantes, as atitudes, a identidade projetada e outros aspectos sócio-culturais cuja mensuração exata não é muito fácil de ser realizada.

Villano et al. (2008) ajudou, nessa tarefa, ao apontar algumas categorias que podem complementar o exposto por Poynter (2006). Uma dessas categorias é a produção do conhecimento, pois, por meio dela, é possível criar bancos de dados, gerar informações e novos conhecimentos que poderão auxiliar as gerações futuras - sendo entendido, dessa maneira, como legado intangível.

Partiu-se, neste estudo, para uma tentativa de visualizar, portanto, esse legado não tocável. Para isso, alguns questionamentos surgiram: Seria possível gerar legado para a sociedade por meio de programas esportivos de caráter social? O que poderia ser transmitido como alternativa de legado intangível/imaterial? A quem deixar-se-ia esse legado?

Diante desses questionamentos, a primeira abordagem é de caráter histórico, partindo do que foi apontado por MacRury (2008) em análise da cidade do Rio de Janeiro como sede olímpica. Em consonância com essa visão, entende-se que o legado deve ser compreendido como uma 'narrativa', integrando "[...] trajetórias passadas, presentes e futuras [...] uma perspectiva mais positiva de 'legado', que é vista como geradora de um momentum [...]" (MACRURY, 2008, p. 152).

Pode-se inferir, diante desses argumentos, que a compreensão do termo *legado neste capítulo* não limita abordagens frente à melhoria da infraestrutura de transportes, da saúde, da educação, do comércio, da tecnologia, dentre outros âmbitos. Não se nega que exista a possibilidade de análise deste tipo de legado. No entanto, na sociedade

brasileira, questões como a transformação do *habitus*¹ das gerações futuras poderiam ser visualizadas. E, dessa forma, pode-se pensar o legado do esporte como um meio e não um fim, possibilitando uma visão mais positiva do legado esportivo voltado para a questão da inclusão social.

Considerando trajetórias passadas, o legado histórico que herdamos tem relação com o período colonial de nosso país, em razão do qual, ainda hoje, as crianças brasileiras vivem em um contexto complexo de pobreza e miséria. Entende-se que o Brasil apresenta um quadro preocupante de exclusão, a partir da grave situação de vulnerabilidade social de uma parte significativa da população.

Quando se pensa a lógica de projetos sociais como legado, pensa-se na questão do outro. Na leitura da apresentação do livro de Priore (1999), ressalta-se que a história das crianças no Brasil foi construída frente a um levantamento histórico e sociológico em que o legado do passado coloca sua sombra nos dias atuais. Situações em que os chamados meninos de/na rua de hoje teriam condições semelhantes às das “[...] crianças negras do agro-fluminense, da época fluminense, [...] nos ‘pivetes’ da Belle Époque.” (PRIORE, 1999, p. 17).

A lógica do trabalho infantil, de abusos sexuais e de abandono instaura situações que se verificam na história do Brasil, pois as crianças oriundas da Europa, no período de navegação, vivenciaram tais condições e, ao se instalarem no Brasil, sofreram as consequências de desigualdades e exposição à exploração e aos maus tratos. A associação das crianças à lógica da pobreza, muitas vezes, as levam a

¹ Termo utilizado com base em Elias (1997), sobretudo pela perspectiva de um equilíbrio entre continuidade e mudanças.

achar que o caminho do trabalho, o da rua, o do tráfico são os mais viáveis para a superação de suas dificuldades. A escola e a educação formal parecem perder espaço para essa lógica.

Frente a esses argumentos, é fundamental fazer a distinção entre pobreza e vulnerabilidade, a fim de contextualizar um quadro presente em que crianças e adolescentes se encontram e se tornam foco de políticas públicas materializadas em projetos sociais de diversas naturezas, como o caso do esporte.

[...] estes dois universos – pobres e vulneráveis – não são necessariamente os mesmos. Nem todos os que se encontram em situação de vulnerabilidade são pobres – situados abaixo de alguma linha monetária de pobreza - e nem todos os pobres são vulneráveis da mesma forma (BRONZO, 2007, p. 1).

Pode-se reforçar esse posicionamento na medida em que se destaca o conceito de vulnerabilidade:

[...] embora muitas vezes utilizado como sinônimo de pobreza, não é a mesma coisa. Como medidas de pobreza geralmente são fixadas no tempo, a pobreza é essencialmente um conceito estático. Por outro lado, a vulnerabilidade é mais dinâmica e tem melhores condições de capturar a mudança como “as pessoas entram e saem da pobreza” (LIPTON; MAXWELL, 1992, p. 10 apud STOCO; ALMEIDA, 2011, p. 664).

Diante desse cenário, observa-se um aumento do número de programas sociais, principalmente daqueles voltados para crianças e adolescentes em situação de

vulnerabilidade social. E o esporte é uma das atividades privilegiadas nesses programas. Alguns apresentam o esporte como ‘complemento’ ou coadjuvante do processo, enquanto outros postulam o esporte como ‘o carro-chefe’ do processo - entre eles, destaca-se o Programa Segundo Tempo (PST).

Criado durante o processo de transição governamental entre os presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, o PST surge como um remodelamento do Programa Esporte na Escola². Apesar dessa continuidade não ser algo consensual para os estudiosos da área, verifica-se que ambos os projetos apresentam vários elementos de permanência, que servem de subsídio para justificar esse posicionamento, dentre os quais, destacam-se: a escola como o principal lócus de funcionamento das atividades esportivas; as crianças e os adolescentes como principais beneficiários das ações desenvolvidas; o fornecimento de kits, contendo materiais esportivos para desenvolvimento das atividades; e a preocupação em melhorar a qualidade de vida dos participantes. Estes foram elementos fundamentais para que, na XVIII reunião da Cúpula Ibero Americana, realizada em El Salvador, em 2008, houvesse o reconhecimento da importância do programa como um modelo de Política Pública eficaz, que serviu como referência para que 22 países firmassem o compromisso de transformar as práticas esportivas em instrumentos de educação e inclusão social.

² Este Programa foi lançado, oficialmente, em outubro de 2003, após o descontentamento popular e midiático frente ao baixo desempenho da delegação brasileira nas Olimpíadas de Sydney, ficando em 52º lugar. Naquela conjuntura, retomou-se o discurso de que a escola deve ser o primeiro degrau para a formação de possíveis atletas. A esse respeito, é pertinente o texto de Linhales (1997).

O esporte enquanto uma ferramenta de inclusão social, como carro-chefe de ações inclusivas, é visto, atualmente, como uma das principais diretrizes da política nacional do esporte (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2009), cujo impacto pode ser estimado por meio de ações consolidadas, que serão potencializadas com a aproximação dos megaeventos esportivos.

Um texto que pretenda compreender um programa de política pública, neste caso, o esporte de inclusão, necessita delinear alguns horizontes de discussão, dentre eles o de explicitar o objeto delimitado.

De antemão, coloca-se a escolha do recorte temporal e espacial. Para isso, escolheu-se o material produzido referente ao “Encontro Anual das Equipes Colaboradoras”³, realizado em São Paulo, em 2010, cuja temática foi “Avaliações e Perspectivas Futuras”.

A escolha desse documento justifica-se pelo fato de ele apresentar o discurso de representantes envolvidos em, praticamente, todas as instâncias do desenvolvimento do PST. Além disso, trata-se do documento mais recente sobre o balanço do PST, completando, em 2013, dez anos da realização desse projeto. Conforme destacado na contra capa da obra, “[...] Vale registrar que embora o livro expresse um momento específico do Programa Segundo Tempo sua publicação fornece ricos indícios para avaliação e acompanhamento das políticas públicas de esporte e lazer empreendidas no Brasil [...]” (GOELLNER; SOARES; CARVALHO, 2012).

Ao final da apresentação da coletânea, Goellner, Soares e Carvalho fazem a ressalva de que a obra não poderia ser

³ Trata-se da obra Programa Segundo Tempo: memória, experiências e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras (SÃO PAULO, 2010).

lida “[...] como avaliação do Programa, mas, sobretudo, como um material que pode fornecer ricos indícios para tal.” (GOELLNER; SOARES; CARVALHO, 2012, p. 10). Essa reserva é entendida aqui como um forte argumento para utilizá-la como uma possibilidade de resgatar argumentos de protagonistas do Programa (“gestores, secretários, professores, coordenadores, assessores, monitores, representantes de parcerias estaduais, municipais e de entidades privadas”), para verificar em que medida se pode entender a lógica da inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade social, via a lógica do empoderamento.

Para isso, a memória registrada surge como alternativa viável, tornando-se um legado para a área da Educação Física e dos Esportes. Legado que é pensado na lógica da reflexão e estruturação de propostas que tendem a acumular o conhecimento frente às políticas públicas de esporte para a população brasileira.

De posse desse balizamento espacial, a delimitação temporal se dará pela ação de exploração (enquanto processo metodológico de pesquisa) das memórias dos protagonistas contidas na referida obra que delimita a análise dos últimos sete anos do PST, com vistas a dar pistas de como se poderá agir na perspectiva de futuro, a fim de verificar se há contribuição no sentido de proporcionar aos participantes possibilidades de empoderamento a partir dessa ação de política pública.

Identificar, no presente texto, o que se transmite às novas gerações, considerando a proposta do PST, passa pela noção de que existem os atores nesse contexto. Diríamos que os profissionais que atuam no projeto construíram um rol de conhecimentos planejado, sistematizado, implantado e avaliado, que se constitui, por si só, um legado

para as gerações futuras que pretendam refletir sobre práticas em políticas públicas na área do esporte e do lazer. Considerando esse contexto, pretende-se apresentar as memórias dos protagonistas do Programa, contidas na obra de Goellner; Soares; Carvalho, (2012) entendidas aqui como legado profissional, e mapear alternativas em curso que tentam superar as condições de vulnerabilidade por meio da noção de empoderamento, como autonomia do indivíduo para pensar sua condição numa perspectiva crítica que o leve a criar possibilidades de enfrentamento de sua condição de vulnerabilidade.

Visualizar o PST como uma alternativa de garantia de direitos no presente, como parte de um processo de ações de combate ao contexto de pobreza e vulnerabilidade social, de crianças e adolescentes que estão à margem do sistema de garantias de direitos no país, e como legado para as gerações futuras, justifica a relevância do presente estudo nos aspectos humano, teórico e contemporâneo, pois permite pensar o legado do esporte de inclusão no Brasil.

Do entendimento do esporte à lógica da inclusão social

Antes de adentrarmos aos conceitos que permitem pensar na lógica do esporte de inclusão social, cabe-nos indagar: a que esporte se refere? Essa questão é de suma importância para as reflexões que seguirão, sobretudo para compreendermos o PST a partir do recorte escolhido.

Como qualquer termo ou categoria a ser abordada em uma pesquisa científica, o esporte é um fenômeno complexo. No que tange à construção de trabalhos acadêmicos para reflexões a seu respeito, pode-se elencar uma

infinidade de livros, teses, dissertações e artigos⁴. Tais produções colocam o leitor frente à compreensão de que a apreensão do que é o esporte pode ser feita por múltiplas maneiras. Feita essa ressalva, optou-se pela obra de Bracht (2003) para auxiliar na compreensão do que vem a ser o esporte moderno.

Na sua obra “Sociologia crítica do esporte: uma introdução”, Bracht (2003, p. 10) apresenta dois objetivos bem definidos, quais sejam: “a) oferecer [...] uma síntese das principais críticas de cunho sociofilosófico ao esporte e b) contribuir para o avanço da avaliação e do entendimento crítico das funções sociais e significados humano do fenômeno esportivo”. No primeiro capítulo, denominado “A Gênese do Esporte Moderno”, Bracht utiliza autores como Eric Dunning (1979), Eichberg (1979), Rigauer (1969), Elias e Dunning (1992), Guttmann (1979) e Digel (1986)⁵ para sintetizar a história social do conceito esporte. A partir dessa leitura, entende-se que o conceito de esporte moderno surge na Europa no século XVIII, sobretudo na Inglaterra, por meio de um processo de “[...] esportivização de elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas [...] e também [...] da nobreza inglesa.” (BRACHT, 2003, p. 14). A continuidade desse processo tem como pano de fundo a transformação dos jogos ancestrais, geralmente ligados a festas e a eventos da natureza, para os jogos ditos modernos, ligados à lógica da industrialização e urbanização.

⁴ Entre as possibilidades poder-se-ia lançar mão do banco de teses e dissertações CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), ou a Biblioteca Digital de Educação Física, Esporte, Lazer (<http://boletimef.org/biblioteca>).

⁵ Os autores citados como fonte no primeiro capítulo da obra de Bracht foram citados na ordem em que foram utilizados pelo autor.

No entanto, o que chama atenção para utilização dessa referência como porta de entrada é o fato de que é apontada, por Bracht, a escola pública inglesa como o espaço em que os jogos sobreviveriam, sobretudo o futebol. No processo lento, esses jogos foram regulamentados e, aos poucos, adquirindo características, ou, como diz o autor, “formas”, de esporte moderno. Bracht (2003, p. 14) aponta quais seriam essas características: “[...] competição, rendimento físico-técnico, *Record*, racionalização e cientificização do treinamento.”. Esses predicados seriam os mesmos apontados para o novo processo de industrialização que aquela sociedade vivenciava. As características supracitadas não seriam as únicas. No entanto, parece oportuno, para o presente trabalho, vincular essa trajetória à lógica a partir da qual Bracht mostra que a evolução histórica da sociedade capitalista industrial assume novos valores e significados, na qual o esporte parece também incorporar aquelas características, como seria o caso do “princípio do rendimento”.

Bracht mostra que a expansão do esporte não foi um processo sem oposição ou resistência, pois determinados segmentos conservadores da sociedade criavam barreiras para tentar evitar a incorporação de certos valores. Nesse processo, surge a necessidade de aprofundamento desse conceito de esporte moderno, como alternativa para que ele pudesse abranger as suas diferentes manifestações, ou seja, “[o] conceito de esporte parece precisar dar conta de atividades, que, pelo seu grau de diferenciação, estão a exigir adjetivações do tipo: esporte de alto rendimento ou de rendimento, esporte de lazer, esporte educativo, etc.” (BRACHT, 2003, p. 16).

Se existe, nesse processo histórico e social, uma expansão do conceito esporte, e essa expansão permite ou

exige adjetivações para o fenômeno, pode-se entender que o esporte de inclusão trata-se de uma nova adjetivação que precisa ser mais bem compreendida. Ainda em Bracht (2003, p. 16), temos a primeira pista de como, no Brasil, esse processo de adjetivação começa a pegar corpo no âmbito das políticas públicas. Seria o caso de sua referência à “Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro, instituída pelo Presidente José Sarney, em 1985”. Essa reformulação foi sugerida e aceita, a tal ponto que foi incorporada pela Constituição Federal de 1988. A reformulação diferenciou “[...] o conceito de esporte em três manifestações: a) desporto-performance; b) desporto-participação e c) desporto-educação” (BRACHT, 2003, p. 16).

Não obstante as manifestações no parágrafo anterior, Bracht (2003, p. 16) utiliza o que ele chama de um “esquema dual”, ou seja, visualiza o fenômeno esporte pela lógica de alto rendimento ou espetáculo e enquanto atividade de lazer. A partir desse prisma, o autor dá pistas de que esse modelo de rendimento possui hegemonia e, por meio de sua organização, age no sentido de dar legitimidade a práticas esportivas. Como consequência, tem-se, nesse modelo, um sentido interno de vitória/derrota. No entanto, na linha do esporte enquanto atividade de lazer, apresentam-se alternativas de lógica interna em que “o prazer, a sociabilidade” seriam termos que ganham espaço para interpretar as adjetivações sobre o esporte, sem, no entanto, conseguir uma autonomia absoluta frente à perspectiva do esporte rendimento.

Para o que se pretende neste momento, ou seja, dar uma orientação de como entender o esporte de inclusão e, com esse entendimento, apontar possibilidades para compreender o PST como um legado para a área da Educação

Física e dos Esportes, cabe repensar a leitura. Por quê? Primeiramente, por entender que o foco dado no Brasil, na Constituição Federal, apresenta o esporte enquanto direito do cidadão, por meio da “proteção às participações individuais em obras coletivas e a reprodução de imagem e da voz humana, inclusive nas atividades esportivas.” (Art. 5º, letra a, inciso XXVIII). Em segundo lugar, porque, dentre as manifestações, o desporto escolar surge como o foco de ação do PST. E, por último, porque o desporto escolar, frente ao esporte de inclusão, adota uma lógica interna possivelmente diferente das caracterizações apontadas até aqui.

Entre as diferentes manifestações esportivas (esporte de lazer e esporte de desempenho), o esporte educação foi dividido em esporte educacional e esporte escolar (TUBINO, 2010). Sobretudo, esse esporte educacional apresentou sua ligação com os princípios: “inclusão, participação, cooperação, co-educação e co-responsabilidade” (Ibid., p. 44). O esporte escolar volta-se para a formação do desenvolvimento esportivo e do espírito esportivo via *fair-play*. Chama-se atenção ao fato de que o princípio da inclusão também surge na manifestação do esporte de lazer, tais indicativos permitem visualizar que as adjetivações do esporte surgem como uma necessidade de diferenciação do esporte rendimento.

Feita essa reflexão, surge a necessidade de colocar o tema inclusão em pauta. Numa primeira leitura sobre a temática relacionada ao PST, encontrou-se o texto de Cidade e Busto, denominado “Inclusão, gênero e deficiência” (CIDADE; BUSTO, 2008, p. 123). Nesse capítulo, as autoras abordam a temática da inclusão social, porém com o recorte voltado às questões de gênero e deficiência. O contexto dessa seção está delineado no sentido de abordar o

termo tendo como pano de fundo a sua presença enquanto conceito e ideia nas “[...] práticas, teorias e discursos, dissociados ou não” (CIDADE; BUSTO, 2008, p. 123).

Para Cidade e Busto, o termo da inclusão está vinculado ao do preconceito, levando em consideração a pessoa com deficiência e a questão de gênero. Para elas, a compreensão da inclusão está relacionada à “[...] possibilidade efetiva de participação na construção da vida social e nos bens sociais, culturais, educacionais nela produzidos [...]” (CIDADE; BUSTO, 2008, p. 123). Em termos gerais, entendem a inclusão numa contraposição à exclusão de grupos minoritários do processo de construção da vida social e como uma forma de combater a estigmatização que grupos minoritários sofrem, na perspectiva de promover o que elas chamam de transformação (grande ou pequena) da própria pessoa ou do grupo considerado minoritário, no plano da mentalidade e de ambientes físicos, com a perspectiva de promover “[...] uma sociedade que aprenda a problematizar e a conviver com a diversidade humana.” (CIDADE; BUSTO, 2008, p.123).

Pode-se perceber, nesse trabalho, a perspectiva da inclusão, na preocupação em proporcionar autonomia para os participantes do PST, somada às estratégias com vistas a superar uma situação de risco, de pobreza ou de vulnerabilidade social. Para este momento, é suficiente mostrar que essa possibilidade estaria ligada ao conceito de empoderamento.

Fica marcado, nesse processo, que o esporte de inclusão social seria aquele em que se utiliza do esporte, com uma orientação para uma nova adjetivação que permitisse pensar em outros princípios que não exclusivamente a vitória e a derrota. A inclusão como possibilidade de crianças e adolescentes terem acesso ao direito ao esporte, e

esse acesso como possibilidade de dotá-los de capacidade de problematização para enfrentar obstáculos em suas vidas parecem configurar a tônica para se pensar o legado que o PST pode deixar para as políticas públicas.

Vulnerabilidade e o PST

Compreender os objetivos dos ‘programas sociais esportivos’, no que se refere ao tipo de legado pretendido, assim como, investigar a realidade dos programas a partir da visão dos sujeitos envolvidos é fundamental.

Atentar ao fato de que a condição de vulnerabilidade social é mais ampla do que a da pobreza é importante, visto que aquela

402

[...] se refere à condição de não possuir ou não conseguir usar ativos materiais e imateriais que permitiriam ao indivíduo ou grupo social lidar com a situação de pobreza. Dessa forma, os lugares vulneráveis são aqueles nos quais os indivíduos ou grupos sociais enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a serviços e direitos básicos de cidadania, como condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho e de participação e acesso diferencial à informação e às oportunidades oferecidas de forma mais ampla àqueles que possuem essas condições (STOCO; ALMEIDA, 2011, p. 665).

Com essa perspectiva sobre vulnerabilidade social, é imprescindível lembrar que o esporte é um direito constitucional, ou seja, um direito básico de cidadania. Portanto, a impossibilidade de acesso ao esporte é um aspecto que impede o indivíduo de exercer sua cidadania. De acordo com Carvalho (2002), a cidadania desdobra-se em direitos

civis, políticos e sociais, e o cidadão pleno possuiria esses três direitos. No que se refere aos direitos sociais, o autor esclarece que

Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria (CARVALHO, 2002, p. 10).

Apesar de não constar explicitamente na citação, é fácil perceber que o esporte é um direito social, pois trata-se de uma “riqueza coletiva”. Segundo Carvalho (2002, p. 10),

Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A idéia central em que se baseiam é a da justiça social.

A partir de conceitos mais abrangentes de legado e de vulnerabilidade social, discutidos anteriormente, o objetivo desses ‘programas esportivos sociais’ seria buscar alternativas e meios para que os participantes consigam, com auxílio dos conhecimentos e habilidades adquiridas com sua participação, utilizar os ativos materiais e imateriais que os permitam lidar com a exclusão social e manifestar sua cidadania.

Entende-se que a percepção dos sujeitos envolvidos no livro base para este estudo representa um legado inquestionável sobre o PST, pois preserva a memória da elaboração, do desenvolvimento e da avaliação dos avanços e desafios enfrentados.

O texto de Alves e Teixeira (2012), “Avaliando o Programa Segundo Tempo”, apresenta os principais resultados de uma pesquisa sobre o programa, com base em um *survey* realizado com os beneficiados. Com os dados dessa pesquisa, foi publicado o livro “Sistema de monitoramento e avaliação dos Programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte”.

No início, é destacado “[...] o entendimento de que o lazer e o esporte (um de seus conteúdos) são direitos sociais de todo cidadão brasileiro [...]” (ALVES; TEIXEIRA, 2012, p. 128) e a necessidade de fiscalização e acompanhamento. A obra também destaca que a política de esporte e lazer “[...] é ainda concebida como política setorial no campo das políticas sociais. Sua implantação é uma opção de governo que vem investindo na construção dos mecanismos necessários para configurá-la como política de Estado.” (ALVES; TEIXEIRA, 2012, p. 129).

Esses argumentos mostram a preocupação dos autores em garantir o esporte e lazer como direito social e instrumento de cidadania. Os resultados mostram também que a renda mensal média das famílias dos beneficiados concentra-se em quantias de até R\$ 600,00 (40,1%). Segundo os autores, “[...] isso permite afirmar que o PST atinge a focalização pretendida, adotada como estratégia inicial de garantia a esse direito.” (ALVES; TEIXEIRA, 2012, p. 133).

O objetivo central do PST é

[...] destinado a democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2009, p.11-12).

Portanto, como abordado, o programa possibilita a essas famílias o acesso a um serviço e direito básico de cidadania que é o esporte.

Esse argumento é reforçado ao verificar-se que os principais motivos citados pelos beneficiados para a participação no Programa foram a oportunidade da prática de atividades esportivas (44%), o interesse na vivência do lazer (35%) e a possibilidade de contribuir com a educação (8,3%). De certa forma, esses dados sugerem que essas crianças e adolescentes não possuíam ou tinham poucas oportunidades para a prática de esporte e lazer. Soma-se a essas estatísticas o fato de 95% dos beneficiados afirmarem que participariam se o lanche não fosse mais oferecido no programa. Esse parece ser um dado fundamental, pois, apesar de a alimentação ser uma necessidade e um direito básico, o esporte é o principal motivo para a participação no programa, mostrando a importância deste como direito e necessidade básica para a cidadania e para a diminuição da vulnerabilidade social, ou seja, a minimização da “[...] condição de não possuir ou não conseguir usar ativos materiais e imateriais.” (STOCO; ALMEIDA, 2011, p. 665).

Outros resultados apresentados pelos autores merecem destaque, como o impacto/influência na vida dos participantes e os benefícios que podem ser atribuídos ao programa. Com relação ao impacto, destacam-se: a disposição para exercitar-se; a maior valorização de si mesmo; e a melhoria no convívio social, na relação com os amigos, na convivência familiar, no sono, na saúde e no rendimento escolar. No que se refere aos benefícios, destacam-se aqueles relacionados ao desenvolvimento pessoal (formação de valores, comportamento socialmente aceito, cidadania, reflexões sobre os projetos de vida, melhoria da

saúde e qualidade de vida) e à comunidade (diminuição de exposição ao risco e bom convívio social e familiar).

Alves e Teixeira (2012, p. 139) explicam que

[...] o programa representa muito para o país em relação ao acesso a um direito social, constitucional, de todo o cidadão brasileiro, que é o direito ao esporte. O programa deu esse passo inicial e tem sido muito bem sucedido [...] foi uma avaliação muito positiva e acreditamos que isso será o propulsor para o seguimento do próprio Programa Segundo Tempo, porque, se ele é bom, pode se tornar ainda melhor.

A vulnerabilidade demanda múltiplas unidades de análise e identificação de cenários e contextos; e a continuidade do programa, como apontam os autores, deve dar prioridade para esses aspectos, em prol da superação das desigualdades, de modo a transcender números ou discursos. Como está o acesso aos direitos sociais, entre estes o esporte, dos indivíduos que participaram do PST? Fundamental também seria a avaliação e percepção desses sujeitos sociais para uma efetiva compreensão dos resultados do PST.

Ao analisar o discurso dos agentes públicos estadual (ROMERO, 2012) e municipal (VILELA, 2012), foi possível perceber algumas preocupações importantes para as perspectivas do PST que apresentam possibilidades para potencializar a inclusão social e diminuir a vulnerabilidade por meio do esporte.

A preocupação com o “esporte, no sentido amplo”, ficou destacado no discurso de Romero (2012), o qual sugere atividades complementares que utilizam jogos e brincadeiras; inclusão das mulheres e pessoas com deficiência;

viagens por conta do programa; envolvimento da família; eventos em locais carentes dessas ações e mais núcleos do programa em zonas rurais. Uma das falas de Romero (2012, p. 144) justifica essa preocupação: “Coisa que é, de repente, comum para nós mas que, para aquelas crianças, vai ser uma experiência única pois a questão do desenvolvimento humano, para mim, é o mais fundamental”.

A fala de Vilela (2012) demonstra a atenção e ações desenvolvidas pelo poder público municipal de Volta Redonda (RJ). A autora mostra um desenvolvimento esportivo diferenciado positivamente, no que se refere a programas, infraestrutura e amplo atendimento do PST na cidade, ou seja, uma situação privilegiada em se tratando de esporte no contexto nacional.

Vilela (2012) reforça esse resultado positivo, apresentando a primeira colocação de Volta Redonda no ranking estadual do Índice de Desenvolvimento do Esporte (IDE), no Estado do Rio de Janeiro. Porém, ela demonstra preocupação com o desenvolvimento dos outros municípios.

O resultado é gratificante para o município, mas me preocupo, pois para um estado que vai sediar a Copa do Mundo, as Olimpíadas e Paraolimpíadas, o mais importante seria a obtenção de um resultado equitativo, o que garantiria um significativo desenvolvimento esportivo em todo o Estado do Rio de Janeiro (VILELA, 2012, p. 154).

Contudo, é preciso ir além e questionar a situação dos demais municípios participantes do PST, pois, em um documento (livro) de avaliação e memória, seria fundamental a percepção de cidades que possuam diferentes experiências e realidades. Na perspectiva apresentada de

vulnerabilidade social (explícito no objetivo do programa), também fica fragilizada a análise, pois a consideração dos cenários e contextos é condição essencial para a compreensão das ações e resultados.

O texto de Oliveira, R. (2012) aborda a percepção do parceiro de entidade privada sem fins lucrativos. Oliveira representa o Instituto Contato (Florianópolis, SC) e o apresenta “[...] com foco voltado para a garantia de direitos e a construção do futuro.” (OLIVEIRA, R., 2012, p. 155). Afirma que é uma experiência nova para a compreensão do que é o papel do chamado Terceiro Setor. Apresenta preocupação com vários aspectos, reforçando argumentos de outros agentes analisados acima, como a questão de gênero, raça e etnia na perspectiva de empoderamento, reconhecimento, valorização e superação de preconceitos. Também aborda a preocupação com a formação e capacitação dos profissionais envolvidos no programa, o papel da família, as propostas pedagógicas. Um ponto de destaque na fala de Oliveira são as possibilidades de interação, a saber, “caravanas” (visitas a pontos turísticos, gabinete do prefeito), reuniões com Conselhos da Família para discutir o programa, acompanhamento do deslocamento dos alunos da casa para o núcleo por professores e estagiários com o intuito de evitar violência (conflitos com bairros vizinhos).

Outro ponto para análise, que merece ênfase é a questão do lanche. Oliveira afirma que “[...] trata-se do principal motivo de participação das crianças. É um dos elementos principais que levam a criança a participar do núcleo [...]” (OLIVEIRA, R., 2012, p. 161). De certa forma, essa afirmação contradiz a pesquisa apresentada por Alves e Teixeira (2012), pois nesta o lanche não foi apontado como primordial para os beneficiários continuarem no

projeto. Essa constatação é um alerta para novas pesquisas sobre o esporte como inclusão social.

Chama atenção a afirmação, ao final do texto, de que os poderes públicos municipais e estaduais estão acomodados com o PST:

[...] queremos estabelecer parâmetros de diminuição das metas e ampliação do papel dos municípios enquanto proponentes. Achamos que nosso papel, enquanto organização do terceiro setor, deve ser de redução em nossa participação e não de ampliação. Infelizmente, por parte de muitos municípios, ainda está presente uma atitude de acomodação perante essa situação (OLIVEIRA, R., 2012, p. 166).

Ao mesmo tempo em que afirma a parceria do Terceiro Setor com o Estado, externa o descontentamento e a pressão de diminuição dessa ‘parceria’, o que possibilita questionar o motivo para tal posicionamento.

De acordo com Oliveira e Húngaro (2007, p. 1-2), o crescimento do Terceiro Setor “[...] principalmente no campo do esporte e do lazer, não deve ser entendido por nossos analistas como algo que democratiza as relações sociais. Deve, muito mais, ser entendido como o fortalecimento da lógica neoliberal no enfrentamento da ‘questão social’.

Ainda,

[...] nota-se que o chamado “terceiro setor”, mesmo não parecendo assim, não está à margem da lógica do capital e do lucro privado (e até do poder estatal). Não possui, portanto, autonomia nem em relação à economia e nem em relação à política. Percebe-se ainda a sua funcionabilidade ao projeto neoliberal (OLIVEIRA; HÚNGARO, 2007, p. 6).

Fica, então, um questionamento: quais as pretensões do chamado Terceiro Setor com programas sociais de esporte de inclusão?

Esses dados apresentados das avaliações e percepções dos sujeitos envolvidos nas equipes colaboradores do PST remetem ao conceito de “vulnerabilidade positiva”. Segundo Castro e Abramovay (2004, p. 3), “Haveria portanto uma “vulnerabilidade positiva”, quando se aprende pelo vivido a tecer formas de resistências, formas de lidar com os riscos e obstáculos de forma criativa.”. Ou seja, conforme os autores supracitados, os estudos indicam uma dialética possível entre o negativo (obstáculos) e o positivo (possibilidades). Os autores ainda alertam que a juventude

[...] comporta relações dialéticas, reelaborando trânsitos entre o negativo e o positivo e o desafio maior de políticas públicas de juventudes é trabalhar com vulnerabilidades que podem ter ou vir a assumir diferentes sentidos e metamorfoses. Daí, mais do que decretar programas, ampliar serviços, aumentar matrículas, fixar metas, há que estar atento/atenta para enfoques que desestabilizem cultural, política e economicamente as desigualdades sociais, exclusões e vulnerabilidades negativas e potencializem as positivas [...] (CASTRO; ABRAMOVAY, 2004, p. 12).

Portanto, mais importante do que perceber que o PST está sendo bem avaliado é entender e possibilitar estratégias para que os seus beneficiários, principalmente crianças e adolescentes, tenham acesso aos seus direitos sociais e contribuam para diminuir as desigualdades sociais, exclusões, ou seja, diminuir as vulnerabilidades negativas e aumentar as positivas, construindo um processo de empoderamento.

Empoderamento e o PST

O conceito de empoderamento tem ocupado cada vez mais um papel central enquanto categoria de análise da realização de projetos sociais e de políticas públicas. Contudo, é necessário tomar cuidado para não entendê-lo como algo pronto e consensual, tendo em vista a sua complexidade epistemológica e a perspectiva teórica adotada. Como destacado por Gohn (2004, p. 36), “Este conceito multidimensional vai desde o indivíduo até a esfera global, portanto não pode ser generalizado como algo que se tem ou não de forma absoluta. Entre os dois extremos há uma infinidade de possibilidades.”.

Foi nessa perspectiva que se pensou a relação existente entre os gestores, a equipe de colaboradores, os monitores e os beneficiários do PST, pois somente a presença do esporte não é suficiente para que os participantes se afastem dos caminhos nefastos da atual sociedade, principalmente por se tratar de uma atividade que é desenvolvida junto a comunidades carentes. Na percepção de Lavinias et al. (2004, p. 67), esse tipo de beneficiários, “[...] não sendo um grupo de pressão, sem posição sócio ocupacional definida, as camadas mais pobres da população jamais foram sistemática e regularmente beneficiadas, e seu atendimento sempre foi justificado como ato humanitário ou moeda política.”.

Nesse sentido, é fundamental perceber quais foram as ações realizadas pelos gestores do programa para a sua efetividade subjetiva⁶ (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO,

⁶ Efetividade subjetiva é um critério de aferição de mudanças - psicológicas, dos sistemas de crenças, valores. Também tem a função de aferir a percepção

1986). Para que isso saia do plano teórico, o programa precisa fornecer as condições necessárias para que os beneficiários tenham liberdade de participação, que não deve ficar limitada somente à escolha dos três esportes para começar o programa. Esta pode ser vista como uma primeira ação que poderá servir como ponto de partida para auxiliar no processo de exercício da autonomia individual, do protagonismo social e da visão crítica, elementos fundamentais para que esses sujeitos, que tiveram a sua vida marcada pelos processos de desigualdade e exclusão social, obtenham o empoderamento e, dessa maneira, possam agir e ser tratados como cidadãos.

Horochovski (2007) demonstra que o empoderamento apresenta níveis de desenvolvimento, os quais não devem ser vistos como algo linear, pois, diante do comportamento humano, não seria prudente estabelecer categorias estanques. Nesse sentido, ainda, verifica-se que os estudos de Perkins e Zimmerman (1995) destacam que uma das primeiras necessidades para que aconteça o empoderamento está na forma com que a organização (neste caso, o governo) compartilha o poder de decisão e liderança, ou seja, o empoderamento só vai acontecer se o grupo que detém maior poder proporcionar condições para que o grupo desempoderado comece a participar ativamente das ações que envolvem definições sobre a sua própria vida e sobre os assuntos de interesse do grupo ao qual ele pertence.

Mas, para que isso aconteça, além do compartilhamento do poder, normalmente, é necessário que ocorra um auxílio inicial externo, tendo em vista que uma parte

da população sobre a adequação dos resultados objetivos dos programas aos seus desejos, aspirações e demandas.

significativa de brasileiros, historicamente, não tiveram a oportunidade de ser tratados como cidadãos, pois, como destacou Yazbec (1996, p. 41) ao tratar do processo do sistema de atendimento no Brasil:

Nas relações clientelistas, não são reconhecidos os direitos dos subalternizados e espera-se lealdade de quem recebe os serviços. Estes aparecem como inferiores e sem autonomia, não são interlocutores. Trata-se de um padrão arcaico de relações que fragmenta e desorganiza os subalternos a apresentar como favor ou como uma vantagem aquilo que é seu de direito.

Nesse sentido, verifica-se que o PST faz parte de uma agenda governamental voltada para o sistema de proteção social, que busca reverter esse quadro social historicamente construído com base na troca de favores e no compadrio. Para a efetivação dessa ação, é necessário que os participantes possam obter o empoderamento individual ou intrapesoal, o qual, segundo Spreitzer (1995), depende das interações entre o sujeito e o ambiente que o circunda, de forma que ele se considere competente para se posicionar diante de ações que afetam os interesses coletivos.

Como salientaram Rich et al. (1995), sem possuir esse tipo de empoderamento, o indivíduo não apresenta condições para participar, ativamente, de qualquer deliberação, pois falta-lhe confiança, e esta confiança dependerá, em grande medida, da forma com que os beneficiários são tratados e das atividades desenvolvidas - fatores estes que ainda não alcançaram o estágio desejado no PST, porque, como destacou o representante das equipes de colaboradores:

[...] nas visitas in loco, observamos que as aulas seguem os formatos diretivos e tradicionais, pautados no tecnicismo. O que queremos dizer com isso? Que, mesmo a proposta apresentando esses desdobramentos, afirmando a não-perspectiva da técnica, a não-perspectiva da busca do talento esportivo, ainda observamos práticas pautadas na diretividade, nas perspectivas tradicionais de ensino e, conseqüentemente, pautadas no tecnicismo, isso quando, em alguns casos encontramos a perspectiva do tecnicismo, porque, quando encontramos, é um elemento que precisa ser considerado, ou seja, há uma possibilidade de mudar? Vamos mudar essa perspectiva técnica? Vamos. Em outros casos você ainda não encontra sequer o tecnicismo. E sabemos desses problemas e não podemos escondê-los nesse momento (MOREIRA, 2012, p. 186).

Esse fato ganha maior relevância ainda quando observamos o passado histórico da Educação Física. Disciplina que foi fortemente marcada pela valorização do atleta (indivíduo mais apto) em detrimento da preocupação com o aluno, que precisa de estímulos motores para melhorar o seu comportamento, seja ele motor ou social, mas que acabava ficando à margem do processo, pois o objetivo disciplinar era a busca pelo alto rendimento. O relato demonstra uma visão pautada no modelo de tradição racionalista ocidental, através do qual o aspecto procedimental sempre foi mais valorizado, tendo os valores sociais e/ou culturais, os princípios críticos, reflexivos e políticos como algo secundarizado ou excluído do processo de intervenção.

Esse tipo de atitude colabora para a manutenção do processo de exclusão e o silenciamento dos beneficiários, pois a preocupação dos monitores acaba sendo a resolução dos problemas referentes às capacidades técnicas e motores

dos indivíduos considerados talentosos, deixando à margem do processo aqueles que não se enquadram no padrão de rendimento desejado. Além disso, cabe destacar que, nesse tipo de visão, o mais importante é o fazer adequadamente a atividade proposta, não havendo tempo para refletir como o que foi proposto pode interferir na vida das pessoas para além do espaço esportivo, visto que, nesse caso, normalmente, o esporte torna-se um fim em si mesmo.

Essa situação torna-se contraditória na medida em que o PST foi gestado enquanto uma garantia de direito para as crianças e adolescentes que vivem em vulnerabilidade social, logo, buscava-se romper com essa visão clássica. Contudo, ao eleger um determinado público preferencial para a realização das ações, é necessário tomar cuidado para que uma garantia de direito não seja reduzida a um benefício⁷. Ao tratar desse aspecto na conferência “Esporte e Educação: uma relação imprescindível”, Muller (2012) relatou que “[...] o Programa está propondo o que é direito infanto-juvenil e que está faltando ser garantido. Eu considero que o Programa Segundo Tempo tem essa característica, ele está propondo a oportunidade do que é direito” (MULLER, 2012, p. 111). Os diferentes posicionamentos que se apresentam sobre esse programa, somados aos dados que demonstram a ampla participação da população, permitem afirmar que o PST foi implementado como um programa que visa democratizar o acesso à prática esportiva e, dessa maneira, garantir um direito constitucional, porquanto as populações vulneráveis têm prioridade, mas não exclusividade na participação das atividades.

⁷ O estudo desenvolvido por Sousa et al. (2010) demonstrou que 69% dos participantes afirmaram não existir critérios para a inserção do beneficiado nesse programa, o que permite afirmar que o acesso não fica restrito a uma parcela da sociedade. A respeito dessa investigação, ver Sousa (2010).

Ao se pensar a utilização do esporte para um público em situação de vulnerabilidade, é necessário tomar cuidado para que ele não seja reduzido somente a uma atividade catalisadora que ajudará a controlar/ocupar o tempo ocioso dos participantes e, por consequência, evitar que eles sejam atraídos para a criminalidade. Esse é um posicionamento retórico quando se trata de políticas públicas esportivas voltadas para pessoas em situação de vulnerabilidade social. Nesse caso, novamente o processo de transformação dependerá, fundamentalmente, da forma com que os monitores desenvolvem as suas atividades, pois não se trata somente de ensinar fundamentos técnicos, regras ou sistemas táticos de uma determinada modalidade esportiva, mas de utilizar essas oportunidades para transmitir informações que levem os participantes a se autoperceber como sujeitos, como cidadãos que possuem deveres e direitos, pessoas que possuem as suas demandas e que não devem mantê-las reprimidas.

Os cuidados com o processo formativo dos monitores foram expressos pelo Secretário Nacional de Esporte Educacional, ao relatar que: “[...] começar convênio sem capacitação -, isso não existe mais. O convênio não tem ordem de início para suas atividades, que é fornecido pela Secretaria, sem que tenha havido a devida capacitação.” (HANSEN, 2012, p. 67). Tal discurso demonstra a preocupação de que as ações sejam realizadas dentro de uma filosofia estabelecida pelos gestores, pois foram inúmeros os desafios apresentados durante o desenvolvimento das atividades, como demonstrou Oliveira, A. A. B. de. (2012, p. 171): “Precisamos saber o que significa trabalhar efetivamente com projetos sociais e quais saberes são necessários para tal”.

A necessidade de capacitação e acompanhamento constante é algo que permeia, praticamente, todas as falas

presentes na coletânea, pois essas ações permitirão que os monitores se apropriem da filosofia proposta para o desenvolvimento da atividade e, dessa forma, passem a socializá-la com os participantes, dando continuidade àquilo que fora idealizado, inicialmente, em um plano teórico e que, a partir do trabalho desses agentes, se manifestará em situações do cotidiano.

Ao observar os discursos, percebeu-se a forma com que esse tipo de dificuldade e outros problemas que foram identificados estão sendo suplantados. Uma das estratégias foi buscar a assessoria de especialistas de diferentes áreas do conhecimento para auxiliar no remodelamento da proposta inicial, buscando (re)construir uma proposta que fosse acessível ao público leitor, sem deixar de lado a consistência da sua fundamentação teórica. Ou seja, o desafio era criar um texto acadêmico sem academicismo, de maneira que a proposta fosse cientificamente justificável, pedagogicamente exequível e inteligível para todos os participantes. Esse fato foi destacado pelo representante da equipe de colaboradores, ao mostrar que:

Apesar dessa leitura acessível e da compreensão dos fundamentos teóricos pelos recursos humanos do convênio, por vezes, a gente tem observado a dificuldade da utilização desses elementos na elaboração dos planejamentos pedagógicos dos convênios e dos núcleos. [...] Ou seja, nós ainda não conseguimos, a partir das visitas, a partir de toda essa rede de acompanhamento que foi constituída pelo Ministério do Esporte, verificar a operacionalização desses fundamentos teóricos nos projetos pedagógicos dos convênios e dos seus núcleos (MOREIRA, 2012, p. 183).

Os argumentos da citação anterior permitem pensar a lógica de *habitus* em Elias (1997). Para ele, *habitus* seria “[...] ‘uma segunda natureza’ ou ‘saber social incorporado’ [...]. O conceito de *habitus* implica um equilíbrio entre a continuidade e mudança [...]” (ELIAS, 1997, p. 9). A continuidade e a mudança podem ser expressas no contexto dessa análise na medida em que a formação do profissional de Educação Física foi, historicamente, pautada por uma visão biológica e tecnicista. Modificar essa percepção para uma visão mais ampla do social é algo que não acontece da noite para o dia, pois visualizam-se tensões entre o idealizado, o apresentado pelos gestores (que estão na ponta do processo), e a realidade, expressa pelos outros membros das equipes, que apontam indícios de que, na prática, isso não está acontecendo.

Encontrou-se um caminho, porém as pessoas precisam ser convencidas de que vale a pena andar por esse caminho. Aparentemente, tem-se, aí, uma situação paradoxal, pois são essas mesmas pessoas que terão de convencer os participantes do projeto a acreditar em algo que elas ainda não conseguiram assumir/naturalizar.

Destarte, como o próprio Elias (1997) destacou em seus estudos, a mudança do *habitus* é processual e, nesse sentido, ao analisar o material presente na coletânea, verificou-se, por meio do discurso do representante dos monitores, que o comportamento começou a ser modificado:

Os nossos objetivos específicos são físico-motor, cognitivo e sócio-afetivo. O físico motor é demonstrar noções de espaço e de tempo em jogos pré-desportivos, compreendendo e executando os papéis determinados para as atividades que combinem movimentos e habilidades fundamentais.

Cognitivo é discutir e construir práticas esportivas a partir do reconhecimento das condições oferecidas e das potencialidades do grupo. E o sócio-afetivo é identificar as práticas esportivas relevantes socialmente e buscar informações que permitam aprofundar o conhecimento sobre estas práticas, conversando com os alunos sobre as várias possibilidades que eles podem ter perante a sociedade. É aí que entra o feedback, e o aluno como principal beneficiário do projeto. Não podemos simplesmente passar o conteúdo e “ah, porque eu sou formada, eu sou acadêmica, estou aqui na frente e vocês não podem falar”, então nós trabalhamos sempre com feedback, aqueles: Volta a Calma, O que foi que aconteceu? [...] (MEDEIROS, 2012, p. 208).

Ainda que haja diversos desafios a serem superados, é inegável o avanço que o PST tem feito com esse tipo de intervenção frente ao sistema de garantias de direito. Ações como essa são de grande importância para a efetivação da proposta estabelecida, pois a liberdade para que os sujeitos possam se manifestar e realizar as suas escolhas auxilia na superação de um histórico de privações, estimulando-os para a valorização humana, para a autonomia e o início do processo de empoderamento.

Considerações finais

Para finalizar, apontam-se itens que poderão nortear algumas situações frente à construção proposta até aqui. Em termos gerais, podem-se inferir alguns posicionamentos quanto a questionamentos levantados no interior do presente texto. Entre eles, como entender o esporte de inclusão?

Numa perspectiva ampliada, no sentido de não se restringir a grupos minoritários, e sim na interface com outras adjetivações, como no caso escolar. Como pensar a lógica de legado? Pois bem, tentou-se trabalhar com a ideia do legado imaterial, ou seja, a idealização, o planejamento, a implantação, a avaliação e as vivências relatadas na produção do PST são consideradas aqui como o legado imaterial que permite ao leitor visualizar que a adjetivação do esporte de inclusão pode ser um instrumento significativo para se aprimorar a ação frente aos beneficiários, a fim de que estes possam acessar oportunidades de empoderamento com vistas a superar situações de vulnerabilidade.

A inclusão por meio do esporte, tendo como fonte de pesquisa o conhecimento produzido e armazenado a partir das experiências vivenciadas pelos diferentes agentes envolvidos no PST, demonstra uma das perspectivas possíveis para o legado intangível, que é resultante desse tipo de programa e que permite expandir o seu alcance para diferentes setores sociais, pois enquanto algumas pessoas ensinam, outras praticam, outras analisam e auxiliam, para que as primeiras melhorem a sua forma de ensinar, e, assim, esse ciclo torna-se virtuoso.

Fica a sugestão de que se invista em pesquisas que permitam verificar as reais situações dos beneficiários quanto ao acesso ao sistema de garantia de direitos, subsidiando, assim, ações que permitam a esses beneficiários o acesso aos direitos de cidadão. Para tanto, dar voz a esses sujeitos, no início, no período de participação no Programa e, sobretudo, no período posterior a sua participação torna-se imprescindível.

Nessa linha de raciocínio, entende-se que, mesmo com as limitações do PST apontadas no presente texto e

com as limitações do diagnóstico, neste trabalho, é possível gerar legado à sociedade por meio de programas esportivos de caráter social, tendo a adjetivação do esporte de inclusão como norte.

Referências

ALVES, V. de F. N.; TEIXEIRA, D. M. D. Avaliando o Programa Segundo Tempo. In: GOELLNER, S. V.; SOARES, L. S.; CARVALHO, M. A. Á. **Programa Segundo Tempo: memória, experiências e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras** (São Paulo, 2010). Maringá: Eduem, 2012. p. 127- 139.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRONZO, C. **Vulnerabilidade, empoderamento e metodologias centradas na família: conexões e uma experiência para reflexão**. Brasília: ENAP, 2007.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude no Brasil: vulnerabilidades positivas e negativas. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO AMERICANA DE POPULAÇÃO, 1., Caxambu, 2004. **Anais...** Caxambu: s.ed., 2004. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_alap/PDF/ALAP2004_295.PDF>. Acesso em: 3 ago. 2013.

CIDADE, R. E.; BUSTO, R. M. Inclusão, gênero e deficiência. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Org.). **Segundo tempo: fundamentos pedagógicos para o programa segundo tempo**. Maringá: Eduem, 2008. p. 124-138.

DIGEL, H. Über den Wandel der Werte in Gesellschaft, Freizeit und Sport. In: DSB (Hrsg.). Die Zukunft des Sports. **Materi-
alien zum Kongress “Menschen im Sport 2000”**. Schorn-
dorf: Karl Hofmann, 1986. p. 14-43.

DUNNING, E. Die Entstehung des Fussballsports. In: HOPF, W.(Hrsg.). **Fussball: Sozialgeschichte einer populären Spor-
tart**. Bensheim: Päd. extra Buchverlag, 1979. p. 42-53.

EICHBERG, H. **Der Weg des sports in die industrielle zivi-
lisation**. Baden-Baden: Nomos, 1979.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **Deporte y ocio en el proceso de la
civilización**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

ELIAS, N. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do ha-
bitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

422

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e
avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Revista
Análise & Conjunturas**, Belo Horizonte, ano 61, p. 107-127,
set./dez. 1986. Disponível em: <<http://www.fjp.mg.gov.br/revista/analiseconjuntura/login.php>>. Acesso em: 9 jul. 2013.

GOELLNER, S. V.; SOARES, L. S.; CARVALHO, M. A. Á. **Pro-
grama Segundo Tempo: memória, experiências e perspecti-
vas no encontro das equipes colaboradoras** (São Paulo, 2010).
Maringá: Eduem, 2012.

HOROCHOVSKI, R. R. **Desatando os nós: associativismo ci-
vil, democracia e empoderamento na colônia de pescadores de
Matinhos, Paraná** (2007). 2013. Tese (Doutorado em Sociolo-
gia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Univer-
sidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LAVINAS, L. et al. **Universalizando direitos**. Observatório
da Cidadania. 2004. Disponível em: <<http://www.socialwatch>.

org/es/informeImpreso/pdfs/panobrasileiroe2004_bra.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

LINHALES, M. L. Políticas públicas para o esporte no Brasil: interesses e necessidades. In: SOUZA, E. S.; VAGO, T. M. (Org.). **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1997. p. 219-229.

MACRURY, I. Regeneração social e cultural. In: BRASIL. Ministério do Esporte. **Legados de megaeventos esportivos**. CONFEF/Ministério do Esporte, 2008. p. 151-158.

MEDEIROS, D. C. A. A proposta pedagógica do Programa Segundo Tempo na visão dos educadores: monitores. In: GOELLNER, S. V.; SOARES, L. S.; CARVALHO, M. A. Á. **Programa Segundo Tempo: memória, experiências e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras** (São Paulo, 2010). Maringá: Eduem, 2012. p. 203-216.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Programa Segundo Tempo: diretrizes e orientações para o estabelecimento de parcerias**. Secretaria Nacional de Esporte Educacional, 2009. Disponível em: <www.esporte.gov.br/segundotempo>. Acesso em: 10 jul. 2013.

MOREIRA, E. C. A proposta pedagógica do Programa Segundo Tempo na visão dos educadores: equipe colaboradora. In: GOELLNER, S. V.; SOARES, L. S.; CARVALHO, M. A. Á. **Programa Segundo Tempo: memória, experiências e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras** (São Paulo, 2010). Maringá: Eduem, 2012. p. 181-192.

OLIVEIRA, B. A. de; HÚNGARO, E. M. H. O crescimento do terceiro setor no campo do esporte e lazer: apontamentos críticos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE: POLÍTICA CIENTÍFICA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2., Recife, 2007. **Anais...**

Recife: s.ed., 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/273.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Avaliação pedagógica do programa segundo tempo. In: GOELLNER, S. V.; SOARES, L. S.; CARVALHO, M. A. Á. **Programa Segundo Tempo**: memória, experiências e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras (São Paulo, 2010). Maringá: Eduem, 2012. p. 167-180.

OLIVEIRA, R. O programa segundo tempo na visão dos gestores: parceiro de entidade privada sem fins lucrativos. In: GOELLNER, S. V.; SOARES, L. S.; CARVALHO, M. A. Á. **Programa Segundo Tempo**: memória, experiências e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras (São Paulo, 2010). Maringá: Eduem, 2012. p. 155-166.

PERKINS, D. D.; ZIMMERMAN, M. A. Empowerment theory, research and application. **American Journal of Community Psychology**, New York, v. 23, n. 5, p. 569-579, oct. 1995.

POYNTER, G. **From Beijing to Bow Bells**: measuring the Olympics effect. London East Research Institute. Springer, 2006. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/snelis/segundotempo/default.jsp>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

RICH, R. C. et al. Citizen participation and empowerment. **American Journal of Community Psychology**, New York, v. 23, n. 5, p. 657-676, oct.1995.

RIGAUER, B. **Sport und Arbeit**. Münster: Lit Verlag, 1981.

ROMERO, R. O programa segundo tempo na visão dos gestores: parceiro público estadual. In: GOELLNER, S. V.; SOARES, L. S.; CARVALHO, M. A. Á. **Programa Segundo Tempo**: memória,

experiências e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras (São Paulo, 2010). Maringá: Eduem, 2012. p. 141-146

SOUSA, E. S. et al. **Sistema de monitoramento & avaliação dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério de Esporte**. Belo Horizonte: O lutador, 2010.

SPREITZER, G. M. Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 38, n. 5, p. 1442-1465, oct. 1995.

STOCO, S.; ALMEIDA, L. C. Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 663-814, set./dez. 2011.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. Maringá: Eduem, 2010.

425

VILELA, R. M. O programa segundo tempo na visão dos gestores: parceiro público municipal. In: GOELLNER, S. V.; SOARES, L. S.; CARVALHO, M. A. Á. **Programa Segundo Tempo: memória, experiências e perspectivas no encontro das equipes colaboradoras** (São Paulo, 2010). Maringá: Eduem, 2012. p. 147-154.

VILLANO, B. et al. Seminário “Gestão de legados de Megaeventos esportivos”: pontos de convergência. In: DaCOSTA, L. P. et al. (Ed.). **Legados de megaeventos esportivos**. Brasília: Ministério do Esporte, 2008. p. 45-48.

YAZBEC, M. C. **Classes subalternas e assistência social**. São Paulo: Cortez, 1996.

O legado social do Programa Segundo Tempo: os cartões de apoio pedagógico e a inclusão social

Edison Roberto de Souza

Alexandra Folle

Michel Angillo Saad

Patrícia dos Anjos Souza

Ana Flávia Backes

427



Pensando legados sociais...

O legado social através do esporte, além de transcender a difusão de valores olímpicos, como excelência, amizade, solidariedade e respeito, devem oportunizar, por meio de políticas públicas de inclusão e de acesso a essa manifestação da cultura corporal, ao lazer, à cultura e o exercício da cidadania, oportunidades para o futuro de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. As ações focadas no atendimento das necessidades de crianças e jovens devem passar a ser

prioridade das três esferas de governo (federal, estadual, municipal), os projetos devem “[...] ampliar sua abrangência, aumentar seu público e diversificar suas atividades, sempre em parceria com a chamada sociedade civil e apoio da iniciativa privada” (BRASIL, 2009a, p. 8).

Ao pensar assim, o conceito de legado não pode ser compreendido como processo estático, mas deve, por sua vez, ser construído continuamente, sendo seus objetivos definidos de acordo com o momento e a circunstância histórica. Portanto, deve ser um processo dinâmico, mutável e complexo que convirja para o desenvolvimento social, econômico e educacional da população brasileira, e, nessa direção, a participação e a mobilização dos diversos atores serão fundamentais para consolidação do desenvolvimento proposto.

A partir dessa concepção, faz-se necessário pensar na construção de um legado socioeducativo que nos remeta a pensar o esporte como ferramenta pedagógica, de congregação e incorporação das pessoas numa ética universal, que, articulada com a cultura e a educação, desencadeie desenvolvimento e inclusão social.

A interseção entre essas dimensões pode gerar reflexões sobre novos significados para legados desses gigantes eventos no Brasil. Da realidade à utopia, a certeza não é definitiva, porém, esperança e desenvolvimento social devem ser pensados a partir das diversas demandas com amplitude de efeitos a serem percebidos a longo prazo. Tal ação passa, sobretudo, por investimentos na área educacional, e, nesse processo, a organização social e os papéis a serem desempenhados por todos, na consolidação do desenvolvimento almejado, tornam-se vitais.

Portanto, o desenvolvimento de um legado socioeducacional, tendo como ferramenta o esporte, passa,

necessariamente por vontade e compromisso político dos governantes. E, nessa direção, ele só se concretizará com a promoção de programas e projetos educativos, sejam nas escolas, organizações não Governamentais (ONGs) ou outras instituições educativas, gerando uma mudança de atitude na perspectiva de minimizar as diferenças brutais entre a economia e o desenvolvimento humano no Brasil.

Diferenças essas destacadas na pesquisa desenvolvida pelo *Centre for Economics and Business Research* (CEBR), sediado em Londres, divulgada em dezembro de 2011, na qual o Brasil figurou como a 6ª potência econômica industrial da atualidade. Porém, paradoxalmente, em se tratando de desenvolvimento humano, ocupa, atualmente, a 84ª posição no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Esse dualismo entre economia e desenvolvimento humano é gritante no Brasil e remete à reflexão sobre a necessidade de desencadear ações educacionais de enfrentamento de tal problema, pois a educação deve ser entendida como fator indissociável e principal estratégia para projetar desenvolvimento humano e qualidade de vida à população.

As propostas referentes aos programas de educação pelo esporte, como parte integrante do legado desses eventos, com certeza descortinarão desafios na promoção de desenvolvimento humano, principalmente ao compreender essa atividade da cultura corporal humana como ferramenta para transformar potenciais em competências para a vida, oportunizando aos indivíduos uma educação que assegure a vivência plena de suas possibilidades, minimizando, paralelamente, os efeitos da pobreza e da exclusão social.

Ao abraçar esses ideais, o esporte torna-se referência e elemento fundamental na disseminação de uma tecnologia

educativa de desenvolvimento de competências cognitiva, motora, produtiva, pessoal e social, promovendo, ao mesmo tempo, a inclusão como meta sociopedagógica para a emancipação dos brasileiros contemplados.

Portanto, inserido em projetos sociais, o esporte deve ser desenhado na perspectiva de oportunizar aos participantes o experimentar e vivenciar experiências lúdicas e culturais, que, de acordo com Souza e Souza (2012), possam desabrochar, na criança, possibilidades concretas de criar, recriar e transformar conceitos e de expressar sentimentos e percepções do mundo, por meio de diferentes tipos de linguagens como a comunicativa, a plástica, a estética, a corporal e a motora no processo do aprender a conhecer, fazer, conviver, mover e, sobretudo, ser.

Pensar e ousar essa ideia de esporte educativo para a população, reconstruída a partir desses megaeventos é, especialmente, reconhecer suas oportunidades na estruturação de toda ordem, de uma cidade e de um país. Os conhecimentos científicos e tecnológicos dos esportes e seus efeitos nas mudanças sociais, culturais, econômicas e ambientais devem ser difundidos e articulados a esses acontecimentos, sendo aproveitados em toda sua plenitude, pois é provável que não tenhamos outra oportunidade singular na história do Brasil por um longo tempo.

O legado no PST...

De acordo com Brasil (2009a, p. 20), “Um dos maiores legados de um evento como os Jogos Olímpicos é o aumento do interesse das crianças e dos jovens pela prática esportiva.”. Nessa perspectiva, os Jogos Olímpicos de

2016, na cidade do Rio de Janeiro, trouxeram um grande estímulo à prática esportiva educacional no país, gerando uma preocupação do Ministério do Esporte em expandir as metas de programas nacionais que busquem a articulação entre esporte, lazer, educação.

Inserido nesse contexto, o Programa Segundo Tempo (PST), por ser projeto de destaque do Ministério do Esporte como incentivador do desenvolvimento da cidadania e melhoria da qualidade de vida de crianças e adolescentes por meio do esporte, pode acelerar a potencialização desses objetivos. O programa pretende chegar, em 2016, à meta de três milhões de crianças atendidas por ano letivo, superando a marca de um milhão de crianças em 2009. Desse total, haverá um milhão de crianças somente no Rio de Janeiro, já que a cidade terá o programa desenvolvido em toda sua rede de ensino. Posteriormente, pretende-se expandir esse legado para todo o país.

Ainda, segundo o documento citado (BRASIL, 2009a, p. 25), “[...] o Segundo Tempo já se tornou uma referência teórica internacional ao investir no desenvolvimento integral como fator de formação de cidadania. Mas a sua difusão prática pelo Brasil, em uma escala massificada, ainda é um desafio”. Espera-se que os Jogos de 2016 possibilitem ao programa alcançar e consolidar essa visão de futuro.

A semente começou a germinar, pois, na perspectiva de aprimoramento contínuo e ampliação de recursos pedagógicos no PST, o governo brasileiro, por meio da Secretaria Nacional de Esporte Educacional do Ministério do Esporte, celebrou um protocolo de intenções com o Governo do Reino Unido (Ministério da Cultura, da Comunicação e do Esporte) para fomentar o estreitamento das relações entre ambos, especialmente na área de esporte

e inclusão social, trocando metodologias, informações e práticas esportivas que favoreçam a inclusão social por meio do esporte (BRASIL, 2006).

Esse protocolo de intenções celebrado entre os países buscou junto ao Programa de Inspiração Internacional (legado dos Jogos Olímpicos de Londres 2012 do Conselho Britânico), o estabelecimento de parceria entre o Projeto *Tops* da Instituição Britânica *Youth Sport Trust* e o Programa Segundo Tempo (PST) da Secretaria Nacional de Esporte Educacional do Ministério do Esporte do Brasil.

O Projeto *Tops* da *Youth Sport Trust* do Governo do Reino Unido da Grã-Bretanha e da Irlanda do Norte tem como missão construir um futuro melhor para jovens por meio do esporte, desenvolvendo atividades em formas de jogos e esportes com a utilização de cartões pedagógicos, que propõem atividades e jogos para serem desenvolvidas com crianças de quatro a doze anos. O programa é constituído de quatro conjuntos de cartões de apoio: *Top Play*, com jogos motores simples; *Top Sport*, com jogos de invasão, jogos de rede e de parede e jogos de bater e lançar (HASKINS, 2005).

Por sua vez, o Programa Segundo Tempo (PST) é uma proposta do Governo Federal do Brasil que tem como um de seus princípios fundamentais a universalização da prática esportiva e a inclusão social, utilizando como ferramenta o esporte educacional, ideal ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Esse programa foi considerado, pela Organização das Nações Unidas (ONU), o maior e mais completo programa socioesportivo do mundo, principalmente por ter sido planejado para contemplar os estudantes de escolas públicas, utilizando o tempo livre no contra turno escolar para a realização de atividades esportivas (MELO; DIAS, 2009).

O PST foi criado em 2003, tendo seus núcleos instalados, prioritariamente, em escolas da rede pública e utilizando, quando necessário, espaços esportivos e comunitários (públicos ou privados), próximos às comunidades atendidas. O núcleo esportivo do programa visa democratizar o acesso a atividades esportivas e complementares à formação educacional, sempre mantendo o vínculo com o projeto pedagógico da escola regular. Como a maioria dos estudantes das escolas públicas brasileiras tem aulas apenas em um período diurno (manhã ou tarde), o programa busca preencher o tempo livre dos alunos, muitos deles moradores de áreas carentes e sem alternativas de lazer (BRASIL, 2009a).

Na perspectiva de subsidiar a parceria entre os países, o Ministério do Esporte oficializou convite a um grupo de pesquisadores vinculados ao Laboratório da Pedagogia do Esporte (LAPE) do Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para aprofundar estudos e produzir as necessárias adaptações aos Cartões *Top Play e Top Sport* do Programa *Top* da *Youth Sport Trust*, da Grã-Bretanha, bem como aplicá-los em alguns núcleos do PST na perspectiva de avaliar suas possibilidades de inserção na realidade brasileira.

Nesse sentido, o estudo realizado buscou compreender, a partir das percepções dos coordenadores e monitores de alguns núcleos pilotos do PST, as possibilidades da implementação dos Cartões de Apoio Pedagógico (CAP), adaptados dos cartões educativos do Programa *Top* da *Youth Sport Trust*, enquanto ferramenta metodológica à proposta pedagógica do programa desenvolvido pela Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEE) do Ministério do Esporte (ME) do Brasil.

A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética com Seres Humanos da UFSC (Parecer nº 791 FR 340875 de

31/05/2010), caracterizou-se como um estudo quase experimental, com abordagem quantitativa e qualitativa dos dados, envolvendo a manipulação de tratamentos na tentativa de estabelecer relações, que, segundo Thomas e Nelson (2002), são procedimentos indispensáveis às investigações dessa natureza. Além disso, atuou em níveis de realidade, tendo como objetivo trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis e com um universo de significados, motivos, valores, crenças e atitudes, que, para Minayo (2003), corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

A amostra foi constituída pelos coordenadores e monitores de quatro Núcleos Padrões do PST, sendo três administrados pelo Instituto Contato do Estado de Santa Catarina, localizados nos municípios de Biguaçu, Florianópolis e Palhoça, e outro, do Estado de Alagoas, localizado no município de Maceió, selecionados de forma intencional para atender aos objetivos do estudo.

A observação sistemática das sessões desenvolvidas pelas equipes pedagógicas de cada núcleo (coordenador/monitor), realizada pela equipe pesquisadores, se deu por intermédio de fichas estruturadas, tendo como essência, na análise do processo de implementação dos CAP, a avaliação das dimensões: *Adequação*; *Organização das Sessões*; *Desenvolvimento de Habilidades e Táticas*; e *Estímulo à Reflexão*. Utilizaram-se também, para compreender o olhar da equipe pedagógica de cada núcleo, dois questionários compostos por questões com respostas em escala *likert* (nunca, poucas vezes, às vezes, muitas vezes, sempre), com espaços para justificativa das dimensões avaliadas. Enquanto o primeiro analisou as dimensões: *Adequação*; *Organização das Sessões*; *Desenvolvimento de Habilidades*

e *Táticas*; e *Estímulo à Reflexão*, o segundo se concentrou nas atividades, nos jogos propostos e em suas possibilidades de desenvolvimento das competências: *Social*; *Motora*; *Produtiva*; *Cognitiva*; *Pessoal*; e *Adequação ao PST*.

A duração da investigação sobre o uso dos CAP, nos núcleos selecionados, ocorreu no período compreendido entre os meses de agosto e dezembro de 2010. A avaliação da implantação deles, nos núcleos do Projeto Segundo Tempo, se deu por meio da observação e de questionários, os quais foram realizados e aplicados em dois momentos distintos: o primeiro, após 60 dias de utilização, e o segundo, após 120 dias.

Os 56 CAP, adaptados do *Top Play* e *Top Sport* da *Youth Sport Trust*, foram agrupados em dois blocos. O primeiro bloco, composto por 11 cartões de atividades de ‘Movimentação e Habilidades’ e 11 cartões de ‘Aplicação em Jogos’, enquanto o segundo bloco compreende 11 cartões com ‘Jogos de Invasão’, 12 cartões com ‘Jogos de Rede e Parede’ e 11 cartões com ‘Jogos de Bater e de Lançar’.

A organização de cada cartão, na página frontal, subsidia cada uma das atividades ou jogos, apresentando em sua estrutura, formas de jogar, aspectos de segurança e equipamentos. Além disso, no verso, apresenta dicas para aquisição e desenvolvimento de habilidades, de adaptações e variações a partir da ferramenta *STEP* (espaço, tarefa, equipamento e pessoa), para facilitar ou dificultar as atividades, além de selecionar e aplicar habilidades técnicas, para avaliar e melhorar o desempenho, para transcender as atividades, para conhecer e compreender suas relações com a saúde e para discutir sobre competências desenvolvidas.

Os dados quantitativos foram analisados no pacote estatístico SPSS, versão 13, com a utilização de procedimentos

descritivos (percentual). As informações obtidas nas justificativas das respostas dos participantes foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme procedimentos descritos por Bardin (1977), tendo como suporte o Programa NVivo versão 9.0. O emprego do *software* de análise qualitativa de dados da *QSR International* permitiu explorar, analisar e compreender facilmente as informações obtidas.

Os cartões e suas dimensões...

Um dos maiores legados sociais para a população de um país é o aumento do interesse de crianças e jovens pela prática esportiva, principalmente se esta prática estiver associada a oportunidades de formação educacional, profissional e cultural. Para além de oferecer lazer e benefícios à saúde, o esporte no Brasil deve servir de importante porta de inclusão social (BRASIL, 2009a). Sendo assim, a avaliação constante dos programas e projetos sociais e esportivos disponibilizados para essa população, especialmente de suas estratégias educativas, torna-se de fundamental importância para o alcance desse objetivo. Com o intuito de contribuir com esse processo avaliativo, apresentam-se, a seguir, as principais informações sobre o processo de implementação dos CAP, nos núcleos pilotos do PST, enquanto recursos pedagógicos acessíveis a coordenadores de núcleo, monitores e alunos.

Cabe destacar, antes da análise da utilização dos CAP no PST, o estudo sobre a implementação do Programa *TOP*, realizado de 2003 a 2007 na Inglaterra, com o objetivo de analisar o impacto da metodologia adotada.

O estudo revelou, de modo similar ao presente estudo, que o impacto da proposta foi, em geral, positivo, apesar de limitado em alguns fatores (HARRIS; CALE; MUSSON, 2005). Algumas das principais conclusões a que os autores chegaram foram que o Programa *TOP* oportuniza maior entusiasmo, confiança e competência aos professores de Educação Física para ensinar, além de oportunizar ferramenta pedagógica à Educação Física no desenvolvimento de crianças e jovens. Os cartões auxiliam os professores com ideias de conteúdo para o planejamento em curto prazo e para a inclusão dos participantes. O estudo indica que os Cartões *TOP* impactaram a educação física primária da Inglaterra.

Porém, a pesquisa realizada na Inglaterra identificou, como limitações do Programa, a insuficiente atenção ao planejamento a médio e longo prazo, ou seja, à continuidade e à progressão, atendimento as necessidades especiais, a avaliação e, a ausência de acompanhamento e apoio (HARRIS; CALE; MUSSON, 2005). Nesse sentido, os autores evidenciaram algumas recomendações resultantes da pesquisa, dentre elas: desenvolvimento futuro do profissional de Educação Física, proporcionando aos professores acompanhamento e oportunidades de aprendizagem; investigação adicional, explorando o impacto do desenvolvimento profissional dos professores na aprendizagem dos alunos; e futuras pesquisas no desenvolvimento profissional primário, encontrando maneiras de seduzir e envolver os professores no processo de investigação.

Voltando à análise proposta, de maneira geral, a observação da utilização dos CAP na observação *in loco*, enquanto ferramenta de apoio pedagógico aos professores e monitores, demonstrou-se apropriada (75%) para ser inserida no planejamento, na aplicação e na avaliação de

atividades e jogos, nos núcleos do PST. Portanto, na dimensão *Adequação* da utilização dos CAP ao contexto do PST, observou-se que, em 75% dos núcleos, os cartões se apresentaram adequados. Nesses casos, os educadores apresentaram os cartões para os alunos, principalmente no momento da roda pedagógica inicial (momento de conversa inicial entre educadores e alunos para apresentação do conteúdo a ser ministrado na sessão). No entanto, em um determinado núcleo do PST (25%), observou-se a aplicação de algumas atividades adaptadas dos cartões sem a utilização do mesmo como referencial junto às crianças, ou seja, os professores não apresentaram os cartões para que os alunos pudessem manuseá-los, conforme metodologia proposta pelo Programa.

Com relação à dimensão *Organização das Sessões*, observou-se que três (75%) núcleos organizavam os materiais propostos no CAP com antecedência, enquanto que um (25%), devido à limitação de espaços, principalmente em dias chuvosos, organizava-os no decorrer das atividades. Similarmente, identificou-se a utilização da roda pedagógica nos três primeiros núcleos, no início, para apresentar os cartões e refletir sobre as atividades com os alunos, e para encerrar a sessão. Porém, no último núcleo citado, não foi possível observar essa prática.

No que se refere à preocupação de coordenadores de núcleo e monitores com relação ao *Desenvolvimento de Habilidades e Táticas*, verificou-se que eles (100%) procuravam orientar a execução das atividades e jogos durante o desenvolvimento dos mesmos. Um fato importante observado na maioria das sessões foi a utilização das dicas para facilitar e dificultar as atividades propostas (utilização das dicas do *STEP* – adequação do espaço, tarefa, equipamento,

pessoa) de acordo com as respostas dadas pelos alunos na execussão destas.

A dimensão *Estímulo à Reflexão* foi a menos enfatizada durante as sessões (50%). Somente em um dos núcleos foi possível observar discussão e reflexão constante entre professores e alunos sobre as atividades e jogos desenvolvidos, porém, apenas no encerramento das sessões. Nesse caso, no núcleo citado, constatou-se que os educadores incentivavam os alunos a criarem estratégias a partir da reflexão de seus erros. Além disso, os educadores, ao final da aula, retomaram a compreensão dos alunos sobre a atividade, utilizando a roda pedagógica.

O olhar da equipe...

Os dados da avaliação realizada pelos coordenadores e monitores, quanto ao uso dos CAP, revelaram que, de maneira geral, professores e monitores consideraram apropriada a utilização dos mesmos (73%) nas sessões dos núcleos pilotos do PST. A dimensão com melhor avaliação dos educadores foi a *Organização das Sessões* (82%), seguida das dimensões *Adequação* e *Desenvolvimento de Habilidades e Táticas* (64%).

A dimensão *Adequação* foi avaliada por apenas 10% dos educadores como apropriada, 60% como parcialmente apropriada, sendo a dimensão com maior índice de inapropriação ao contexto dos núcleos do PST (30%).

Na avaliação da dimensão *Estímulo à Reflexão*, 64% dos coordenadores de núcleos e monitores entendem que os CAP são parcialmente apropriados, e 36% indicaram os mesmos como apropriados no contexto de sua proposta.

De acordo com Greco, Silva e Santos (2009, p. 159), “[...] quando se ensina o esporte, também se ensina pelo esporte.”. Dessa forma, no esporte, duas perspectivas pedagógicas complementam-se entre si, ensinar o esporte (como proceder ao ensinar os esportes, qual a abordagem metodológica) e ensinar pelo esporte (o esporte como meio para desenvolvimento de competências, comportamentos, atitudes, valores). Nesse sentido, destaca-se que é com o intuito de promover a reflexão em torno dessas ações que os CAP buscam contemplar a reflexão dos alunos quanto às competências e os valores a serem desenvolvidos por meio das atividades e jogos propostos.

Na dimensão *Organização das Sessões*, os educadores destacam, em seus depoimentos, os CAP como uma ferramenta pedagógica que auxilia no trabalho educativo, no planejamento e na organização dos conteúdos, dos materiais e do espaço físico. Além disso, indicam que as atividades e jogos propostos nos cartões motivam os alunos durante as sessões. O relato abaixo destaca tal situação:

A utilização dos cartões causa uma motivação nas atividades maior que a esperada. Os cartões foram muito bem recebidos e já se tornaram de grande importância nas atividades desse núcleo (sendo até cobrado pelas crianças). Além de auxiliarem na organização dos materiais, dos alunos e do espaço físico todas as atividades tiveram ótima aceitação e foram fortemente motivadoras (COORDENADOR 3).

Uma questão bastante reforçada pelos professores em seus depoimentos quanto à importância dos CAP para a *Organização das Sessões*, refere-se à contribuição da roda pedagógica e da lista de equipamentos. O depoimento, a

seguir, sintetiza a percepção dos educadores: “A roda facilita muito para manter uma boa aula, organização, disciplina e comunicação. Sempre sabemos, antecipadamente, que material utilizar e levar para a aula.” (MONITOR 1).

A partir da reflexão dessas contribuições dos CAP para a *Organização das Sessões* esportivas nos núcleos do PST, essa dimensão apresentou-se como a melhor avaliada por coordenadores de núcleos e monitores, sendo que 82% dos sujeitos participantes da análise avaliaram como apropriadas e apenas 18%, como parcialmente apropriadas.

Haskins (2005) corrobora que os cartões de apoio, além de auxiliarem os professores no planejamento e na organização das atividades, devem ser utilizados por todas as crianças durante as aulas, disponibilizando a elas uma variedade de atividades e jogos simples e de rápida organização e execução, mediante instruções sobre segurança e possibilidades de adaptação.

Por outro lado, os professores argumentam sobre a superficialidade de informações dos CAP para a questão da inclusão nas sessões. Um único monitor destacou que essas informações são inadequadas a todas as deficiências e às necessidades especiais dos educandos: “Pelo que observei, só pensou-se (*sic*) em crianças com deficiência física, mas existem outras deficiências para serem pensadas e incluídas” (MONITOR 7).

Essa ausência de avaliação dos educadores sobre esse tópico dos cartões pode ter ocorrido devido à ausência de crianças com necessidades especiais ou com deficiência nos núcleos pilotos, levando estes a terem pouca experiência com essas situações.

Apesar da ausência da utilização das possibilidades de inclusão com os CAP, Andrade e Almeida (2012, p. 45)

destacam que a implantação de políticas públicas que possibilitem a prática esportiva por meio da manutenção dos espaços públicos e da criação de programas que democratizem essa prática, pode contribuir para que a população se mantenha suficientemente ativa, enfatizando que:

[...] políticas públicas devem ser bem estruturadas, levando-se em conta a diversidade da população, principalmente, com relação às pessoas com deficiência que enfrentam limitações tanto físicas como ambientais (falta de acessibilidade), além do estigma da sociedade, que dificulta o processo de inclusão, integração e participação no convívio social.

Nessa perspectiva, Marques, Cidade e Lopes (2009) reforçam que o PST tem muito a contribuir com crianças e jovens que apresentam diversos tipos de deficiência, em diversificadas formas de atividade, e explicam que a atividade física e esportiva auxilia esses alunos, não só a adquirirem autonomia e independência, mas a conseguirem resgatar sua autoestima autoconfiança, melhorando assim suas relações pessoais e seu equilíbrio emocional.

Na mesma direção, as diretrizes e orientações do PST (BRASIL, 2009b) destacam que as atividades desenvolvidas nos núcleos devem buscar democratizar a atividade esportiva, incentivando o acesso de crianças e adolescentes a essa prática, sem qualquer distinção ou discriminação, devendo proporcionar segurança e realização com monitoramento, para preservar a integridade dos participantes. Essas preocupações também são visualizadas na proposta dos cartões de apoio *TOP* e dos avaliados neste estudo (CAP), que indicam a preocupação de fornecer aos professores informações importantes quanto à inclusão

de todos os alunos nas atividades propostas e aos respectivos cuidados em termos de segurança (HASKINS, 2005).

A dimensão *Adequação* dos CAP aos núcleos do PST recebeu posicionamentos tanto favoráveis quanto desfavoráveis, sendo que 64% os consideraram adequados e 36%, parcialmente adequados. Dentre os motivos citados por professores e monitores que avaliaram os cartões adequados, destacam-se as mudanças possibilitadas, a autonomia disponibilizada aos alunos, a clareza das informações e a qualidade dos materiais. A argumentação, a seguir, representa pontualmente os comentários emitidos:

A utilização destes cartões tem uma relevância do aspecto que diz respeito à questão de dar uma possibilidade de mudança, oportunizar o surgimento de novas regras e trabalhar um pouco a autonomia de aluno (MONITOR 7).

443

No que se refere aos posicionamentos de adequação parcial dos CAP, os educadores relataram que, muitas vezes, estes não condizem com a realidade dos núcleos, apresentam atividades e jogos fáceis e desmotivantes. Sendo assim, de acordo com a concepção dos professores e monitores, é indicado que haja algumas adaptações para que estas se insiram no contexto cultural e social dos próprios participantes.

Às vezes temos que deixar algum desafio, pois tem atividades que não são muito motivantes para as crianças. Acredito que algumas atividades menosprezam as habilidades motoras das crianças, o que fazem elas não gostar de algumas atividades. Talvez fossem mais interessantes atividades lúdicas (MONITOR 2).

Uma reflexão inicial, com relação à indicação de professores e monitores, é o cuidado com a faixa etária envolvida, uma vez que a proposta inicial dos CAP é dirigida a crianças de 4 a 12 anos, e o PST trabalha com um público-alvo acima de sete anos.

Outra ponderação reflete a preocupação dessa proposta com a utilização das áreas básicas dos movimentos envolvidos nos jogos, como lançar e receber. Nesse contexto, os CAP iniciam com uma introdução sobre o movimento e sobre como se acostumar a segurar e a carregar uma bola, oferecendo aos professores exemplos de atividades individuais e em dupla que envolva ações de rolar, arremessar, atacar, chutar, mirar e lançar a bola, além de recebê-la (agarrar e controlar). Para tanto, apesar de as atividades propostas visarem à aquisição das habilidades básicas, estas podem e devem ser adaptadas à realidade dos educandos envolvidos (HASKINS, 2005).

Apesar de alguns professores avaliarem o material do qual os cartões foram feitos como de boa qualidade, outros discordam dessa opinião, principalmente ao constatarem a falta de durabilidade e resistência após as suas utilizações pelas crianças.

Além da qualidade, durabilidade e resistência, avaliou-se também a clareza das informações contidas nos cartões. Muitos dos participantes do estudo indicaram a falta de clareza e objetividade para o pronto entendimento de algumas atividades propostas.

Ressalta-se que os cartões utilizados no estudo piloto foram produzidos provisoriamente e, a partir dessa avaliação, recomendou-se ao Ministério do Esporte pensar num material com melhor qualidade, resistência e com clareza e objetividade nas informações e explicações das

atividades na produção dos novos cartões a serem distribuídos para o PST.

Outro aspecto avaliado foi a quantidade dos materiais necessários para as atividades. Com um baixo número de recursos à disposição dos núcleos, que se faziam necessários para um bom desenvolvimento das atividades, muitas destas não tiveram uma boa eficácia por conta dessa problemática.

Algumas atividades dos cartões não são claras e tem atividades que falta material. Deveria ser mais durável o material, pois as crianças também manuseiam. Algumas informações são difíceis para a compreensão dos alunos, eles leem e não entendem, seguem o desenho. Algumas atividades não são aplicáveis e falta material para sua aplicação (MONITOR 4).

No que se refere à compreensão dos enunciados do cartão, Haskins (2005) afirma que os cartões de apoio foram elaborados para serem de fácil utilização. No entanto, é preciso observar que as informações na frente do cartão podem ser utilizadas tanto pelos professores quanto pelas crianças e adolescentes, enquanto o verso do cartão contém informações para uso prioritário do professor.

Em relação à dimensão *Desenvolvendo Habilidades e Táticas*, os depoimentos dos professores e monitores apontam para a criação de novas possibilidades no fazer pedagógico. Esse tópico estimula a criança a superar as atividades contidas nos cartões, possibilita uma nova visão e desenvolve a criatividade a partir da proposta das tarefas executadas. O auxílio da ferramenta *STEP*, no cartão, desenvolve na criança interesse contínuo em suas atividades, já que estão sempre sujeitas a alterações e novas possibilidades de execução.

Um pressuposto do PST, de acordo com Palma et al. (2009), é o de que crianças e jovens vivem em contextos sociais diferentes, a partir dos quais formam o seu conhecimento particular e possuem, também, capacidades herdadas distintas, as quais são bases para adquirir novas habilidades. Dessa forma, as atividades desenvolvidas devem considerar que as crianças e adolescentes apresentam distintos níveis de habilidade.

Nesse sentido, considera-se de extrema relevância identificar as barreiras que dificultam a participação dos alunos nas atividades esportivas do PST e “[...] implementar estratégias, a fim de que os alunos percebam essas atividades como uma experiência prazerosa, de modo a incorporá-las no seu dia-a-dia.” (PALMA et al., 2009). Sendo assim, o tópico adaptações e variações (*STEP*) dos cartões de apoio *TOP* buscam apresentar aos professores ideias para motivar os alunos que apresentam facilidades na execução (mais habilidades), dificultando-as, bem como para incluir os que estão com dificuldades de participação (menos habilidades), facilitando-as (HASKINS, 2005).

De acordo com Gallahue (2005), é necessário entender que as condições limitantes ou de complexidade na realização da atividade proposta constitui a chave para uma realização exitosa da criança. Essa é a preocupação proposta no *STEP*, pois, quando identificadas tais condições para cada criança, a aprendizagem resultará da redução da sua limitação e inserção na proposta coletiva do projeto.

A fala, a seguir, exemplifica essa percepção: “Os detalhes propostos no tópico desenvolvendo habilidades e táticas fazem a diferença no desempenho final. Amplia os estímulos das crianças em relação às atividades.” (COORDENADOR 3).

Destaca-se que o sistema *STEP* presente nos CAP enfatiza que, em todas as aulas, participam alunos com diferentes níveis de habilidades, sendo assim, os mais habilitados precisam ser desafiados com atividades complexas, enquanto os menos habilitados deverão ser submetidos à execução de atividades simples.

A dimensão *Estímulo à Reflexão* foi destacada como importante para o exercício do pensar crítico do participante, bem como para o fornecimento de informações relacionadas à compreensão de aptidão física e saúde. No entanto, apenas 36% consideraram essa dimensão adequada e 64%, parcialmente adequada à realidade dos núcleos do PST. As informações relatadas pelos professores com relação à reflexão em torno da saúde refletem uma preocupação visível na proposta do PST com atividades complementares orientadas à saúde, na perspectiva de propiciar a formação de conceitos e hábitos que conscientizem os alunos sobre as condições necessárias ao desenvolvimento e/ou manutenção de bons níveis de saúde (BRASIL, 2009a). Preocupação constante também no Programa *TOP*, evidenciada em todos os cartões de apoio, bem como em cartões específicos de conhecimento e compreensão de aptidão física e saúde (HASKINS, 2005).

Contudo, para alguns educadores, esse tópico acaba sendo limitado pelo conhecimento das crianças e pelo pouco tempo para transcender as atividades. Conforme relatado no seguinte discurso,

[o] aluno pensa melhor os valores e as explicações, dando sua importância para a atividade e para sua vida. Ajuda a refletir os porquês de cada atividade, partes superimportantes para o desenvolvimento da aula, compreensão dos alunos, fazendo

com que o aluno fique mais atento a certas partes (MONITOR 1).

Para Melo e Dias (2009), o Programa Segundo Tempo tem como missão social a revisão do quadro atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social, sendo, assim, fundamental compreender os participantes como sujeitos, sociais e construtores do seu tempo, que vem buscando transformar suas realidades através da educação. Nesse contexto, o esporte pode ser compreendido como uma grande ferramenta pedagógica e de leitura crítica da realidade, que desabroche e aponte para a construção de novas formas de existência.

AS ATIVIDADES PROPOSTAS...

448

A avaliação das atividades propostas nos CAP evidenciou que, no geral, estas foram parcialmente apropriadas em 55% para serem desenvolvidas nos núcleos. Apenas 9% dos sujeitos que compõem as equipes pedagógicas dos núcleos pesquisados consideraram como inapropriado o conteúdo dos cartões e 36% indicaram-no como apropriado.

A dimensão avaliada como mais apropriada foi a *Dimensão Motora*, com 81,8%, seguida das *Dimensões Produtiva* e *Cognitiva* com 54,5%. A considerada como mais inapropriada foi a *Dimensão Pessoal*, com 36,4%.

Esses resultados podem ser interpretados a partir da apresentação e interação das atividades contidas nos cartões. Em sua maioria, as atividades integravam os participantes e faziam com que o trabalho coletivo das crianças fosse indispensável para tornar possível sua execução. As tarefas exigiam uma movimentação contínua das crianças, respeitando os limites de cada uma delas.

A partir das imagens apresentadas na parte frontal dos cartões, as crianças tinham a oportunidade de recriar novas possibilidades de jogos e atividades, ampliando assim as formas de realizar as tarefas e experimentando novos sentidos e sensações. No entanto, no tocante à avaliação da *Dimensão Pessoal*, pode-se interpretar que esta não foi compreendida em seu objetivo, denotando a ausência de um conhecimento teórico dos professores sobre tal dimensão.

Por fim, destaca-se que o papel dos programas esportivos, em especial o PST, de acordo com Darido e Oliveira (2009), consiste em ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), como seus valores subjacentes, ou seja, as atitudes que os alunos devem ter *nas e para* as atividades corporais (dimensão atitudinal), além de buscar garantir o direito do aluno de saber o porquê de estar realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados a aqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Especificamente, o ensino dos esportes no PST, de acordo com Greco, Silva e Santos (2009), está pautado em uma concepção pedagógica que valoriza o processo de ensino-aprendizagem da iniciação esportiva, apresentando um processo de construção do conhecimento a partir do jogo e de situações de jogo apoiadas nos elementos universais das modalidades.

Considerações finais

Com relação à utilização dos CAP, constatou-se, com a visita *in loco* aos quatro núcleos do estudo piloto, que, em três deles, foi observada a apresentação dos cartões

na roda pedagógica, porém com algumas diferenças e procedimentos diversos. Assim, apenas um núcleo não oportunizou aos alunos acesso aos cartões, e, em outro, apenas foi permitida sua observação durante a explicação da atividade. Nos demais, os educadores seguiram, rigorosamente, os procedimentos de apresentação do cartão e o manuseio deste por parte dos alunos. Assim, excetuando-se o primeiro núcleo, os demais utilizaram como estratégia a roda pedagógica para apresentar, discutir, avaliar e refletir sobre, com os participantes, o cartão desenvolvido na sessão.

De modo geral, constatou-se, em todos os núcleos, a organização dos espaços, dos equipamentos e implementos sempre anteriores ao desenvolvimento da atividade, bem como a sintonia entre a equipe pedagógica na aplicação dos cartões. Apesar do pouco tempo de aplicação dos cartões e da breve formação com os educadores dos núcleos, foi possível constatar, sob o olhar dos pesquisadores, por meio da observação e da equipe pedagógica, que os CAP são apropriados nas dimensões investigadas. Além disso, tornaram-se ferramentas motivantes e auxiliares no desenvolvimento da proposta pedagógica do PST, contribuindo no processo de planejamento, organização dos conteúdos, seleção dos materiais e definição dos espaços físicos.

Com relação às dimensões sugeridas nos cartões, a avaliação realizada com a equipe pedagógica indica-as como parcialmente apropriadas. A dimensão avaliada como mais apropriada foi a dimensão motora, seguida da dimensão adequação ao PST e das dimensões produtiva e cognitiva. A dimensão pessoal foi aquela que apresentou os maiores índices de rejeição. Percebeu-se que os CAP são valorizados pela clareza das informações, qualidade e possibilidade de autonomia aos participantes. No

entanto, alguns jogos, em virtude de serem simples, desmotivantes, descontextualizados da realidade do núcleo e exigirem alguns materiais não disponíveis, são indicados para serem revistos e ou adaptados.

Outra situação semelhante se refere ao processo de indicação de exclusão de alguns cartões. Diversos foram indicados, porém, em sua ampla maioria, receberam apenas uma única indicação. No processo de incorporação dos CAP na Proposta Pedagógica do PST, há a indicação da permanente avaliação dessa ferramenta pedagógica, da formação ampliada que permita aos educadores o domínio com qualidade dessa tecnologia, além do oferecimento aos núcleos de condições de infraestrutura e equipamentos adequados ao desenvolvimento dos jogos/atividades.

Em síntese, o estudo indica a implementação dos CAP no PST, por entender esse recurso metodológico como ferramenta educativa, fundamental no desenvolvimento da proposta pedagógica de democratização e, sobretudo, de inclusão e acesso à prática e à cultura do esporte, e de promoção de desenvolvimento, de formação para a cidadania e de melhoria da qualidade de vida das crianças e jovens, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.

Referências

ANDRADE, A. C.; ALMEIDA, M. A. B. Análise documental das políticas públicas de incentivo as práticas físico-esportivas e de lazer para as pessoas com deficiência no Brasil. **Conexões**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 42-60, set./dez. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Protocolo de intenções que celebram o Governo da República do Brasil e o Governo do Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte**. 2006. Disponível em: <www.esporte.gov.br/segundotempo>. Acesso em: 15 dez. 2010.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Caderno legado social**. Brasília: Ministério do Esporte, 2009a. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/snear/rio2016/default.jsp>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Programa Segundo Tempo Padrão: diretrizes e orientações para estabelecimento de parcerias**. Brasília: Ministério do Esporte, 2009b. Disponível em: <www.esporte.gov.br/segundotempo>. Acesso em: 1 out. 2009.

DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. Procedimentos metodológicos para o Programa Segundo Tempo (PST). In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009. p. 203-231.

HARRIS, J.; CALE, L.; **MUSSON, H.** The Impact of the TOP Programmes on Teaching and Learning in Primary Schools in England. In: BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE, XXI, 2005, Glamorgan. **Paper presented...** Glamorgan, 2005. p. 1-15. Disponível em: <www.bera.ac.uk>. Acesso em: 21 abr. 2011.

HASKINS, D. **TOP play and TOP sport handbook**. Loughborough: Youth Sport Trust, 2005.

GALLAHUE, D. Conceitos para maximizar o desenvolvimento da habilidade de movimento especializado. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 197-202, set. 2005.

GRECO, P. H.; SILVA, S. A.; SANTOS, L. R. Organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no Programa Segundo

Tempo. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009. p. 159-202.

MARQUES, A. C.; CIDADE, R. E.; LOPES, K. A. T. Questões da deficiência e as ações no Programa Segundo Tempo. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos do programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009. p. 111-155.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MELO, J. P.; DIAS, J. C. N. S. N. Fundamentos do Programa Segundo Tempo: entrelaçamento do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009. p. 13-8.

PALMA, M. S. et al. Desenvolvimento e aprendizagem motora: aspectos relacionados à prática. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009. p. 85-109.

SOUZA, E. R.; SOUZA, A. R. A extensão na formação inicial em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 347-369. v. 2.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Múltiplas ações e diversidade de corpos na inclusão social pelo esporte: contribuição do Programa Segundo Tempo



José Pereira de Melo
Allyson Carvalho de Araújo
Maria Aparecida Dias

455

No final da década de 1980 e em meados dos anos 1990, alguns conceitos começaram a aparecer no cenário brasileiro, em especial na área de educação. Envolvidas nas discussões internacionais, as instituições brasileiras, em especial o governo federal, lançam agendas de debate sobre temas emergentes relacionados à melhoria das condições de vida das pessoas consideradas menos favorecidas da sociedade, principalmente daquelas sem acesso aos diferentes setores da sociedade, tais como educação, saúde e moradia. Conceitos como educação inclusiva e inclusão social, apenas para citar dois mais debatidos e

incorporados na nossa cultura, passaram a povoar o imaginário social e provocaram profundas reflexões entre governantes, educadores e entidades envolvidas em encontrar os caminhos necessários ao acesso dos mais carentes e de populações específicas a um melhor enquadramento social e, conseqüentemente, à garantia de direitos para todos.

Nesse sentido, como esclarecem Maciel e Kassar (2011, p. 9), “a luta pela garantia de direitos passa a ser reconhecida por acordos e documentos de âmbito internacional, especialmente a partir da última metade do século passado.”. Se pensarmos na área educacional, por exemplo, recordaremos as discussões sobre a educação inclusiva, ancoradas na Declaração de Salamanca, a qual estabeleceu as linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Esse fato provocou imensas mudanças na educação escolarizada dos alunos tidos como “especiais”, principalmente em razão de estimular a extinção das salas de aulas exclusivas para os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência e/ou déficit de aprendizagem. Estes eram tratados, no ambiente escolar, como uma parcela à margem da educação, mas, com o advento da educação inclusiva, foram inseridos nos mesmos espaços de aprendizagem dos demais alunos.

Eis que, já no final da década de 1990, “há preponderância de um discurso mais humanitário na política educacional, com o uso de conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, entre outros, [...]” (MACIEL; KASSAR, 2011, p. 21). Assim, desde os anos 1990, a palavra inclusão passa a fazer parte do nosso vocabulário em diferentes áreas e campos de reflexão, passando pela política, educação, saúde, transporte e demais segmentos econômicos e sociais. Na leva de conceitos e reflexões, toma maior vulto o

termo inclusão social, conceito mais amplo e que envolve um conjunto de ações que visam promover a acessibilidade dos mais pobres e excluídos aos bens de serviços disponíveis na sociedade.

O foco ao discurso da inclusão é justificado, ao menos por dois motivos: Um seria a necessidade de compreender como esse discurso se dissemina em uma sociedade que se caracteriza historicamente pela existência de grande parcela da população em situação de pobreza, condição esta geralmente denominada de “exclusão”. O outro motivo se refere ao estabelecimento de direitos sociais em um contexto de retração econômica (MACIEL; KASSAR, 2011, p. 21).

As discussões promoveram uma interessante movimentação em vários cenários, em especial no planejamento e execução de políticas públicas que facultassem a garantia de direitos a todos, bem como da maior participação do terceiro setor na oferta de ações que garantissem tais direitos. Não podemos esquecer, no entanto, que “o discurso de inclusão indica a minimização das desigualdades sociais e não sua eliminação e, por essa lógica, é um discurso necessário por atender a um princípio básico: a manutenção da estabilidade social” (IDEM, p. 24).

No tocante à área do esporte, por exemplo, nosso foco de reflexão neste texto, várias ações foram implementadas em todo o território nacional, visando garantir o acesso das crianças e jovens à prática esportiva. Nesse sentido, projetos como Mangueira do Amanhã¹, Santo

¹ Projeto desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro, na comunidade da Mangueira.

Amaro² e muitos outros implantados pelas secretarias municipais de esporte e lazer de diferentes prefeituras, bem como alguns promovidos pelas secretarias de educação e ONGs, criaram espaços de convivência para que as crianças praticassem esporte, ocupando seu tempo livre com atividades educacionais, para livrá-los das influências negativas de uma sociedade em convulsão, mergulhada na violência, nas drogas, na corrupção, na prostituição, entre outras vicissitudes³ que colocam todos em situação de risco, em especial crianças e jovens.

Com esse propósito, no ano de 2003, o governo brasileiro, por meio do Ministério do Esporte, lança o Programa Segundo Tempo (PST), como mais uma possibilidade de garantir o acesso de crianças e jovens à prática esportiva, em especial aos que se encontravam em situação de risco e de vulnerabilidade social. A implantação do PST vem garantir o atendimento às diretrizes contidas na Política de Nacional de Esporte (PNE), na qual o Governo assumia o compromisso de garantir a democratização do esporte e fomentar sua prática para toda a população. Entendemos que esse foi um dos primeiros legados deixados pelo PST para o esporte brasileiro.

Em tempos de megaeventos esportivos, como a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016, tem se tornado recorrente a tematização dos legados a partir da

² Projeto desenvolvido na cidade de Recife, mas precisamente no bairro de Santo Amaro.

³ Sabemos que todas essas vicissitudes também podem estar presentes em alguns cenários esportivos, mas aqui são citadas porque aparecem como justificativas na maioria dos projetos esportivos que visam livrar as crianças e jovens das influências perniciosas em alguns contextos sociais. Temos consciência de que somente o esporte não pode ser visto com antídoto das mazelas sociais.

noção de impactos causados por tais eventos nas diferentes dimensões da sociedade brasileira. Contudo, no rastro dessa recorrência, também se percebe inculcida uma limitada compreensão de legado centralizada nos aspectos físico-estruturais, sobretudo nos discursos midiáticos. Na atual agenda brasileira, acreditamos que se faz necessário dar visibilidade a outros legados que estão sendo construídos a partir de políticas públicas de democratização da prática esportiva.

Nesse intento, gostaríamos de regressar à compreensão de Barnabé e Starepravo (2013) acerca da noção de legados imateriais que dizem respeito à formação do ser humano e à incorporação de valores e hábitos de vida da população. Dentre os legados imateriais, destaca-se a contribuição dos megaeventos esportivos para o campo da educação, principalmente no que se refere à Educação Física, por privilegiar debates/ações acerca do esporte, práticas corporais e desenvolvimento físico, não deixando de considerar os aspectos sociais imbricados em tais questões.

A fim de dar visibilidade à diversidade dos legados que os megaeventos esportivos podem proporcionar ao Brasil, o Governo Federal lançou, em 2009, os *Cadernos de Legados Rio 2016*, em que se destacam programas esportivos sociais que contribuem para construção de uma política pública de esporte, não unicamente vinculada ao esporte de rendimento. Nesse documento, programas como o Esporte e Lazer da Cidade e o Mais Educação são citados, mas é perceptível o destaque dado ao Programa Segundo Tempo, em razão da construção de legados esportivos educacionais e de sua consolidação por desenvolver uma cultura esportiva no país, não objetivando resultados ou desempenho como fim, mas como possíveis desdobramentos dos investimentos educacionais e da formação cidadã.

Dessa forma, objetivamos, neste texto, refletir sobre os legados do Programa Segundo Tempo para o esporte nacional, centrando nossas reflexões em torno da inclusão social pelo esporte, considerando-se a área de abrangência na qual se configura o PST na atualidade, bem como a relação estabelecida com os corpos dos seus públicos-alvo. Nesse sentido, ao refletirmos sobre o legado do esporte no Brasil, não poderíamos deixar de analisar o impacto social que teve e tem o PST na sociedade brasileira, principalmente pelo fato desse programa ter chegado aos lugares mais longínquos deste imenso país. Lugares em que, mesmo sendo obrigatória por lei a oferta da Educação Física como componente curricular na Educação Básica, por exemplo, nunca as crianças e jovens tiveram contato com o esporte de forma sistematizada, tornando-se, o PST, o único meio para se apropriar dos saberes esportivos.

Entendemos como legado tudo aquilo que advém do que se ensina e/ou transmite-se aos outros e que fica para a posteridade, experiências positivas ou negativas, que deixa suas marcas no imaginário social e nas próprias pessoas. Sendo assim, ao optarmos por refletir, neste texto, sobre as múltiplas ações e a diversidade de corpos no Programa Segundo Tempo, também fizemos uma opção por uma agenda positiva de fatos e evidências que colocam o PST como um dos grandes projetos sociais na área do esporte no Brasil, em especial no âmbito da inclusão social.

Os caminhos da inclusão social no programa segundo tempo

Analisar a exclusão é antes de mais nada desenhar o sonho da inclusão (PORCHMANN, 2004, p. 124).

O Programa Segundo Tempo (PST), ao defender a ideia de “democratizar e universalizar o acesso ao esporte e ao lazer, na perspectiva da qualidade de vida da população brasileira”, abriu uma oportunidade singular nas políticas públicas de esporte e lazer no Brasil para favorecer o acesso de um diversificado contingente populacional que esteve, ao longo dos anos, ausente das praças esportivas. Para tanto, constata-se que, ao longo dos seus 10 anos de existência, o PST foi sendo aprimorado para atender demandas reprimidas de vários segmentos sociais que, na maioria dos casos, sem o PST, não teriam acesso à prática esportiva orientada. Hoje não falamos de um único PST, mas de vários PSTs. A semente inicial para atender crianças e jovens no contraturno escolar migra para outras frentes de ações, como, por exemplo, o PST Deficiência, o PST Indígena, o PST Universitário, entre outros modelos existentes no “cardápio” de ações vinculadas, na atualidade, ao Programa Segundo Tempo.

Na nascente do PST, fica patente a noção de inclusão social por meio do esporte, a qual é perpassada pela ideia de inserir pessoas que não têm acesso ao trabalho, à educação, à saúde, aos bens de consumo, à prática esportiva, entre outros elementos e recursos constituintes da dimensão humana em sociedade - motivação que se pauta no fato de existirem pessoas vivendo à margem da sociedade e/ou esquecidas pelo próprio poder público.

A inclusão social pelo esporte, no âmbito do PST, parte do princípio de atender crianças e jovens em situação de risco, em particular aquelas que vivem em situação de pobreza, aspecto que conduziu a uma ampla reflexão sobre todos os recursos humanos envolvidos no PST, para compreender as próprias desigualdades sociais e seus impactos

na vida das pessoas, bem como identificar que caminho seguir. Diante das situações que temos vivenciado frente a diversos elementos que constituem a combinação de vulnerabilidade social e a exploração da nossa juventude, “é compreensível que os movimentos e organizações políticas e humanitárias tenham se comprometido com uma causa e um denominador comum: a proteção das crianças.” (CONTINI; AMORIM, 2011, p. 244).

Convém destacar o esforço empreendido para sabermos, de fato, o que significa situação de risco, vulnerabilidade social e pobreza vivenciada pelas pessoas excluídas. Tal tarefa conduz-nos à necessidade de compreender que “a exclusão social no Brasil está estreitamente relacionada à desigualdade social e à pobreza, possui uma dimensão histórica particular e, em parte, é responsável pelas dificuldades da constituição de seu espaço de igualdade.” (MACIEL; KASSAR, 2011, p. 28). Nesse sentido, “[...] três são os personagens clássicos da exclusão social no Brasil, país que nasce sob este signo: os índios, os negros e os trabalhadores rurais.” (MACIEL; KASSAR, 2011, p. 28).

Dessa forma, a “[...] exclusão social tornou-se moeda comum para designar toda e qualquer forma de marginalização, discriminação, desqualificação, estigmatização ou mesmo de pobreza [...]”, conforme esclarece Bursztyn (MACIEL; KASSAR, 2011, p. 27) ao se referir às novas formas de exclusão social no Brasil.

O mesmo autor

[...] aponta três acepções do termo exclusão social:
a) A primeira é mais ampla e “[...] aproxima-se do de discriminação racial, sexual, religiosa, ou outra. Nessa perspectiva os sujeitos seriam vítimas

de toda e qualquer rejeição social, desenvolvendo novos e diferentes vínculos sociais, confundindo-se, [...] assim, com os grupos de estigma e/ou desvio”. b) A segunda estaria relacionada à exclusão de direitos, constituídos de grupos sociais sem condições de trabalho e, por meio deste, de sua subsistência. Nesse grupo estariam trabalhadores pobres, mendigos e biscateiros. c) A terceira acepção “[...] vai além da negação ou recusa de direitos” e é representada por moradores de rua, índios ou nômades. Esses sujeitos “[...] passam a não ter direito a ter direitos [...] sem serem reconhecidos como semelhantes, a tendência é expulsá-los da órbita da humanidade (BURSZTYN apud MACIEL; KASSAR, 2011, p. 28).

Os processos de capacitação desenvolvidos no âmbito do PST promovem salutares debates no sentido de identificar as variáveis sociais que caracterizam a vida de nossas crianças e jovens para, de certa maneira, influir no trato pedagógico das ações desenvolvidas nos núcleos localizados em diferentes regiões deste imenso país. Se centrarmos nossas reflexões na pobreza, por exemplo, deveremos questionar: “Qual o critério para se definir o que uma sociedade num determinado momento considera como o mínimo necessário para se viver com dignidade?” (PORCHMANN, 2004, p. 66). Não podemos esquecer que somos movidos pela ideia de que a pobreza é sempre configurada por parâmetros econômicos, pelo corte de renda e pela ausência de bens materiais, mas aprendemos, no PST, que sua definição também envolve aspectos subjetivos que, muitas vezes, não são considerados.

A visão da pobreza relacionada unicamente à renda familiar é a principal variável para definir os excluídos da

sociedade, em que “[...] o critério de exclusão social capta de forma mais abrangente as várias formas de inserção precária ou de falta de acesso a um conjunto de bens sociais.” (PORCHMANN, 2004, p. 68). No entanto, não podemos esquecer que existem outros tipos de pobreza e várias formas de exclusão, não necessariamente advindas da falta de recursos, mas vinculadas aos aspectos subjetivos da vida, nas quais a vivência no PST tem demonstrado suas diferentes faces para ampliarmos nossas reflexões sobre as diferentes realidades. Eis que

[...] no caso do Brasil, a exclusão social tem se mostrado um fenômeno essencialmente complexo. Isto porque os avanços no combate às velhas formas de exclusão social (analfabetismo e pobreza absoluta) nos últimos vinte anos, têm sido ultrapassados pela expansão do desemprego, da violência e pela ampliação da desigualdade sob novas formas (PORCHMANN, 2004, p. 68).

A experiência no PST tem nos ensinado a identificar outras formas de pobreza, não somente as advindas dos poucos ou inexistentes recursos financeiros dos seus beneficiados. Em razão da sutileza com que algumas pobrezas são manifestadas, estas têm exigido dos recursos humanos outros olhares para lidar com as situações que expressam, de fato, as situações de risco que algumas crianças e jovens passam dentro dos seus próprios lares, por exemplo. Se tomarmos a carência afetiva como uma das facetas da pobreza, vamos encontrar, no PST, o espaço para que as crianças e jovens percebam o acolhimento necessário para minimizar suas necessidades afetivas, muitas vezes fortalecidas pelo ambiente familiar desestruturado. No PST,

tal carência é suprida pelo encontro com seus pares e pela atenção dedicada a todos por parte de coordenadores e monitores. Não estamos, com isso, defendendo a ideia de que o PST se caracterize como lócus terapêutico, mas que os espaços de intervenção nele existentes, pautados em diminuir o tempo de exposição das crianças a situações de risco, vêm se constituindo em tempos pedagógicos que atendem as diferentes necessidades dos beneficiados, não somente as de caráter físico, mas muitas vinculadas às necessidades de afeto, acolhimento e atenção.

Dessa forma, podemos dizer que o PST tem atingido seu objetivo principal, pois os relatórios mostram seu impacto social, não somente pelos números que retratam o quantitativo de atendimentos, mas principalmente pelos aspectos qualitativos das relações nele estabelecidas, como bem é observado quando nós, avaliadores, realizamos visitas *in loco*. Nesse contexto, o PST abre formas comunitárias e “[...] locais de enfrentamento às dificuldades antepostas pela dinâmica segregadora da exclusão social [...]” (PORCHMANN, 2004, p. 71), tendo-se como parâmetro para as intervenções pedagógicas os preceitos do esporte educacional, sendo este “[...] compreendido para além de sua forma institucionalizada, ou seja, como toda forma de atividade física que contribua para a aptidão física, o bem-estar mental, a interação, a inclusão social e o exercício da cidadania.” (OLIVEIRA; PERIM 2009, p. 9).

Recorrendo novamente a Barnabé e Starepravo (2013, p. 4), verificamos que é exatamente na dimensão educacional que devemos investir na construção de legados imateriais, pois

[...] por meio do legado esportivo educacional, apostamos em uma possibilidade de utilização do

esporte como ferramenta educacional [...]. Desta forma, o conteúdo esporte pode ganhar amplas possibilidades de intervenção, relacionando a cultura corporal do esporte com subtemas em destaque pela realização do megaevento esportivo, como por exemplo, a relação da mídia com o esporte e neste sentido o esporte telespetáculo; o corpo, a saúde, e os padrões de beleza; sedentarismo e doenças relacionadas à falta de prática esportiva e atividades físicas; discussões sobre ética e valores no esporte; apresentar aos alunos esportes e modalidades esportivas que não faz parte do cotidiano deles; entre inúmeras outras possibilidades [...] na medida em que procura tematizar valores relacionados ao universo esportivo.

466

Na visão dos autores, a ampliação da compreensão de mundo a partir da vivência esportiva é um caminho interessante para promover impacto na educação das crianças e jovens. Contudo, é interessante notar que a veiculação do potencial educacional do esporte não necessita estar atrelado ao megaevento esportivo, como se vem alardeando em espaços acadêmicos ou não.

A noção de que o esporte em si não é necessariamente educacional é uma construção já relativamente consolidada no ambiente acadêmico desde a década de 1980 (BRACHT, 1986). Contudo, a partir de uma organização didática pautada em princípios educacionais, é possível aproveitar a capacidade de mobilização que o esporte detém para fins educacionais, como fazem diversos programas esportivos sociais, como o Programa Segundo Tempo.

Recorremos, pois, ao conceito de esporte educacional sugerido por Vera Costa (apud TUBINO, 1992, p. 34) para discuti-lo como manifestação de potencial educativo:

O esporte educacional, responsabilidade pública assegurada pelo estado, dentro e fora da escola, tem como finalidade democratizar e gerar cultura através de modalidades motrizes de expressão de personalidade do indivíduo em ação, desenvolvendo neste indivíduo numa estrutura de relações sociais recíprocas e com a natureza, a sua formação corporal e as próprias potencialidades, preparando-o para o lazer e o exercício crítico da cidadania, evitando a seletividade, a segregação social e a hipercompetitividade, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária.

É de acordo com esse pensamento que afirmamos que o mais importante para o ensino do esporte não é instrumentalizar nossos alunos com os fundamentos, mas, ao contrário, indicar caminhos para que eles descubram possibilidades diversas de experimentação e, assim, se apropriem do conhecimento das possibilidades e limitações de seu corpo e reconheçam a diversidade de expressões no corpo do outro.

Acreditamos que, de fato, a história do PST tem apontado para o fortalecimento educacional de nossos jovens, fazendo aflorar uma cultura esportiva mais plural e menos elitista, pois, levando-se em consideração seus princípios norteadores, podemos argumentar que o PST reafirma a compreensão de queda da grande narrativa que vincula a prática esportiva exclusivamente a corpos e performances superlativos, apontando para um importante legado imaterial de merecido destaque: a relação inclusão social e educação pelo esporte. Nesse sentido, o Ministério do Esporte, por meio da SNE LIS (Secretaria Nacional

de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social), não tem medido esforços para qualificar, de forma pedagógica e administrativa, o PST, ofertando, de forma sistemática, capacitações para os recursos humanos nele envolvidos, bem como garantindo um acompanhamento direto das ações desenvolvidas, tendo as universidades brasileiras como parceiras nessa empreitada, a partir da constituição de Equipes Colaboradoras que realizam inúmeras atividades vinculadas aos convênios existentes.

A ideia inicial de ofertar um programa social que atendesse as demandas que clamam pela inclusão social é ampliada para o objetivo de também educar as crianças e jovens inseridos no PST, sendo visível o argumento de que os projetos sociais que visam à inclusão social não podem ser desenvolvidos de forma solta e aleatória, mas ancorados em pressupostos teórico-metodológicos que permitam abrir novos espaços de aprendizagens para os seus beneficiados.

A multiplicidade de ações e a diversidade de corpos no programa segundo tempo

As ideias de desigualdades e preconceito remetem-nos inevitavelmente à ideia de exclusão. A exclusão não é uma coisa ou um estado, é o processo complexo e multifacetado que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros (CONTINI; AMORIM, 2011, p. 261).

Como já apontamos no tópico anterior, o legado imaterial que o PST deixa para o esporte brasileiro envolve uma série de aspectos que vão desde o atendimento às

crianças e jovens que nunca tiveram acesso à oferta formal do esporte até a inclusão daqueles que não o praticavam devido a algumas características corporais - estas são consideradas por outras pessoas como impossibilidade à prática esportiva. Estão entre aqueles que, historicamente, foram também excluídos da prática esportiva, em virtude de suas características culturais, os índios.

No tocante às aparências do corpo, não estamos falando somente em relação às pessoas com deficiências, mas de todos os que apresentam traços corporais que não refletem o ideal de corpo veiculado nas arenas esportivas, mas que, com a implantação do PST, passaram a ter espaço nas manifestações esportivas. Nesse sentido, com a ampliação das ações do PST, chega-se ao cumprimento dos objetivos contidos na Política Esportiva Indígena, ofertando-se o PST Indígena como garantia de que, para se falar de inclusão social no âmbito do Programa Segundo Tempo, sempre partimos do princípio de que, no PST, todos têm direito à prática esportiva.

Dessa forma, tem sido exigido de todas as pessoas envolvidas no desenvolvimento do PST, dos recursos humanos responsáveis pelo seu gerenciamento em nível ministerial, dos coordenadores e monitores, o respeito à diversidade, tanto em relação às características corporais de cada beneficiado quanto as suas opções de vida e traços culturais. Tal pensamento reforça o argumento de Porto (2006, p. 96), ao esclarecer que

[...] todos nós, seres humanos, somos diferentes na nossa essência e na nossa existência, ou seja, ao observarmos outra pessoa somos capazes de identificar e enumerar várias diferenças físicas, motoras, sensitivas, afetivas, emocionais, sociais

e cognitivas existentes entre nós, bem como, o modo como nos relacionamos com nós mesmos, com os outros e com o ambiente.

Nessa perspectiva, aprender a lidar com a diferença e a diversidade tem sido o esforço de todos os recursos humanos envolvidos nas ações do PST, e esse aprendizado, aliado às ações concretas desenvolvidas nos inúmeros núcleos espalhados pelo território nacional, mostra-se como um dos grandes legados para o esporte brasileiro.

Tal tarefa não tem sido fácil, pois, se pensarmos na inclusão social como possibilidade de minimizar as mazelas advindas da exclusão social, tem-se de reconhecer que a diferença engloba a própria necessidade de tratamento igualitário para todos, concordando-se ou não com o que se vê e se vivencia, mas, visceralmente, sendo necessário expressarmos nosso respeito ao que se apresenta em cada contexto das relações sociais e não somente nos cenários pedagógicos.

Sabemos que “[c]onceber o outro diferente de nós, como tendo direitos iguais, parece ser muito difícil na nossa cultura, na qual discursos prescritivos, normativos e higienistas se mantêm atrelados às ações voltadas para o controle, especialmente das populações de crianças e adolescentes.”, como tão bem esclarecem Contini e Amorim (2011, p. 260), mas o PST tem mostrado os caminhos.

Na nossa sociedade, o “diferente” de nós não tem a humanidade plenamente reconhecida porque só é visto como humano aquele com o qual posso me identificar plenamente. Gostamos mais daqueles que mais se parecem conosco. O comprometimento desse processo identificatório produz um desconfortável silêncio e uma perigosa omissão que pode constituir-se nas bases de uma intolerância

generalizada com tudo que possa representar diferença (CONTINI; AMORIM, 2011, p. 261).

A compreensão de que a prática esportiva é um direito de todos faz do PST um espaço de oferta de práticas corporais a crianças e adolescentes comuns, visto que, embora haja tantas distinções, a excelência esportiva tem se feito presente na comunhão da diferença que marca os diversos núcleos deste extenso Brasil. A multiplicidade de corpos, as diferenças culturais, as possibilidades estruturais, os arranjos regionais e as organizações locais são indicadores da pluralidade observada no Programa Segundo Tempo e, mais do que isso, são a indicação de uma política que nos leva a pensar e a promover o desenvolvimento da solidariedade como dimensão necessária ao humano, tendo como pressuposto o respeito ao outro nas mais variadas dimensões. Nessa direção, chama-nos a atenção o texto sobre temas transversais (MEC – Temas Transversais de 5^a a 8^a séries) que consta na obra de Assmann (2000, p. 70), o qual afirma

[...] o respeito mútuo tem sua significação ampliada no conceito de solidariedade. Talvez se possa mesmo dizer que os gestos de solidariedade são, concretamente, expressão de respeito dos indivíduos uns pelos outros. Ser solidário é, efetivamente, além de respeito, partilhar de um sentimento de interdependência, de uma comunidade de interesses e afetos – tomar para si questões comuns, responsabilizar-se pessoal e coletivamente por elas [...].

Na sequência de suas reflexões, o autor esclarece que

Uma aprendizagem importante para o desenvolvimento, para atitude de solidariedade está

relacionado com a percepção das causas das dificuldades que os “outros” enfrentam. Conhecer as condições de vida das pessoas, aprender a buscar as causas das dificuldades enfrentadas pelo outro, contribuirá para que não sejam perpetuadas posturas equivocadas e preconceituosas e para que se modifiquem atitudes indiferentes diante de situações injustas ou egoístas, comumente aceitas como naturais (IDEM, p. 71).

472

A diversidade de pessoas, realidades sociais e situações vivenciadas no PST mostram que desenvolver um olhar solidário diante dessa multiplicidade é fundamental para a formação de todos os envolvidos no programa. No entanto, não somente de marcadores de nossa diversidade de expressões, neste país de dimensões continentais, é formada essa política pública. Nela também estão previstas indicações teórico-metodológicas para o acolhimento das diferenças de todos os participantes, com especial destaque às questões de gênero, deficiência e classe social. Estão expressas na produção do conhecimento que direciona as ações do programa temáticas que se ocupam em pensar a superação da lógica da seletividade, normatividade e eficiência (OLIVEIRA; PERIM, 2009).

O resultado dessa combinação de necessidade e reconhecimento de direitos é a inclusão social, entendida como “[...] processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar as equiparações de oportunidade para todos.” (SASSAKI, 1997, p. 3), pois os registros dessas conquistas podem ser visualizados com a multiplicação de núcleos que acolhem pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, menores em conflito

com a lei, dentre outros sujeitos. O PST tem sido ampliado para garantir práticas corporais inclusivas a partir da compreensão de que uma sociedade precisa ser capaz de atender as necessidades de seus membros, e isso reflete na possibilidade de aprender com o outro e refazer-se enquanto sujeito social.

Os índices de iniquidade são alarmantes em nosso país e falam por si só quando apontam as condições desumanas em que vivem os segmentos historicamente vulnerabilizados pela exclusão e pela discriminação. Nesse cenário, nossas crianças e adolescentes são expostos a todo tipo de apropriação de direitos, o que exige do Estado e da sociedade mobilização e articulação que atendem para essas realidades. A implantação e implementação de políticas públicas e o controle social deve ser o caminho utilizado pela sociedade e governos em todos os níveis para promover a igualdade e a valorização da diversidade brasileira. Não é uma tarefa fácil, pois para enfrentar, na prática, a exclusão e a violação dos direitos humanos das diferentes situações aqui referidas, faz-se necessário, partindo da nossa “humanidade”, pensar no direito à diferença, à igualdade e no respeito à diversidade. (CONTINI; AMORIM, 2011, p. 258).

Pensar na inclusão como um princípio é admitir o acesso de diferentes formas de viver em espaços sociais, é respeitar o outro e percebê-lo como igual (mesmo resguardando e valorizando a diferença), é perceber-se como codependente de outros e integrar-se, afinando-se na coexistência. Nesses termos, a inclusão social pelo esporte baseia-se na reestruturação orgânica das práticas esportivas a partir dos seguintes princípios:

- a) A aceitação da diversidade dos corpos nas práticas esportivas;
- b) O reconhecimento de que as expressões de rendimento são variadas e legítimas a partir das capacidades de cada sujeito;
- c) A garantia dos direitos e o respeito à prática esportiva de grupos não hegemônicos;
- d) A problematização dos elementos que marginalizam os sujeitos estigmatizados nas práticas corporais.

Nesses termos, o Programa Segundo Tempo propõe a compreensão do esporte como

[...] um modo de descobrir [...]. De encontrar e sentir os outros, os seus odores e anseios; a heterogeneidade e diversidade de pessoas, dos conflitos e de desigualdades. De avaliar os estados de solidariedade, da exclusão e marginalização e de multiplicar os processos de integração de socialização (BENTO, 1998, p. 95).

O reconhecimento dessas construções como legados imateriais é, por vezes, inebriado pela falta de materialidade ou produtos, mas o Programa Segundo Tempo, para além dos registros de impacto social dessa política pública junto aos órgãos de controle, tem distribuído, no território nacional, sujeitos que testemunham processos de acolhimento e inclusão. São crianças e jovens atendidos pelos núcleos, bem como coordenadores de núcleos deficientes; sujeitos que fogem da construção heteronormativa ou que não apresentam excelência na expectativa de corpo ou performance. Todos são nossos atores sociais e, concludentemente, isso é um legado imaterial do Programa

Segundo Tempo que oportuniza novas formas de perceber e organizar o esporte de forma a superar a tradição elitista e seletiva com que este se configurou historicamente.

Contudo, a atenção necessária é o constante cuidado em promover ações de inclusão social não deterministas, pois, respeitando a lógica inclusiva, é necessário considerar todos os atores sociais do PST como parceiros. Portanto,

[...] se temos a possibilidade de promover intervenções em determinadas comunidades/públicos-alvo, não o devemos fazer como uma prática desinteressada, mas com uma intencionalidade política clara, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. E isso vai passar pela necessidade de contribuir para que os indivíduos se entendam como cidadãos em um sentido amplo e pleno, preocupados não somente com o que os cerca individualmente, mas sim comunitariamente (MELO, 2008, p. 7).

Fica evidente, ao longo desses 10 anos de existência do PST, o quanto todos os envolvidos nesse processo desenvolveram novos olhares sobre os corpos e a diversidade, com o objetivo de garantir o acesso de todos ao esporte.

Mas não podemos esquecer que o que move a prática esportiva, de forma geral, é a ideia da eficiência e do corpo saudável, em que seja visível sua integridade física, no que pese os grandes avanços realizados nos últimos anos no esporte paralímpico, pois o mesmo ideal de eficiência nele está presente. Não é à toa que os ideais de beleza corporais da antiga Grécia até hoje sejam tão evidenciados, pois aos corpos que fugiam desse modelo, pela aparência “defeituosa”, obesa, desajeitada, descoordenada etc., restavam as atitudes depreciativas e o desprezo da sociedade,

bem como sua ausência dos espaços esportivos, por não atenderem os preceitos da eficiência e da aparência. Corpos que, nas palavras de David Le Breton (2007), “[...] são dismantelados [...]” e assustam-nos, mas que, no PST, são acolhidos de forma plena.

Se pensarmos na pessoa com deficiência, por exemplo, teremos de desmistificar a ideia muito em voga na sociedade que faz “[...] da ‘deficiência’ um estigma, quer dizer, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa. Fala-se então de ‘deficiente’ como se em sua essência o homem fosse um ser ‘deficiente’ ao invés de ‘ter’ uma deficiência” (LE BETRON, 2007, p. 73).

A visão de um corpo, em princípio não eficiente pela condição em que se apresenta, deixa para muitos a ideia equivocada de que “[...] o homem portador de deficiência lembra, unicamente pelo poder da presença, o imaginário do corpo dismantelado que assombra muitos pesadelos.” (LE BETRON, 2007, p. 75). Eis um retrato que ilustra a galeria das dificuldades, que encontramos para alguns professores de educação física, em especial que lidam com o esporte, decorrentes de não programarem a inclusão de deficientes e de todos os outros corpos que fogem dos padrões de “normalidade”.

Na multiplicidade de ações e diversidade de corpos que constituem o universo do PST, encontraremos a sua grande contribuição para as gerações futuras, em especial para os profissionais de Educação Física, deixando-lhes um legado pedagógico de como trabalhar com a diversidade de corpos, sem se preocupar com as limitações que se apresentam, para potencializar suas expressões para o bem-viver na sociedade, independentemente das suas características corporais.

Quando visitamos os núcleos do PST, encontramos crianças com deficiência, obesas, brancas, negras, indígenas, menos habilidosas, com identidade de gênero oposta ao seu sexo, como, por exemplo, meninos travestidos em indumentárias femininas, jogando futebol com os outros meninos, sem serem estigmatizados por estes. Nesse sentido, constatamos que, pelo esporte, é possível fazer a inclusão social considerando-se a diferença e a diversidade de corpos.

Não temos, no PST, assim, atividades esportivas do gênero A ou B, mas o desenvolvimento do esporte por meio de várias ações, quer seja pelo voleibol, atletismo, futebol, handebol, basquetebol, quer seja por outras práticas corporais, em que é estimulada a participação de todos.

Neste momento, recordamos uma cena que nos chamou a atenção quando de uma visita *in loco* em determinado núcleo do PST: pudemos presenciar um jovem rapaz com características femininas jogando futebol com os demais colegas de turma. Tal fato nos chamou a atenção por vários aspectos, a saber: a precocidade da expressão sexual do beneficiado, considerando que tinha, no máximo, 13 anos, o seu acolhimento no grupo, seu desempenho futebolístico e a relação de liderança pedagógica exercida pelo professor responsável pelo grupo.

Em relação ao primeiro aspecto, tivemos de compreendê-lo com naturalidade, pois

[...] a sexualidade humana possui uma ampla dimensão e, em cada etapa evolutiva, apresenta características singulares. A sexualidade infantil, negada por séculos, e ainda hoje em muitos contextos, embora apresente diferenças em relação às manifestações da sexualidade adulta, não pode ser desconsiderada (CONTINI; AMORIM, 2011, p. 255).

No tocante ao segundo aspecto, é importante lembrar que a liderança pedagógica do professor responsável pelo grupo foi fundamental, pois ele confirmou que, em um primeiro momento, o grupo não obteve uma boa aceitação, principalmente pela forma feminina com que o menino se apresentava. Com a intervenção do professor e a discussão no grupo sobre as questões que envolvem os aspectos da sexualidade e suas dimensões, foi possível beneficiar um processo de acolhimento para com o adolescente. Importante observar que, no que se refere ao terceiro aspecto, elencado anteriormente, o fato de o adolescente dominar os códigos gestuais do futebol possibilitou a ampliação desse acolhimento, inclusive na hora de escolher o time pelos membros do grupo, bem como as atitudes de respeito por parte das demais crianças, mostrando-nos que é possível viver e (com)viver de forma tranquila com a diversidade. Não podemos esquecer, como nos alerta Le Breton (2007, p. 7), que “[...] moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída.”

O episódio serviu para refletirmos mais sobre a abrangência do termo inclusão social e as diferentes situações que a englobam, tendo como referência Goellner (2009), pois, se pensarmos no conjunto de temas que são priorizados para seu estudo e reflexão, muitos não chegam a ser considerados, “[...] como, por exemplo, as questões afeitas aos corpos, aos gêneros e às sexualidades” (p. 73). A mesma autora esclarece

[...] que um projeto que se propõe a promover a *inclusão social*, tal qual o Programa Segundo Tempo,

deve, necessariamente, estar atento a questões que vão além das diferenças de classe social, as quais não deixam de ser importantes, mas não são as únicas diferenças a promover a exclusão. Destacam-se, aqui, outros marcadores identitários tais como gênero, geração, raça/etnia, sexualidade, capacidade física, entre outros, pois, em seu nome, alguns sujeitos são excluídos da prática de atividades corporais e esportivas. Quando isso acontece, estamos diante daquilo que denominamos de *discriminação*, visto que, por vezes, promovem-se situações desiguais de acesso e permanência ao esporte e ao lazer entre meninos e meninas, homens e mulheres, negros, índios e brancos, crianças jovens, adultos e velhos, hererossexuais e homossexuais, ricos e pobres, com deficiência, entre outros (GOELLNER, 2009, p. 73).

Nesse sentido, a temática *Corpo, Gênero e Sexualidade* passou a fazer parte dos temas da capacitação dos recursos humanos envolvidos no PST para possibilitar uma maior compreensão do fenômeno da diversidade, a partir da qualificação de temas emergentes que estão presentes nos diferentes núcleos do PST e que, muitas vezes, não são considerados como possibilidades de aprendizagens para todos os envolvidos e são tratados de forma discriminatória e excludente.

Dessa forma, pode-se aproveitar o momento para ampliar a consciência de todos para se evitar, dentre outros aspectos, a exclusão e o desrespeito na própria inclusão social, pois, como nos advertem Contini e Amorim (2011, p. 259), “[t]oda forma de preconceito – racismo, homofobia, sexismo, etc. – deve ser fortemente enfrentada por nós. O respeito às diferenças deve tomar o lugar

da estranheza e da discriminação. Temos o dever de identificar fatores que interferem na produção da igualdade.”.

Eis que é preciso estar em constante vigilância para questionarmos os valores que consideram a diversidade e a própria diferença como aspecto inferior e/ou desviante da condição humana, pois, se estamos envolvidos em projetos de inclusão social, temos de ter em vista a transformação social e consolidar as ações das crianças e jovens, por meio das suas atitudes diante da vida e dos fatos, para atingirmos tal objetivo. Assim, como advogam Contini e Amorim (2011, p. 249), “devemos nos perguntar se o nosso pensamento dominante, modelar e excludente, tem conduzido à conformação de uma sociedade justa e igualitária”, pois, “[p]ara que possamos funcionar como dispositivo de transformação social, junto às comunidades, precisamos, em nossas intervenções, acolher a produção do outro em sua diferença, e não, transformá-la naquilo que valorizamos como adequado.”.

Tal argumento faz-nos pensar no atendimento da diversidade como legado que o PST tem deixado para a sociedade brasileira, em especial para o esporte, visto que, na responsabilidade social que temos com as inúmeras formas de viver experimentadas pelo ser humano, considerando-se suas dimensões, podemos respeitar o outro da relação, evoluirmos como seres humanos e desenvolvermos a atitude cidadã diante da sociedade a que pertencemos.

Lidar com uma diversidade de corpos é provocar em nós uma constante necessidade de mudanças de atitudes e ações, pois, nas relações estabelecidas em que afetamos os outros, ao mesmo tempo em que somos afetados, não podemos esquecer que todos, independentemente de raça, credo, sexualidade, cultura, condição social etc., fazem

parte de um amplo processo social que outorga a cada um sua parcela de participação.

Considerações finais

A inclusão de crianças e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social, de pessoas com deficiências, de índios, dos moradores das comunidades quilombolas, dos universitários que não possuíam opção de práticas esportivas e de lazer nos espaços acadêmicos, dentre outros sujeitos, mostra o impacto social do PST no Brasil, refletindo em ações que favorecem a formação e o exercício pleno da cidadania e a valorização da vida.

Estamos, pois, em um momento de reconhecimento de novos contornos para a percepção de termos muito caros às práticas corporais, quais sejam: o corpo e o esporte. Termos que geram expectativas e formas de identificação nas relações sociais e que, a partir de uma política pública realmente democrática, apontam a possibilidade de formas de existência não pré-determinadas.

Os corpos não mais carecem de perfeição estética e performática, tampouco o esporte necessita apresentar-se à luz da excelência. As crianças, adolescentes e adultos comuns de nosso país se somam no cotidiano dos núcleos para brindar a diferença na mesma medida em que celebram a identificação na vivência esportiva. Dentro dessa perspectiva de reconhecer-se diferente no conjunto das ações, fortalece-se a noção humana do sentido do pertencimento, não pela representação do especial, mas, antes, pelo ordinário, pelo simples ser.

Se, anteriormente, as categorias centrais do esporte residiam na competição, comparação objetiva, produtividade

e busca por recordes, hoje podemos dizer que o Programa Segundo Tempo, mesmo sem deixar de reconhecer esses elementos como legítimos para instituição esportiva, pode fazer reconhecer outras formas de ofertar o esporte. Esse encaminhamento da política pública, muito mais do que uma tentativa de reverter o quadro de exclusão social, está alinhado com uma sensibilidade cultural particularmente crescente no mundo dos esportes. Nesse sentido, Lipovetsky (2007, p. 276-277) nos esclarece que “[t]riunfa uma nova sensibilidade esportiva rejeitando a mediação tradicional dos gestos esportivos, aprova os prazeres sensitivos [...] a época é da supervalorização dos referenciais sensitivos lúdicos, conviviais, muito mais que dos do vencedor.”.

Paralelamente, se a noção de corpo esteve historicamente ligada à perfeição, à beleza e à eficiência, hoje é interpelada a dialogar com o heterogêneo e a considerar as formas de existência dos sujeitos. No PST, essa construção está sedimentada frente aos processos contínuos de acolhida aos temas de deficiência, gênero e sexualidade, para pensar as formas mais recorrentes da expressão corporal não normatizada.

Operou-se um processo, ainda inacabado, de descentramento⁴ das categorias de corpo e gênero na construção do Programa Segundo Tempo. Ao nosso olhar, gesta-se hoje uma negociação entre as diversas formas de pensar o esporte e o corpo dos sujeitos esportistas, mas essa negociação já contempla a multiplicidade, e o que buscamos

⁴ Recorremos à noção de descentramento em Hall (2006), ao fazer referência a Ernest Laclau, considerando que uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por “uma pluralidade de centros de poder”.

é a consolidação dessas conquistas para que os relatos dos processos inclusivos no interior do PST sejam cada vez mais recorrentes e que ganhem força no empoderamento dos sujeitos ainda margeados pela estrutura social.

Reside naqueles que fazem essa política pública, para além de qualquer alarde ingênuo e pretensioso, o fato de se fazer, no PST, algo que há muito se buscou na Educação Física Brasileira: a oferta de práticas corporais para todos.

Aos leitores, pedimos que não procurem os legados do PST em edificações como as arenas esportivas ou as medalhas e conquistas esportivas, mas, antes, atendem à população que tem acesso às práticas corporais e que, por tal fato, pode se compreender esportiva, bem como se compreender parte de um país que tem se esforçado para legitimar o esporte como um direito de todos.

É importante observar que, na prática, os resultados apresentados na perspectiva da inclusão social ocorrem de fato. Quando visitamos os núcleos do PST em todas as suas dimensões, verificamos, através de relatos dos próprios beneficiados, a efetividade da inclusão nas mais diversas ordens. Tal fato aumenta o nosso compromisso, não somente com o próprio PST enquanto programa, mas principalmente com aqueles que estão na ponta do processo e têm o PST como um lugar de possibilidade de transformações importantes em suas vidas, sejam crianças, adolescentes, jovens, sejam adultos que vivem nas mais diversas condições.

Referências

ASSMANN, H. **Competência e sensibilidade solidária** – educar para a esperança. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000. p. 70-73.

BARNABÉ, A. P.; STAREPRAVO, F. A. Legados esportivos educacionais, a Educação Física e os megaeventos esportivos no Brasil. **Fiep Bulletin**, São Paulo, v. 83, n. 1, p.1-6, jan. 2013.

BENTO, Jorge Olímpio. **Desporto e humanismo**: o campo do possível. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... Capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 62-68, jan. 1986.

CONTINI, M. de L. J.; AMORIM, S. M. F. de. Crianças e adolescentes – sujeitos de direitos e em condições peculiares de desenvolvimento: algumas reflexões. In: KASSAR, M. de C. M. (Org.) **Diálogos com a diversidade** – sentidos de inclusão. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 241-268

GOELLNER, S. V. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009. p. 73-88

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MACIEL, C. E.; KASSAR, M. de C. M. Políticas sociais, políticas de inclusão? In: KASSAR, M. de C. M. (Org.) **Diálogos com a diversidade** – sentidos de inclusão. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MELO, V. A. Projetos sociais de esporte e lazer: reflexões, inquietações, sugestões. **Quaderns d'Animació i Educació Social**, Sagunto, v. 1, n. 7, p. 1-24, enr. 2008.

OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. (Org.). Apresentação. **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009. p. 7-16.

PORCHMANN, M. **Políticas de inclusão social**: resultados e avaliação. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTO, E. R. Educação inclusiva na educação física escolar. In: CAPISTRANO, N.; PONTES, G. (Org.). **Caderno Didático 4** – Educação inclusiva no ensino de arte e educação física. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. São Paulo: Prodef, 1997.

TUBINO, M. J. G. **As dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez, 1992.

Legados esportivos e inclusão social: por uma política de equidade de gênero no futebol



Osmar Moreira de Souza Júnior

Silvana Vilodre Goellner

Ludmila Mourão

Heloisa Helena Baldy dos Reis

487

Copa do Mundo de 2014, Jogos Olímpicos de 2016, megaeventos e legados esportivos, são alguns dos temas com os quais nos deparamos cotidianamente no agendamento midiático, na pauta política e econômica, na produção acadêmica e literária, na intervenção pedagógica de docentes de diferentes níveis de ensino, nas conversas informais, enfim, em vários e distintos espaços e contextos sociais. A inserção do Brasil, na organização de eventos esportivos de grande porte, potencializou a circulação de vozes polissêmicas que, ora mais, ora menos, tencionam as

representações positivadas que giram no entorno dessas competições.

O futebol não passa ao largo desse processo, sobretudo em um país que, longe de ser protagonista mundial da modalidade, ainda se vê como “o país do futebol”. Apesar das agregações históricas, políticas, ideológicas e culturais que fundamentam essa representação, é fato que o futebol, no Brasil, interpela sujeitos de diferentes classes sociais, gerações, raças/etnias, gêneros e religiões. No entanto, o futebol que comumente se tematiza é aquele praticado pelos homens, e não necessitamos de nenhum elaborado exercício de imaginação para perceber o quanto este difere do futebol praticado pelas mulheres, seja no âmbito do esporte de rendimento, seja nas atividades de lazer, na presença na mídia, na representatividade nos órgãos gestores, nas oportunidades do exercício na condução de equipes, na arbitragem, na concessão de patrocínios e entre tantas outras situações nas quais as mulheres estão em visíveis desvantagens.

Em que pese o ostracismo ao qual são submetidas nesses campos, interessa enfatizar que o futebol é o que é, também pela atuação das mulheres, pois, mesmo que sub-representadas nos discursos oficiais e nas práticas cotidianas da modalidade, as mulheres nele se fazem presentes em diferentes espaços e temporalidades. Vivem o futebol com maior ou menor intensidade, a despeito de serem ou não reconhecidas nele e por ele.

Considerando esse cenário, apontamos a necessidade de analisar a inclusão social pelo esporte tendo como foco as questões de gênero, aqui discutidas a partir do futebol. Optamos por abordar o tema a partir de uma perspectiva histórica, com o intuito de evidenciar o protagonismo das

mulheres nesse campo para, na sequência, elaborar algumas indicações que apontem para uma política de equidade de gênero, observada por nós como um legado que valoriza a inclusão social. Mais do que historicizar a inserção das mulheres no futebol brasileiro, destacamos alguns fragmentos que visibilizam sua prática, desnaturalizando, assim, representações que afirmam ser o futebol uma modalidade não apropriada ao seu sexo. Afinal, ao ser representado como um esporte protagonizado por homens, o futebol, desde os seus primórdios, tem se configurado como um território pleno de cerceamentos para a ascensão e permanência das mulheres, tendo como principais justificativas aspectos relacionados à natureza de seus corpos e subjetividades, representados como mais frágeis quando comparados aos dos homens. Apesar do silêncio que pesa sobre essa participação, queremos enfatizar que, há muito tempo, as brasileiras praticam o futebol e nele vivem diferentes experiências. Buscando compreender a inserção e as tensões vivenciadas pelas mulheres no transcurso histórico do futebol no país, torna-se relevante destacar algumas passagens que consideramos significativas para uma compreensão a respeito dos papéis atribuídos, assumidos e desafiados por mulheres, que, de forma mais ou menos intensa, protagonizaram tais experiências.

Matizes da apropriação do futebol pelas mulheres no Brasil

A participação das mulheres no universo cultural do futebol se dá no início do século XX quando deixam de comparecer às arenas esportivas apenas como espectadoras para adentrar o campo e participar efetivamente

do jogo. A configuração social brasileira, demasiadamente conservadora, restringia às mulheres o acesso a alguns ambientes sociais, dentre eles o esportivo, que, à luz da visão de mundo veiculada à época, não era condizente com o papel de esposas e mães dotado de legitimidade social. Gradativamente, esse quadro transformou-se, impulsionado pelos ventos de inovações que chegavam da Europa como, por exemplo, as lutas feministas projetando novas perspectivas para as mulheres brasileiras, incluindo o cuidado com a aparência, com a saúde e com a maior presença na vida social das cidades.

Em relação à aproximação das mulheres com a prática do futebol no país, os primeiros indícios desse envolvimento remetem ao início da década de 1910, época marcada pelo movimento denominado de higienista, que sustentava, entre outros princípios, um modelo higienizado de mulher, mãe asséptica, que se conduziria de acordo com os padrões da “medicina moderna”. Aliado a esse referencial, às mulheres – especificamente das camadas sociais mais altas – era conferido um papel social vinculado à filantropia e ao assistencialismo, que esteve diretamente ligado a sua participação como protagonistas do futebol (MOURA, 2003).

Um jogo organizado por mulheres da elite paulistana, que visava angariar fundos para a construção do Hospital da Cruz Vermelha, em 1913, constituiu-se em um dos marcos da presença feminina no futebol. Apesar de ter sido anunciado como uma disputa entre mulheres, na verdade, foi realizado por homens travestidos de mulheres, conforme noticiado no jornal *O Commercio de São Paulo* do dia 27 de janeiro. Vejamos:

[...] Às 4 horas as equipes apresentaram-se em campo, debaixo de prolongadas palmas da *assistência*, que

não soube esconder a sua *surpreza* vendo no “*field*”, ao *invez* de senhoritas, destemidos rapazes *mettidos* num elegante uniforme e com as faces “totalmente” amassadas, à força do “*carmin*” e de outros preparados pela moda (MOURA, 2003, p. 16-17).

Apesar de as moças não estarem, efetivamente, em campo, seu protagonismo pode ser identificado tanto pelo ineditismo da ideia quanto pela operacionalização do evento. O jogo da Cruz Vermelha deixava claro as atribuições da mulher da classe burguesa, voltadas para o auxílio ao próximo. Como “mãe caridosa”, seria um exemplo a ser copiado pelas mulheres das demais classes; como “mãe higienizada”, seu dever estava focado na preservação da instituição familiar, sobretudo das elites (MOURA, 2003).

Em 28 de junho de 1921, a imprensa de São Paulo divulgou uma notícia de que haveria uma disputa de futebol no campo do Tremembé F.C. entre as “Senhoritas Tremembenses” e as “Senhoritas Cantareirenses”. Duas características peculiares diferem esse evento daquele realizado em 1913. Em primeiro lugar, o fato de não envolver interesse beneficente, sendo o principal motivo as comemorações a São Pedro; e a segunda característica refere-se ao fato de ser um jogo efetivamente disputado entre mulheres, marcando sua estreia dentro dos gramados brasileiros.

Cabe ressaltar que temos consciência de que a datação histórica desse fato como marco inaugural não pode ser tomada como certa, pois não há como apreender toda a realidade em qualquer tipo de pesquisa historiográfica. Contudo, vale a pena tomá-lo como episódio significativo pela possibilidade de interpretação do contexto da época no tocante à prática do futebol pelas mulheres.

Se, por um lado, as mulheres pareciam buscar espaços como jogadoras, por outro, a década de 1920 marcou seu afastamento das arenas esportivas como espectadoras, tendo como argumentos o aumento da violência e a extinção da prática de distribuição de ingressos gratuitos para as filhas solteiras e esposa dos sócios dos clubes (MALAIA, 2011). Segundo Franzini (2005), à medida que o futebol foi se popularizando, a aristocracia abandonou os estádios, retirando desses espetáculos suas filhas e esposas. Com a inclusão de jogadores oriundos das camadas populares que começavam a dividir e ocupar os espaços antes destinados aos associados dos clubes – estes também provenientes das elites –, o público nos estádios passou a incorporar os integrantes das classes subalternas.

Esse cenário evidencia alguns passos em relação à estruturação do futebol no país, e, ainda que em uma conjuntura difusa, as décadas de 1920 e 1930, sinalizam para um movimento no qual as mulheres da elite começam a se afastar dos estádios de futebol, ao passo que se apropriam desse espaço as classes subalternas, incluindo-se aí a presença também das mulheres. Tematizar as circunstâncias de incursões e restrições da aproximação das mulheres com o futebol mostra-se tarefa difícil em função dos poucos registros encontrados, inclusive na imprensa esportiva. Os fragmentos aqui reunidos advêm de pesquisas já desenvolvidas, as quais, em grande medida, buscaram historicizar o futebol feminino no Brasil.

Com relação à década de 1930, Mourão e Morel (2005) relatam o desenrolar de uma partida de futebol feminino organizada pela equipe do *Brazil Football Club*, do Rio de Janeiro, no ano de 1931, como parte do programa de partidas preliminares ao jogo principal da equipe masculina

adulta do clube. As reportagens que registram esse evento destacam a falta de habilidade das “madames” e as que-
relas derivadas dessa inaptidão. Segundo as autoras, o modo
pelo qual esse evento foi referido fez com que a partida se
transformasse em um evento caricaturado, com tons de
comédia, misto de curiosidade e frenesi, configurando-se
em um divertimento para os espectadores, que muito pro-
vavelmente não alimentavam a expectativa de assistir a
uma partida de futebol que se enquadrasse na mesma es-
tética dos jogos masculinos aos quais estavam acostuma-
dos a assistir. Ainda assim, disputas como essa represen-
tam um elo de inserção da mulher na esfera pública e a
manifestação de um despertar de uma mulher que bus-
cava legitimar sua presença no esporte.

De acordo com Moura (2003), no ano de 1940, o fu-
tebol de mulheres ganha destaque na imprensa carioca.
Inicialmente o interesse das suburbanas na prática do fu-
tebol despertou curiosidade da população de uma mane-
ira geral, sendo amplamente explorado pela imprensa, que
destinou um espaço significativo para o assunto. Alguns
médicos também se mostraram favoráveis à prática do fu-
tebol pelas mulheres, fazendo apenas ressalvas com rela-
ção à necessidade de maiores estudos sobre o assunto para
a adoção de “normas racionais” e de um “método científi-
co” que dispusessem sobre a dosagem e duração dessa prá-
tica no intuito de “proteger” o “organismo feminino”. As
matérias jornalísticas assumem um tom incentivador, não
recorrendo a qualquer jargão preconceituoso e adotando
adjetivos que realçavam a competência das mulheres no
trato com o futebol.

Nessa década, por exemplo, o jornal paulistano *Folha
da Manhã* reconhecia a existência de dez equipes de futebol

de mulheres, todas sediadas nos subúrbios cariocas sem qualquer vínculo com os prestigiados clubes que disputavam os campeonatos masculinos (chamados “clubes de camisa”). As diferenças estruturais entre essas equipes eram tão grandes que, para formar seu quadro de jogadoras, uma delas, o Primavera F. C. publicou em um jornal o seguinte anúncio: “Moças de 15 a 25 anos que queiram ingressar no football, com consentimento dos seus maiores, queiram apresentar-se à rua Silva Gomes, 131, em Casca-dura, das 17 em diante.” (FRANZINI, 2005, p. 319).

Toda essa composição fazia crer que o futebol de mulheres havia se consolidado nos subúrbios cariocas, lançando as bases para alcançar as demais camadas sociais. De imediato, a novidade representada pela aparição e pelo desenvolvimento dessas equipes despertou amores e ódios no eixo Rio-São Paulo. A *Folha da Manhã*, por exemplo, destacava com entusiasmo os jogos que classificava como das “filhas de Eva”, vendo neles “[...] um movimento sério, respeitável mesmo para a formação e criação de mais um ramo de atividade para as mulheres.” (FRANZINI, 2005). Porém, tal entusiasmo não se manifestava de forma unânime entre jornalistas, médicos e tampouco entre os “cidadãos comuns”. Ou seja, o apoio ao futebol de mulheres ainda não era consensual pois também recebia severas críticas da comunidade social e científica da época. A carta encaminhada pelo cidadão José Fuzeira ao presidente da República, Getúlio Vargas, em 25 de abril de 1940, revela essa intencionalidade ao manifestar sua preocupação com a popularização do futebol entre as mulheres, a qual considerava uma calamidade prestes a desabar sobre a juventude feminina, pois a crescente quantidade de clubes femininos de futebol representava núcleos destroçadores da saúde de

futuras mães. Segundo Franzini (2005), essa carta sensibilizou a comunidade científica, ganhando respaldo da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde, que a encaminhou para a Subdivisão de Medicina Especializada, onde recebeu parecer favorável, iniciando assim uma cruzada em perseguição à prática do futebol por mulheres que, para muitos, era considerado um esporte violento e prejudicial ao corpo feminino, podendo até causar danos permanentes aos órgãos reprodutores das mulheres. Ainda em 1940, Humberto Ballariny, médico da Escola de Medicina, publicou um artigo na revista *Educação Physica*, intitulado “Por que a mulher não deve praticar o futebol”, no qual sustentava que a prática do futebol masculinizava o corpo das mulheres, desenvolvendo pernas mais grossas, tornozelos mais rechonchudos e joelhos deformados (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 48).

Na esteira dos mesmos argumentos científicos de caráter biológico, o jornal *A Gazeta Esportiva* publicou a opinião autorizada do doutor Leite de Castro, tido como o primeiro médico do Brasil que se dedicou especialmente à medicina esportiva, o qual argumentava:

[...] não é no futebol que a juventude feminina se aperfeiçoará. Pelo contrário – é o futebol o esporte que lhe trará defeitos e vícios; alterações gerais para a própria fisiologia delicada da mulher, além de outras consequências de ordem traumática, podendo comprometer seriamente os órgãos da reprodução (ovário e útero) (FRANZINI, 2005, p. 321).

Argumentos como esses deixavam à mostra que as supostas preocupações com o bem-estar das mulheres, alegadas pelos doutores moralistas, não passavam de um

“verniz” para não deixar transparecer os reais motivos das recorrentes argumentações machistas por eles proferidas. “O grande problema dizia respeito não ao futebol em si, mas justamente à subversão de papéis promovida pelas jovens que o praticavam, uma vez que elas estariam abandonando suas ‘funções naturais’ para invadirem o espaço dos homens.” (FRANZINI, 2005, p. 321).

Com a configuração de um contexto no qual a classe médica, representada como sinônimo de conhecimento científico e, portanto, de modernidade, posicionava-se de forma incisiva como contrária à prática do futebol pelas mulheres, não demorou muito tempo para que os reflexos se fizessem sentir na esfera legislativa. Tal afirmação pode ser evidenciada pela criação do Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941, que estabelece as bases do esporte em todo o país, fundando o Conselho Nacional dos Desportos (CND) (BRASIL, 1941). Em seu artigo 54, o Decreto compreende o seguinte texto: “Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país.”. De acordo com Goellner (2005), no mesmo ano, o Conselho determinou a interdição de modalidades como lutas, boxe, salto com vara, salto triplo, decatlo, pentatlo, futebol, rúgbi, polo e polo aquático.

Ao “proteger” a “natureza feminina”, a lei legitimava e legalizava os anseios daqueles que repudiavam o futebol feminino, e ainda deixava a critério do CND a definição de quais esportes as mulheres poderiam praticar. Observando que a Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde, por meio de um laudo, chancelava a prática de modalidades como tênis, voleibol, críquete, natação e

ciclismo, Franzini (2005) conclui que essa definição por modalidades de caráter amador, com tradição elitista, serviu para legitimar a prática esportiva como privilégio das mulheres da classe média, passando ao largo das grandes massas e dos subúrbios onde as jovens corriam atrás da bola.

Agregando à discriminação de gênero o marcador de classe social, Moura (2003) também revela que os discursos médico, de grande parte da imprensa e da academia esportiva viam as mulheres do subúrbio que praticavam o futebol como “feias”, “brutalizadas” e “malcheirosas”, revelando que, já na década de 1940, inscreviam-se, na sociedade brasileira, as bases que até hoje sustentam um estereótipo das mulheres futebolistas como masculinizadas e/ou pouco femininas.

A década de 1950 sofreu os efeitos dessa legislação, e o futebol praticado por mulheres pouco avançou. Provavelmente, as restrições legais tenham contribuído de maneira decisiva para o suposto desaparecimento da mídia de relatos dessa prática pelas mulheres durante esse período, mas não é demais lembrar que não significa que ela não existia por haver a proibição legal e a ausência de registros. Um episódio que ajuda a focalizar que as mulheres continuavam a praticar o futebol, muitas vezes alheias ou desinformadas em relação à proibição vigente, refere-se a uma iniciativa individual, que teve origem em 1958 na cidade de Araguari, no Triângulo Mineiro, indicando que o futebol de mulheres não esteve totalmente adormecido.

Fundado em 1944, o Araguari Atlético Clube iniciou suas atividades com o futebol feminino no dia 19 de dezembro de 1958 ao ser procurado para organizar uma partida beneficente para arrecadar fundos para uma instituição escolar. Ney Montes, diretor do clube e radialista,

teve a ideia de organizar uma partida com a participação de moças da cidade e, para tanto, promoveu convocação das “atletas” para os treinos e o jogo, conseguindo atrair o expressivo número de mais de 40 mulheres, todas com autorização dos pais ou responsáveis. Feita a seleção das inscritas, 28 atletas foram chamadas para formarem dois times titulares e suas reservas.

A equipe de futebol de mulheres do Araguari Atlético Clube seguiu uma rotina de sucesso de quase um ano e, desde a sua criação, em dezembro de 1958, até o jogo derradeiro que aconteceu em Salvador (BA), no dia 26 de setembro de 1959, realizaram amistosos por todo o Brasil. Depois do jogo em Salvador, a equipe recebeu um convite para jogar no México, mas teve de cancelar a viagem em virtude de um comunicado oficial emitido pelo CND, que proibia o clube de realizar jogos de futebol de mulheres, o que fez com que algumas jogadoras optassem por participar de “outras modalidades esportivas, como handball, ou que, como a maioria, casassem ou dessem continuidade aos seus estudos” (CUNHA, s. d., p. 225).

Na década de 1960, o futebol de mulheres continuou incipiente e sofreu um duro golpe nos moldes da recém instituída Ditadura Militar, especialmente em 1965, quando o CND baixou instruções às entidades esportivas do país, não permitindo que as mulheres praticassem lutas, futebol, futebol de salão, futebol de praia, pólo aquático, pólo, rugby, halterofilismo e baseball.

Sobre esse fato, Reis (1998) admite que a história da participação das mulheres no futebol – que fora restrita por decretos e dispositivos legais permeados por discursos preconceituosos – sustenta a cultura de que este consiste em um esporte masculino. Porém, a autora afirma

que, sendo a construção cultural um processo dinâmico, a qualquer momento a sociedade seria capaz de superar os mitos e as convenções existentes, resultando até mesmo na revisão dos preconceitos de gênero apontados no futebol.

Após um período de embates marcados pelas restrições legais e pelo discurso normativo da medicina, a situação do futebol praticado por mulheres passa a se reconfigurar a partir dos primeiros anos da década de 1980, tendo em vista que, apenas no ano de 1979, a proibição da prática do futebol pelas mulheres foi revogada por meio da Deliberação nº 10 do CND (BRASIL, 1979), permitindo o reconhecimento de que era necessário estimular as mulheres nas diversas modalidades. No tocante ao futebol feminino, esses dispositivos legais são fruto do avanço internacional, cuja repercussão no país implicou a sua permissão de forma institucionalizada a partir de 1979 (REIS, 1998).

A FA proibira a prática do futebol de mulheres nos estádios de seus afiliados no Reino Unido em 1921, restrição esta que perdurou até 1971, ano em que a entidade passou a reconhecer a prática do futebol por mulheres. Em 1951, também a Fédération Internationale de Football Association (FIFA) posicionou-se contrária à prática do futebol por mulheres, recusando-se a cuidar da modalidade, afirmando que se tratava de questão de biologia e de educação, devendo, então, ser tratada por médicos e professores, e, apenas na década de 1970, as federações da Alemanha Ocidental, Inglaterra e França suspenderam o veto à prática do futebol pelas mulheres (FRANCO JÚNIOR, 2007). A aceitação por parte da FIFA levou mais algum tempo, fazendo com que a entidade organizasse um torneio internacional feminino apenas em 1988, na China, país que sediaria a primeira Copa do Mundo da categoria em 1991.

Não podemos também desconsiderar que, no panorama político, o Brasil respirava novos ares, em 1979, com o processo de abertura política, a crise econômica e o recuo do governo militar, que, preocupado com a insatisfação generalizada da população, passava a fazer concessões, como a anistia aos presos políticos caçados pelo Regime Militar e o restabelecimento do pluripartidarismo, ambos os episódios ocorridos no mesmo ano de 1979, evidenciando que a legalização da prática do futebol e de outras modalidades vetadas às mulheres pelos decretos anteriores fazia parte de um processo de redemocratização da sociedade brasileira¹.

Cabe, mais uma vez, ressaltar que a restrição legal à prática por mulheres de determinadas modalidades esportivas, desde os anos 1940, não pode ser tomada como a inexistência destas no país. As proibições devem ser tomadas muito mais como sanções para a participação, principalmente em competições internacionais ou sob a chancela dos órgãos nacionais que regulavam as diferentes modalidades esportivas constantes nas legislações proibitivas. Nesse mesmo sentido, Goellner (2004) admite que as práticas esportivas seduziam e desafiavam muitas mulheres, que se lançavam à prática dessas modalidades,

¹ Em meio a esse contexto, Souza e Mourão (2011) revelam que, em 1976, foi instaurada uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) para examinar a situação da mulher em todos os setores de atividade (social, trabalhista, político, legal, entre outros). A CPMI teve início em 1977, ouvindo, nesse ano, 32 mulheres, dentre elas, as autoras destacam a expoente nadadora Maria Lenk e a jornalista e tenista Íris de Carvalho, que compareceram à comissão para discursar a respeito do esporte. “Em seus discursos, sugeriram a revogação do decreto-lei que prejudicava a participação das mulheres em determinados esportes e reivindicaram o direito de escolha das mulheres de se exporem ou não às periculosidades dos esportes de contato e alto impacto.” (SOUZA; MOURÃO, 2011, p. 39).

indiferentes às condicionantes morais e sociais e subversivas ao discurso hegemônico da interdição.

No período que cerca a legalização da prática do futebol às mulheres no país, a revista *Placar* (o mais importante periódico especializado em futebol) passa a dar algum destaque a essa prática, abordando-a pelo viés da erotização e pelo discurso machista que institui as jogadoras como objetos sexuais. O tom misógino da revista pode ser identificado em uma matéria publicada no ano de 1978 – portanto, às vésperas da legalização –, na qual se descreve a forma como o futebol de mulheres estava se desenvolvendo na Holanda, tendo como manchete o sugestivo título “Troca de camisas, o melhor deste jogo.”

Fotografias, manchetes e textos apelativos foram a tônica das matérias da revista ao tratar o futebol de mulheres naquele período, que insistiam em mostrar ao público leitor que “[...] só há lugar para a mulher que cause suspiros ao público masculino não pelas jogadas de técnica e efeito, mas pelos traços atraentes e sensuais que possa ter.” (MOURA, 2003, p. 59-60).

Mourão e Morel (2005) revelam que, ainda na década de 1970 e início da década de 1980, mesmo em meio às restrições legais, o futebol de mulheres teve registro na mídia, sendo noticiado em vários jornais e revistas. Entretanto, o teor das manchetes e dos textos publicados sinalizava para as desigualdades de gênero no futebol, pois era comum expor detalhes da vida privada das praticantes da modalidade, conforme identificado em algumas manchetes publicadas no Rio de Janeiro: “O futebol depois da louça lavada” (Jornal do Brasil de 29 de novembro de 1976); “Mesa tirada, rumo à praia para o futebol” (O Globo de 11 de abril de 1976); “Elas namoram, estudam

e ainda jogam futebol” (*Ih Revista* de 31 de outubro de 1981) (SALLES; SILVA; COSTA, 1996, p. 81). As autoras ressaltam que, naquela época, os times de futebol de praia reuniam, na zona sul do Rio de Janeiro, moças da classe média do bairro de Copacabana que levavam seus namorados para assistirem a seus jogos; ressaltam ainda que esses jogos contavam também com a presença de empregadas domésticas, que costumavam participar do futebol após saírem do trabalho.

A ampliação da visibilidade das mulheres no entorno do futebol promoveu também maior circulação de notícias nos jornais que circulavam nas grandes cidades. Segundo Moura (2003), o tratamento conferido pela imprensa ao futebol de mulheres contempla quatro proposições: 1. apresentação de uma novidade - “futebol de saias”; “mulheres jogam um bolão”; “sai salto alto, entra chuteiras”; 2. comparação da habilidade das jogadoras com o estilo masculino de jogar futebol, oscilando entre a competência das mulheres para jogar como os homens e a indicação de que elas ainda estavam longe da “perfeição masculina”; 3. afirmação da preservação da feminilidade mesmo que a mulher jogue futebol: cuidando da beleza, a mulher supera a virilidade do futebol; 4. apresentação da mulher que encara o futebol como profissão efetiva. Segundo Mourão e Morel (2005), a representação da jogadora de futebol na mídia impressa, nas décadas de 1980 e 1990, admite outro movimento, direcionado para transformar a imagem masculinizada da esportista, veiculando em seu discurso a representação das musas esportivas, materializadas na imagem de atletas de diferentes modalidades. Segundo as autoras, o futebol não se enquadrou nesse projeto, implicando inibição e marginalização de sua prática

pelas mulheres e atribuição do rótulo de esporte masculino no imaginário social.

Com relação à prática de futebol pelas mulheres na década 1980 e 1990, é necessário destacar a importância da equipe de futebol feminino do Esporte Clube Radar, do Rio de Janeiro, visto que construiu uma invejável trajetória de conquistas nacionais e internacionais, contabilizando dois pentacampeonatos (carioca e brasileiro), além de um currículo impressionante², contando com apenas quatro derrotas em trezentas partidas disputadas (DUARTE; GARCIA; LUZ, 1996).

No estado de São Paulo, na década de 1970, teve destaque a equipe Águias, formada por vedetes de casas noturnas, extinta em 1975. No entanto, duas equipes se originam, desde então, e são formadas a partir da rivalidade de duas de suas ex-jogadoras: a ponta-direita Kaffé, que criou o Kaffé Futebol Feminino (posteriormente chamado de Moustache); e Veranice, que criou o Panterinhas. Em 1982, o empresário Newton de Castro Ribeiro, ex-jogador de futebol, pioneiro no ramo de casas de massagem para homens (*relax for men*, segundo os autores), fundou o Ísis Pop, recrutando as jogadoras do Moustache e do Panterinhas com o objetivo de desbancar a hegemonia do Radar. Segundo Echeverria (1984), Newton Ribeiro

² Segundo Mourão e Morel (2005), de 1982 a 1986, o Esporte Clube Radar realizou 44 jogos, em três continentes, obtendo 39 vitórias, 2 empates e 3 derrotas. Dentre suas principais conquistas, destaca-se o Mundialito de Futebol na Itália em 1986. Em reportagem do jornal *Folha de S. Paulo* de 13 de março de 1984, Borges (1984) afirma que, em menos de três anos de existência, o Radar apresentava um cartel de 135 jogos, com 124 vitórias, 10 empates e 1 derrota, tendo excursionado pelos Estados Unidos e Europa, vencendo a seleção da Espanha por 13x0 em 1982, época em que a seleção espanhola ocupava a terceira posição no ranking do organizado Campeonato Europeu.

também convidou algumas das melhores jogadoras dos clubes do interior paulista, como as atletas do Guarani F. C. que, após uma rápida trajetória de sucesso, extinguiu-se, no final de 1984, por pressões oposicionistas internas (MOURA, 2003; SOUZA JÚNIOR, 2013). Com um elenco de 25 jogadoras, o Ísis Pop teria sido, à época, ao lado do Bahiano de Tênis, o grande empregador do futebol feminino no Brasil³.

O fato de existirem clubes e iniciativas distintas em relação à ampliação da participação das mulheres no futebol não significa que sua aceitação fosse homogênea e recorrente nesse período. De acordo com matéria do jornal *Folha de S. Paulo*, de 24 de março de 1984, publicada dois dias após uma vitória do Radar, com um placar de 5x0 sobre a equipe do São Paulo, em jogo amistoso no campo do Nacional, as jogadoras do time enfrentaram recorrentes episódios de discriminação e preconceito, sofrendo agressões como ataques com areia aos seus olhos, pedradas e cusparadas, além dos rotineiros xingamentos. Para Borges (1984), o grande problema continuava sendo a imagem que se fazia de um grupo de mulheres jogando bola. “São sempre encaradas como um bando de sapatões. Mulheres masculinizadas, que escolhem um esporte violento para satisfazer os abomináveis desejos de um instinto degenerado.” (BORGES, 1984, p. 24).

Entretanto, a matéria também destacara o fato de as jogadoras do Radar acostumarem-se a enfrentar e desafiar

³ O termo empregador não se refere a um regime profissional de trabalho, pois as estratégias de empregar as atletas em empresas com outras atividades e de participação nos lucros de patrocínios e arrecadações de jogos sugerem um mecanismo para dissimular qualquer relação empregatícia com os clubes (à época, não havia legislação esportiva específica para tratar do atleta profissional).

esse tipo de discriminação, instituindo-se como protagonistas de um movimento pela igualdade de direitos, comprovado pela fala de algumas das atletas, como a da lateral e meia-esquerda Rosa, com 19 anos à época, que reconhece que *“no momento em que a mulher sobe um degrau, a maioria dos homens não se conforma.”* Para a goleira Meg, a atleta mais experiente da equipe, com 27 anos: *“Até para termos o direito de voto foi uma luta grande. No esporte não é diferente.”* Essa declaração refere-se também aos comentários que relacionavam a homossexualidade ao futebol praticado por mulheres, sobre o que acrescenta: *“[...] homossexuais são parte de um grupo tão discriminado como os negros, os pobres e também as mulheres. Aos poucos, vamos quebrando barreiras. É como essa abertura política, irreversível, só vai parar quando elegermos nosso presidente.”* Já Nancy – creditada na matéria como uma bela meia-esquerda de 18 anos –, que projetava um futuro mais promissor para o futebol feminino, com muita sagacidade, lança a seguinte provocação: *“[...] é mais um passo das mulheres. Esse preconceito é bobo e um dia acaba. Já não tem mulher dando pensão para marido largado?”* (BORGES, 1984, p. 24).

Os fragmentos das falas das atletas, apresentados na matéria de Borges (1984), revelam o discernimento das jogadoras em relação ao tabu social que enfrentavam no que diz respeito ao rótulo de lésbicas, quase indissociável das mulheres que praticavam futebol. Revela, ainda, o desprendimento de algumas dessas jogadoras em relação às constantes manifestações de discriminação e preconceito que enfrentavam – por vezes de maneira explícita, por vezes velada –, pois, além de não abrirem mão de conviver com afetividade, enfrentando os olhares, risinhos e comentários, ainda tinham a sublimação de fazer piada com

a própria discriminação sofrida. Preconceito esse não restrito apenas às atletas do Radar ou mesmo daquela época. Ainda nos dias de hoje não são raras as associações que aproximam as atletas de futebol (e de outras modalidades consideradas, socialmente, como de domínio masculino) com questões afetas à homossexualidade.

Com o encerramento da equipe do Radar, o futebol feminino, no país, sofreu um profundo golpe, pois essa era a equipe que o representava nas poucas competições ou partidas internacionais do final dos anos de 1980. A formação de uma equipe nacional se deu apenas em janeiro de 1991 em função da I Copa do Mundo de Futebol Feminino realizada na China (DARIDO, 2002).

Em se tratando, ainda, da década de 1990, entra em cena um movimento que estabelece uma estratégia de *marketing* no futebol praticado por mulheres que se baseava no “embelezamento das atletas”, reforçando mais uma vez os equívocos de uma política de inclusão da mulher no esporte. Ou seja, para ter direito à participação no futebol não bastava jogar bem, tinha de ser bonita.

Sob o argumento do “enfeimento”⁴ e da “masculinização” do corpo, as mulheres foram desestimuladas a essa prática social. Em contrapartida, não se pode perder de vista as atitudes transgressoras das mulheres que não se intimidaram com esse tipo de entrave e que, mesmo diante de todos os movimentos contrários, mantiveram-se praticando o futebol. Afinal, como sugere Goellner (2011, p. 6), “[...] o fato de não serem nomeadas, evidenciadas,

⁴ Embora não haja referências explícitas sobre quem seriam as “feias”, podemos inferir que se tratam das mulheres pobres, negras, mulatas, mestiças, entre outras que sofrem diferentes tipos de discriminação em razão de suas origens étnicas e/ou situação socioeconômica.

mostradas e narradas não significa, em absoluto, que as mulheres não estivessem, há muito tempo, presentes nas quadras, arenas, campos, parques, ginásio e ruas”. Enfim, o futebol de mulheres sempre esteve em cena, mas nem sempre essa cena teve visibilidade.

Com o objetivo de formar uma nova geração de atletas para integrar a seleção brasileira, a *Sport Promotion* (uma empresa particular que passou a gerenciar o futebol feminino a partir de 1994, por meio de uma concessão da Confederação Brasileira de Futebol – CBF) organizou, em conjunto com a Federação Paulista de Futebol (FPF), aquele que classificou como o “primeiro”⁵ Campeonato Paulista de Futebol Feminino, a Paulistana-97, contando com a presença de oito equipes de clubes com tradição no futebol masculino. Esse campeonato contou com o apoio de patrocinadores próprios e com a transmissão dos jogos pela televisão. O argumento vigente era o de formar uma nova geração de atletas; contudo, entendemos que o pretexto exercia o intento de mascarar as reais intenções dessa estratégia, que seria a de explorar a erotização e a sensualidade das atletas para instituir uma nova representação para o futebol feminino e fidelizar um público masculino que, supostamente, estaria disposto a incorporar essa nova estética do futebol. Com essa mudança de paradigma, além da competência técnica das jogadoras, tal qual se exige dos atletas homens do futebol, as atletas ainda deveriam se encaixar no perfil estético traçado pelos clubes, para que o esporte se transformasse em um empreendimento comercial (CARDOSO, 1996).

⁵ Embora este seja o primeiro Campeonato Paulista de mulheres, organizado e reconhecido pela FPF, assumimos a tese de que campeonatos paulistas foram realizados ao menos desde 1982 ou 1983, quando do título da ADPM sobre o Ísis Pop (ECHEVERRIA, 1984; DUARTE; GARCIA; LUZ, 1996).

A história do futebol de mulheres brasileiro e de outros países tem demonstrado a recorrente estratégia de privilegiar a aparência das atletas e de impor padrões rígidos de feminilidade, no que discordamos de que seja o melhor e mais legítimo caminho para consolidar ou promover qualquer esporte.

Nesse sentido, consideramos que a desestruturação de ideologias sexistas e a construção de novas oportunidades para mulheres em relação à participação esportiva poderiam ser mecanismos mais efetivos para o aumento da popularidade do futebol de mulheres, para a democratização da modalidade de fato ainda inconclusa no país e para o empoderamento dessas mulheres por meio do futebol.

Futebol e inclusão social: em busca da equidade de gênero

Atualmente, a *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA) mantém uma política de globalização do futebol, que estabelece diretrizes para o desenvolvimento do futebol feminino, investindo na possibilidade de ampliação de um novo mercado para o futebol a partir da viabilização de sua prática pelas mulheres nas 209 federações afiliadas à entidade, espalhadas pelos cinco continentes. Merece destaque também o interesse tão tardio da FIFA pela prática de futebol por mulheres, no entanto, se observarmos que este é um ótimo filão de expansão do futebol em épocas de estagnação ou retrocesso do futebol mundial, poderíamos compreender um pouco melhor tal interesse.

Segundo os pressupostos de seu programa de desenvolvimento para o jogo feminino: “A FIFA promove o desenvolvimento do futebol feminino e se compromete

a prestar apoio financeiro ao esporte, dando a jogadoras, treinadoras, árbitras e assistentes a oportunidade de participarem mais ativamente do futebol.” (FIFA, 2013).

Contudo, cabe destacar que a repercussão dessa política nas federações afiliadas à FIFA está longe de cumprir com os compromissos idealizados pela entidade, conforme é possível observar a partir dos dados da pesquisa de Souza Júnior (2013). Após analisar o quadro do futebol feminino organizado pela Confederação Brasileira de Futebol (CBF) no Brasil, o autor reconhece uma série de limitações que contribuem para a manutenção de uma estrutura precarizada da modalidade no país, sustentada por uma competição única que é a Copa do Brasil, articulada a competições estaduais, organizadas pelas respectivas federações.

A pesquisa nos *sites* das federações revelou o grau de desorganização e descaso dessas entidades em relação ao futebol feminino, salvo raras exceções que mantêm uma relativa organização das informações, sem contudo configurar uma política que se alinhe com os programas para o desenvolvimento da modalidade propostos pela FIFA. Os objetivos sugeridos pela entidade, como a qualidade das competições, competições com categorias de base, mulheres em cargos executivos, monitoramento do desenvolvimento da modalidade e aperfeiçoamento da infraestrutura, parecem passar ao largo da organização do futebol feminino por essas entidades. A impressão que é passada é de que a CBF e suas afiliadas mantêm uma estrutura mínima funcionando, apenas para “prestar contas” com a FIFA em relação ao desenvolvimento do futebol feminino (SOUZA JÚNIOR, 2013, p. 165).

Ainda segundo o autor, outras ações colocadas em prática pela CBF para “cumprir com o protocolo” estabelecido pela FIFA, correspondem à manutenção das atividades das seleções brasileiras femininas principais, sub-20, sub-17 e, mais recentemente, a sub-15, além da organização da única competição de abrangência nacional, que é a Copa do Brasil, disputada por representantes de todos os estados da Federação e o Distrito Federal, em sistema de eliminatória simples e que “[...] além de não se [...] [constituir] [em] uma competição que privilegia os clubes de melhor índice técnico, por atender um sistema de cotas regionais, ainda tem o agravante de apoiar-se em um sistema de disputa que não oferece garantias de sustentabilidade competitiva aos participantes [...]” (SOUZA JÚNIOR, 2013, p. 166).

Se, na década de 1940, publicar um anúncio no jornal convocando “moças” de 15 a 25 anos para ingressar no time de futebol do Primavera F. C., ou, em 1958, convocar, pelo rádio, as “moças” de Araguari para treinar futebol no clube da cidade, poderiam soar como exóticas, porém compreensíveis “estratégias de *marketing*”, inusitado é saber que, em 2013, os treinadores das categorias de base da seleção brasileira de futebol feminino orientam suas convocações para as seleções a partir de visitas a cidades e clubes que mantêm equipes de futebol feminino sub-17 e/ou sub-15.

A crítica que entendemos ser pertinente, não diz respeito ao fato de esses treinadores acompanharem de perto o trabalho desses centros de formação e treinamento – fato esse que seria digno de elogios –, mas sim à incipiência de competições para essas categorias, evidenciada no descaso demonstrado pela entidade máxima do futebol brasileiro. Esse dado se torna ainda mais significativo, do ponto de

vista do distanciamento de uma política de igualdade de gênero, quando o analisamos à luz do “Manual de Licenciamento dos Clubes” da Federação Paulista de Futebol (FPF)⁶, que apresenta, entre seus objetivos, “elevar o nível de profissionalismo do futebol do Estado de São Paulo”. Nesse sentido, o referido manual configura-se “[...] como mais um indicativo da forma como as entidades que administram o futebol no país (nesse caso a FPF, mas solidariamente a CBF e demais federações) contribuem para a indiferença e má vontade dos clubes e deles próprios quanto ao futebol feminino.” (SOUZA JÚNIOR, 2013, p. 288).

Considerando este cenário de pelo menos um século da história do futebol de mulheres no Brasil e a nossa posição como nação anfitriã dos megaeventos esportivos, deparamo-nos com algumas questões urgentes que pautam a discussão sobre o legado dos megaeventos esportivos, entendendo este como processo que desafia a interseção entre Esporte, Política, Cultura e Mercado. Parte desse desafio, especificamente no esporte, consiste em traduzir o discurso crescente dos dirigentes em uma efetiva gestão socialmente responsável, que envolva todos os setores sociais - público, privado, corporativo e terceiro setor - de forma permanente e estruturada, pelos diversos níveis de governo envolvidos nos megaeventos.

Em relação ao futebol de mulheres, podemos verificar que o fenômeno do legado no Brasil implica contradições, dificuldades e barreiras. Ao analisar os impactos social e

⁶ Criado em 2012 pela FPF, o Manual de Licenciamento dos Clubes não foi colocado efetivamente em prática, pois, segundo a federação, a vigência desse Manual estaria suspensa e condicionada à prévia aprovação dos Regulamentos de Licenciamento de Clubes nas esferas da CONMEBOL e da CBF, sendo divulgado apenas com propósito “formativo e educativo”.

cultural dos megaeventos esportivos e, em especial, os da Copa do Mundo de 2014, constatamos que muitos dos projetos importantes para as populações das cidades-sede foram retirados da matriz de responsabilidades, o que causa ainda mais insatisfação na sociedade.

Segundo MacRury (2008), os megaeventos podem também gerar legados negativos, e, para minimizá-los, é preciso um planejamento sério, baseado na ética e conectado com o que os planejadores das cidades já pensaram, ou seja, o plano dos megaeventos deve estar em sintonia com o plano das cidades, e este com as necessidades e aspirações da sociedade.

Nesse contexto, trazemos novamente para a cena o futebol de mulheres no país sede da Copa do Mundo de 2014, entendendo que este permanece invisível aos olhos dos políticos, gestores e dirigentes esportivos, além de sub-representado social e culturalmente. Uma das fortes evidências desta invisibilidade é o que acontece hoje no Museu do Futebol, inaugurado em 2008 na cidade de São Paulo. Localizado no Estádio do Pacaembu, conta a história do esporte mais amado do Brasil por meio de emoção, história e diversão, exibindo fotos, vídeos e áudios apenas do futebol masculino brasileiro, ignorando e extinguindo, definitivamente, as mulheres da construção dessa história, reservando a elas apenas uma tímida referência a Marta Vieira da Silva, jogadora que foi eleita, cinco vezes consecutivas pela FIFA, a melhor do mundo (2006 a 2010). Desconsideram, completamente, que o futebol é o que é também pela atuação das mulheres em diferentes espaços e tempos. Uma questão nos inquieta diante deste fato: discursos oficiais, como esse presente no Museu do Futebol, não reconhecem para esta nação a presença

das mulheres no futebol, ou, politicamente, decidem pelo apagamento das mulheres dessa história a despeito de sua legitimação social.

Outro fato que nos chama a atenção é que o Museu, apesar de seu interesse de atender a todos os públicos e criar um Núcleo de Ação Educativa, responsável por elaborar metodologias que estimulem reflexões junto aos visitantes, desconsidera o futebol para mulheres no Brasil como uma das linguagens para educação dos seus cidadãos. É lamentável, portanto, o modo como é representado e tratado o futebol para mulheres em nosso país.

Enfim, pensar nos legados esportivos deste século implica perceber que, no país sede da Copa do Mundo da FIFA de 2014, ainda não encontramos uma iniciativa que inclua as jogadoras de futebol em uma agenda política esportiva nacional responsável. A história que aqui apresentamos se reproduz em novos cenários no século XXI, e as mulheres futebolistas brasileiras permanecem excluídas do exercício de direito ao esporte, uma vez que não encontram amplas possibilidades de exercerem a carreira de jogadoras por falta de oportunidades, iniciativas e interesse das agências e dos campos político, econômico, midiático e cultural.

Nessa direção, mostra-se como imprescindível a construção de uma agenda política que pautе questões relacionadas às mulheres no esporte. Uma agenda coletiva que mobilize pesquisadores, gestores, treinadores, atletas de futebol e de outras modalidades esportivas, representantes das diferentes mídias e demais interessados, tendo como finalidade superar as barreiras políticas e econômicas acerca da plena participação de mulheres futebolistas e que aponte para uma política de equidade de gênero,

entendida aqui como um dos nossos desafios. Sua elaboração representa um legado urgente que sequer foi pensado, que valoriza a inclusão social e problematiza o campo político esportivo brasileiro.

Parte desse desafio consiste em traduzir o discurso, os projetos e as ações dos dirigentes numa efetiva gestão ética e socialmente responsável, comprometida com a prática do futebol de mulheres. Esta por sua vez, deve envolver todos os setores da sociedade - público, privado, corporativo e terceiro setor - de forma permanente e estruturada, transformando desigualdades nas práticas do esporte em equidade, responsabilizando suas ações entre os níveis municipal, estadual e federal de governo e construindo um legado dos megaeventos esportivos.

Ciente da necessidade do fortalecimento de políticas públicas para as mulheres no esporte, finalizamos este texto apontando para a necessidade de refletirmos sobre um dos valores e princípios expresso na Declaração do Milênio, desenvolvida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2000, na cidade de Nova York, que, no item igualdade, afirma que nenhum indivíduo ou nação deve ser privado da possibilidade de se beneficiar do seu desenvolvimento. A igualdade de direitos e de oportunidades entre homens e mulheres deve ser garantida.

Essa é a luta do futebol de mulheres no Brasil, e esse legado, não podemos deixar no esquecimento!

Referências

BORGES, A. **As meninas do Radar driblam o preconceito**. 1984. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fsp/1984/03/13/2/>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de Abril de 1941. **Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país.** Diário Oficial da União - Seção 1. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 maio 2013.

____ Deliberação nº 10, de 21 de Dezembro de 1979. Conselho Nacional de Desportos. **Baixa instruções às entidades desportivas do país para a prática de desportos pelas mulheres.** Diário Oficial da União - Seção I - 31/12/1979, p. 20.220. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3438879/dou-secao-1-31-12-1979-pg-92/pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2013.

CARDOSO, M. Flores do campo. **Revista Veja**, Editora Abril, São Paulo, ed. 1.468, p. 72-73, 30 out. 1996.

CUNHA, T. C. de P. M. O início do futebol feminino no Brasil: divergências históricas e o pioneirismo na prática. In: KESSLER, C. S. (Org.). **Mulheres na área:** gênero, diversidades e inserções no futebol. Porto Alegre, p. 214-235. No prelo.

DARIDO, S. C. Futebol feminino no Brasil: do seu início à prática pedagógica. **Motriz:** Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 8, n. 2, p. 43-50, ago. 2002.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. de. **Para ensinar educação física:** possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007.

DUARTE, M.; GARCIA, S.; LUZ, S. R. Dossiê: Valeu meninas! E agora? **Placar**, Editora Abril, São Paulo, v. 27, n. 1.119, p. 46-54, set. 1996.

ECHEVERRIA, R. O charme vai a campo. **Placar**, Editora Abril, São Paulo, v. 15, n. 738, p. 24-27, 13 jul. 1984.

FIFA. **O desenvolvimento do futebol.** O jogo feminino: futebol feminino. 2013. Disponível em: <<http://pt.fifa.com/aboutfifa/footballdevelopment/women/index.html>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

FRANCO JÚNIOR, H. **A dança dos deuses:** futebol, sociedade, cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FRANZINI, F. Futebol é “coisa pra macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 50, p. 315-328, jul./dez. 2005.

GOELLNER, S. V. Mulher e esporte no Brasil: fragmento de uma história generificada. In: SIMÕES, A. C.; KNIJNIK, J. D. (Org.). **O mundo psicossocial da mulher no esporte:** comportamento, gênero, desempenho. São Paulo: Aleph, 2004. p. 359-372.

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, abr./jun. 2005.

_____. Prefácio. Memórias olímpicas: a vez e a voz das mulheres. In: RUBIO, K. (Org.). **As mulheres e o esporte olímpico brasileiro.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 5-9.

MACRURY, I. Impact studies of the Olympic and Paralympic Games Report. In: DACOSTA, L. P. et al. **Legados de megaeventos esportivos.** Brasília: Ministério do Esporte, 2008.

MALAIA, J. M. C. Torcer, torcedores, torcedoras, torcida (bras.): 1910-1950. In: HOLLANDA, B. B. et al. **A torcida brasileira.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 51-84.

MOURA, E. L. **As relações entre futebol, lazer e gênero.** 2003. 198f. Dissertação (Mestrado Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MOURÃO, L.; MOREL, M. As narrativas sobre o futebol feminino: o discurso da mídia impressa em campo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 73-86, jan. 2005.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio**. Cimeira, Nova Iorque, set. 2000. Disponível em: <<http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

REIS, H. H. B. dos. **Futebol e sociedade**. 1998. 214f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SALLES, J. G. do C.; SILVA, M. C. de P.; COSTA, M. de M. A mulher e o futebol: Significados históricos. In: VOTRE, S. (Coord.). **A representação social da mulher na educação física e no esporte**. Rio de Janeiro: Editora Central da UGE, 1996. p. 79-94.

SOUZA, G. C. de; MOURÃO, L. **Mulheres do tatame: o judô feminino no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.

SOUZA JÚNIOR, O. M. de. **Futebol como projeto profissional de mulheres: interpretações da busca pela legitimidade**. 2013. 329f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

Esporte de inclusão social: reflexões sobre o *Brazil Sportive* dos megaeventos

Wanderley Marchi Júnior

Juliano de Souza

Fernando Augusto Starepravo



Um dos grandes enfrentamentos teóricos e práticos com o qual a academia tem se deparado no tocante à realização da Copa do Mundo da FIFA em 2014 no Brasil, assim como dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de Verão no Rio de Janeiro em 2016, está relacionado ao ato de avaliar a concretude do caráter “inclusivo” e “democrático” pelo qual, supostamente, se fariam circular tais eventos esportivos no país. Esse é um dos pontos de interrogação que advém com a conjuntura de preparação desta sociedade para sediar esses eventos e que, pelo que tudo indica, continuará a ser mote do debate acadêmico brasileiro nos anos que seguem, tendo em vista que, somente quando esses eventos terminarem, é que será possível

dizer se os seus impactos foram, efetivamente, positivos ou negativos para os diferentes grupos sociais.

Importante ser ressaltado que essa retórica “inclusiva” e “democrática” da qual se revestem e se nutrem algumas justificativas oficiais para realização de tais eventos esportivos no Brasil, longe de ter respaldo em um investimento científico rigoroso, circunstanciado e reflexivo, é fruto muito mais de tomadas de posições políticas influenciadas por um sistema de crenças esportivas atuante no país, o qual a própria academia, em certas circunstâncias, ajudou a construir e cristalizar na esfera do debate público brasileiro. O fato, portanto, de os discursos oficiais que apoiam os megaeventos darem ênfase a elementos “inclusivos” e “democráticos”, não significa, em última instância, que a produção e o consumo desses megaeventos esportivos no país sejam de natureza inclusiva e democrática. Essa condição, por sua vez, sugere, dentre outras coisas, uma desproporcionalidade entre a realidade discursiva e a realidade das práticas sociais, de modo que insurge uma contradição intrigante que requer ser desvelada ou, no mínimo, tensionada mediante esforço de reflexão teórica e trabalhos empíricos.

Ao longo deste texto, delimitamos como desafio investigativo maior contribuir com o dimensionamento desse quadro a partir de uma reflexão teórica que permita problematizar se a manifestação do esporte em sua dimensão de inclusão social é possível no *Brazil sportive* dos megaeventos e mesmo conciliável com a lógica que orienta o esporte-espetáculo. A hipótese assumida em relação a esse problema apontado, em favor da qual queremos reunir elementos analíticos para defendê-la no decorrer do texto, é que o esporte de inclusão social no Brasil, tendo

em vista (1) o histórico com que essa prática vem sendo gerida pelo Estado brasileiro, (2) a lógica que regula o mercado esportivo do qual os megaeventos é um dos produtos mais expressivos e (3) as características histórico-sociais de formação da sociedade brasileira, não se beneficia da conjuntura expressa na realização dos respectivos megaeventos em 2014 e 2016, sendo, portanto, essa dimensão social do esporte evocada, possivelmente, para tentar legitimar, perante a opinião pública, uma suposta importância da presença desses eventos no país.

Para melhor exposição dessa lógica argumentativa, o texto foi dividido em três partes. Na primeira parte, procuramos apresentar um breve panorama histórico acerca de algumas relações conflitantes que têm sido edificadas entre as políticas de esporte e o Estado Brasileiro. Na segunda parte do texto, expomos alguns aspectos contraditórios pelos quais atua o mercado esportivo na figura dos megaeventos e no contexto da sociedade global. Por fim, e em referência às duas primeiras frentes de investigação abertas, trazemos alguns dados e análises que endossam o argumento de que o esporte de inclusão social, ao menos como tem sido articulado como justificativa naqueles discursos promotores dos megaeventos esportivos no Brasil, em última instância, está comprometido, o que, no entanto, não o inviabiliza como uma prática social importante e que possa contribuir com algumas transformações no país.

As políticas de esporte e o estado brasileiro

Ao resgatar o histórico do esporte no Brasil, pode-se dizer que as práticas esportivas foram sendo, paulatinamente,

introduzidas na sociedade brasileira a partir do século XIX. A elite letrada brasileira daquele final de século, diante de um passado marcado pelo estigma da escravidão, buscou, então, novos padrões de sociabilidade e novas referências culturais na modernidade europeia distante do mundo hispânico-português. Essa elite impôs para si mesma a tarefa de criar uma nova história para a nação, definindo, entre outras coisas, novos padrões de lazer e recreação (DE DECCA, 2001). De acordo com De Decca (2001, p. 2):

O empenho na construção de uma nova identidade para a nação implicou a busca de formas de recreação, como o turfe, o remo, o futebol e o carnaval, e todas estas novas atividades de recreação foram excluindo aquelas práticas culturais oriundas do período colonial, por exemplo, o entrudo e a capoeira.

Vale notar que, primeiramente restrito à elite brasileira, o esporte logo se popularizou e acabou se difundindo para outros grupos e direções sociais. Segundo Lucena (2001), trata-se de um período em que o alargamento da prática dos mais variados esportes e o envolvimento de camadas sociais diferenciadas estiveram diretamente relacionados à emergência de uma maior diversificação e complexificação funcional, permitindo, então, o embate de diferentes grupos a partir das múltiplas inter-relações possíveis no quadro das redes sociais mais amplas.

Nesse contexto, a primeira etapa da trajetória política do esporte, no Brasil, inicia-se, segundo Linhares (1996), ainda no século XIX, quando o esporte chega com a influência europeia. Desse momento até o início da década de 1930, observa-se uma efetiva autonomia da sociedade para se organizar esportivamente. Com a Revolução de 1930 e a

implantação do Estado Novo, demarca-se, de forma mais consistente, a entrada do Estado no campo esportivo.

Ainda de acordo com Linhales (1996), e também consoante Mezzadri (2000), o surgimento de diferentes modalidades esportivas, no Brasil, se fez, prioritariamente, por intermédio da sociedade civil e dos grupos imigrantes, estabelecendo-se como prática de caráter recreativo e socializador. Nessa perspectiva, ao construir seu percurso próprio, o esporte passou ao largo da normatividade médico-higienista predominante naquela época (LINHALES, 1996). Desse modo, a autonomia relativa da sociedade em organizar-se esportivamente acaba sendo uma característica central do esporte brasileiro em sua origem. Por outro lado, a partir da década de 1930, o Estado passa a ser protagonista no campo esportivo brasileiro, havendo a emergência daquilo que chamamos de subcampo político/burocrático do esporte¹ no Brasil.

O subcampo político/burocrático do esporte, que emerge a partir da década de 1930 no interior desta sociedade e

¹ No Brasil, a consolidação de um campo político/burocrático se dá durante o Estado Novo, quando o Estado passa a gerenciar e controlar grande parte das áreas sociais. Foi decretado, pelo governo da época, que passaria a ser o Estado o protagonista da sociedade brasileira, concentrando o poder que estava mais difuso em vários estratos da sociedade. Adjetivamos o campo chamado por Bourdieu (2005) de burocrático (o Estado) do termo político, buscando caracterizar um espaço social onde se age politicamente (normalmente sob interesse particular) e burocraticamente (mediante o Estado, buscando o bem comum). O capital público acumulado por aqueles que ocupam posições de comando no campo político/burocrático nada mais é do que o próprio capital político potencializado pela posição do ocupante. E a busca pela conquista e acúmulo desse tipo de capital parece condicionar grande parte da ação dos agentes. Cada área no interior do campo político/burocrático, por sua vez, pode ser entendida como um subcampo político/burocrático, onde as especificidades da área de atuação do Estado delimitam o espaço social de atuação dos agentes a ela vinculados.

se consolida durante todo o século XX e início do século XXI, é, por princípio, um espaço de coexistência de interesses públicos e privados. É como se fosse uma espécie de balança, que ora pende aos interesses particularistas, ora pende em direção aos interesses coletivos, públicos, muitas vezes chamados de interesse nacional.

É sob essa égide, diga-se de passagem, que o Estado brasileiro regulamentou o esporte no Brasil na década de 1940. O Estado passa a controlar uma manifestação social (o esporte), que até então constituía uma prática de lazer de grupos sociais específicos, e dá a ele uma conotação de bem público, que deveria ser utilizado como forma de representação nacional, ferramenta para consolidar um *habitus* comum aos brasileiros (nacionalismo), ou ainda como um símbolo do desenvolvimento e da modernidade da nação. Segundo Bourdieu (2007), em nossas sociedades, o Estado contribui de maneira determinante na produção e reprodução dos instrumentos de construção da realidade social. Enquanto estrutura organizacional e instância reguladora de práticas, ele exerce uma ação formadora de disposições duradouras, por meio de todo controle e disciplinas que impõe ao conjunto de agentes. Tal como assegurado pelo sociólogo francês:

Através do enquadramento que impõe às práticas, o Estado instaura e inculca formas e categorias de percepção e de pensamento comuns, quadros sociais de percepção, da compreensão ou da memória, estruturas mentais, formas estatais de classificação. E cria, assim, as condições de uma espécie de orquestração imediata de *habitus* que é, ela própria, o fundamento de uma espécie de consenso sobre esse conjunto de evidências compartilhadas, constitutivas do senso comum (BOURDIEU, 2007, p. 116-117).

Argumentado de outro modo, é possível dizer que o surgimento do Estado moderno, e particularmente do Estado moderno brasileiro, como um fenômeno social datado que trazia, prioritariamente, interesses particulares, foi forjado com vistas a carregar a bandeira do bem público, visando, especialmente, à constituição de um *habitus* nacional. Como contrapartida, o Estado passou a oferecer financiamento aos atletas e às instituições de promoção do esporte, instaurando uma dependência tutelar do campo esportivo ao campo político/burocrático.

Além disso, os agentes do campo político/burocrático que, em suas trajetórias políticas, se envolveram com o esporte, perceberam ser este um meio muito eficaz para aperfeiçoar o acúmulo de capital público ou político, já que a natureza do esporte trazia potenciais signos de amizade, companheirismo, descontração, além do próprio apelo popular, que fazia com que esses agentes tivessem grande visibilidade junto à sociedade brasileira. A subordinação do campo esportivo ao campo político/burocrático, sob a justificativa da prevalência da lógica do Estado (pública), rapidamente passa a ser pautada também por interesses individuais daqueles agentes envolvidos com o esporte no âmbito estatal.

Consolidada a presença do Estado no campo esportivo, e instaurado um curto período “democrático” no Brasil, os agentes acomodados à situação, cada qual com seu interesse, aperfeiçoaram o uso privado do espaço público por meio de práticas clientelistas. Apesar de ser um período de maior liberdade individual, o poder concentrado e a lógica de Estado já haviam sido naturalizados pela sociedade, pois, afinal, segundo afirma Bourdieu (2007, p. 119):

O Estado não tem, necessariamente, necessidade de dar ordens, ou de exercer coerção física, para produzir um mundo social ordenado: pelo menos enquanto puder produzir estruturas cognitivas incorporadas que estejam em consonância com as estruturas objetivas, assegurando assim a [...] submissão *dóxia* à ordem estabelecida.

Pensada, portanto, por esse prisma, a ação dos agentes pode ser lida e interpretada não no sentido de fazer valer seu maior potencial de poder perante o Estado, mas sim no sentido de barganhar, junto aos concentradores do poder, uma parte dele. As regras do jogo estavam postas e foram mantidas, pois condiziam com os interesses particularistas de acumulação de capital público pelos agentes no interior do subcampo político/burocrático do esporte.

Décadas mais tarde, durante o regime militar no Brasil, a balança de poder passa a pender de maneira bastante acentuada a favor do Estado, que volta a dominar, mediante o uso do monopólio da força física, grande parte dos campos sociais. No campo esportivo, pouca coisa mudou. A dimensão jurídica *polity*² teve apenas ajustes marginais pela legislação esportiva da década de 1970. Sob a justificativa dos interesses coletivos nacionais, que, no fundo, eram interesses privados (*doxa*) daqueles que controlavam o Estado (os militares), o esporte serviu às intenções nacionalistas, de inserção internacional do país, e como forma de referendar o suposto sucesso do sistema político

² Na língua portuguesa, a palavra política pode ter variadas conotações, que, no fundo, se referem a diferentes etapas do processo político. Na língua inglesa, há diferenciação pelos usos dos termos *polity*, *politics* e *policy*. Sumariamente, o primeiro termo designa as instituições políticas; o segundo, os processos políticos; e o último, os conteúdos da política (FREY, 2000).

vigente. Em referência aos arranjos sociais evidenciados nessa época, e remetendo-nos novamente a Bourdieu, é importante salientar que:

A doxa é um ponto de vista particular, o ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal; o ponto de vista daqueles que dominam dominando o Estado e que constituíram seu ponto de vista em ponto de vista universal ao criarem o Estado (BOURDIEU, 2007, p. 120).

Para Bourdieu (2007), o Estado, dada sua condição de predominância potencializada pelo uso da força física, além de impor sua *doxa*, contribui decisivamente para a construção do nacionalismo. O Estado contribui também para a unificação do mercado cultural ao unificar todos os códigos e ao realizar a homogeneização das formas de comunicação. Por meio dos sistemas de classificação, inscritos no direito, nos procedimentos burocráticos, nas estruturas escolares e nos rituais sociais, o Estado “[...] molda as estruturas mentais e impõe princípios de visão e de divisão comuns [...] contribuindo para a construção do que designamos comumente como identidade nacional [...] ou o caráter nacional” (BOURDIEU, 2007, p. 105).

Há a emergência de inúmeros planos, diretrizes e projetos de Estado relacionados ao esporte, com ênfase no esporte de alto rendimento (ápice e finalidade do modelo piramidal de desenvolvimento do esporte) e na melhora da aptidão física da população (CASTELLANI FILHO, 1988). Para tanto, investe-se no esporte educacional, especialmente no interior das escolas, e no esporte participativo, em espaços não-formais, atingindo especialmente os não-escolares, como no caso do programa Esporte para Todos (EPT).

Dada, portanto, a relação íntima entre Estado e esporte ou, melhor dizendo, entre o campo político/burocrático e o campo esportivo durante a Ditadura Militar, com a queda do regime, o esporte carregou consigo aqueles estigmas da ordem, disciplina e hierarquia, próprios dos militares. Na transição para a nova fase “democrática”, porém, o esporte, especialmente pela imposição dos interesses econômicos, transmutou-se, passando de ferramenta de construção do *habitus* comum, o nacionalismo, para fonte de recursos a ser explorado pela iniciativa privada. Caberia, nesse momento, ao Estado, reconhecê-lo como direito social e dar conta de promovê-lo em suas manifestações não comerciais.

Esse processo em movimento, todavia, foi conflituoso e demorado, sendo necessária quase uma década para que fosse reformulada a dimensão jurídica *polity*, mediante a inserção do esporte no texto constitucional e a elaboração da legislação infraconstitucional. A relação com o Estado, que era pautada, quase exclusivamente, na troca de favores e dependência tutelar, passa, gradativamente, a dar espaço a relações mais complexas, institucionais, envolvendo tanto o poder Legislativo quanto o Executivo. Constituem-se *policy network*³ e *issue networks*⁴ institucionalizadas em torno do esporte, porém ainda muito pautadas nas relações entre a prática esportiva e o poder estatal

³ Para Hecló (1978), citado por Frey (2000), *policy network* pode ser entendida como “[...] interações das diferentes instituições e grupos tanto do executivo, do legislativo, como da sociedade na gênese e na implementação de uma determinada ‘policy’”.

⁴ Além dos membros que constituem as *policy networks*, outros tantos podem relacionar-se a elas em condições mais particulares. Nesse caso, constituem redes chamadas de *issue networks*.

construídas desde a época do Estado Novo, relações essas permeadas muito mais por interesses individuais do que coletivos e públicos.

Um dos pontos relevantes a ser destacado nessa conjuntura é que os grupos que mais se opunham à relação paternalista do esporte com o Estado não tiveram capacidade de organização e mobilização para fazer com que seus interesses fossem representados junto ao Estado. Com isso, o esporte de alto rendimento, detentor de um potencial comercial muito grande, continuou a ser o principal alvo da atuação do Estado, apesar de o esporte educacional e de o esporte de participação contarem sempre com alguma iniciativa do Estado em seu favor, mesmo que com baixos orçamentos e descontinuidade nas ações.

Retomado a partir da perspectiva relacional de Bourdieu (1983, 1998, 2003, 2007), pode-se dizer que o esporte, como subcampo político/burocrático, se encontra em uma posição desprivilegiada em relação ao campo do poder, assim como ocorre com outras políticas sociais. O esporte, nesse exato sentido, estaria situado na mão esquerda do Estado, entendida como aquela que representa os agentes e as estruturas das áreas de atuação estatal relacionadas às políticas sociais, enquanto a mão direita seria representada pelos ministérios relacionados à economia, como os bancos e agentes dos gabinetes ministeriais da área econômica. Essas são as instituições e os agentes que caracterizam as lutas principais dentro do campo político/burocrático, no qual, sob a análise do capital econômico, a mão direita é dominante e a mão esquerda dominada, constantemente lutando entre si pela dominância sob análise do capital simbólico (BOURDIEU, 1998). Assim sendo, o esporte, alocado na mão esquerda do Estado, é

tido, especialmente, como um meio de compensação das distorções do sistema capitalista, responsável por “[...] exercer as funções ditas “sociais” – isto é, compensar, sem dispor de todos os meios necessários, os efeitos e carências mais intoleráveis da lógica do mercado.” (BOURDIEU, 2003, p. 218).

Porém, ao pensarmos especificamente no subcampo político/burocrático do esporte e lazer no Brasil, em particular no que tange à distribuição do capital econômico, teríamos o esporte de alto rendimento profissional numa situação de dominância, ou seja, na mão direita (ALMEIDA, 2010), enquanto o esporte educacional e o esporte participação se alocariam numa posição dominada, isto é, na mão esquerda do Estado (ALMEIDA, 2010). Já do ponto de vista simbólico, a disputa entre os representantes das diferentes manifestações esportivas está posta. Porém, dada a inserção social e o prestígio atribuído ao esporte de alto rendimento profissional, pode-se adiantar que também do ponto de vista simbólico este é dominante.

Essa dominância foi observada no subcampo político/burocrático do esporte e lazer no Brasil durante as décadas de 1990 e 2000. Apesar de o esporte ter conquistado relativo espaço na agenda pública, inclusive com a criação de um ministério próprio, as ações e, sobretudo, o orçamento público do esporte têm garantido a prevalência do esporte de alto rendimento em relação às demais manifestações esportivas (VERONEZ, 2005; BUENO, 2008). A dimensão jurídica *polity* (Lei Zico, Lei Pelé, Lei Agnelo-Piva, Estatuto do Torcedor, entre outras), bem como as *politics* e *polity* efetivadas (especialmente os programas voltados ao esporte olímpico e a organização de megaeventos esportivos) no período, corroboram essa constatação.

Frente a essa conjuntura, a grande questão com a qual nos deparamos, neste momento, consiste no ato de ponderar o porquê de o esporte de alto rendimento, privilegiado desde a gênese do subcampo político/burocrático do esporte e lazer no Brasil, continuar sendo a prioridade na intervenção estatal, sendo que o contexto social passou por diversas mudanças, que ditaduras foram encerradas, que uma nova Constituição “cidadã”, que inclusive denota o predomínio de investimento público no esporte educacional, foi promulgada, que houve inserção de agentes econômicos com interesses comerciais no esporte, entre outras mudanças?

Bueno (2008, p. 259), ao intentar responder o questionamento do porquê ainda se faz predominante o esporte de alto rendimento (EAR) no Brasil, argumenta, levando em conta o orçamento para as diferentes manifestações esportivas, que “[...] a coalizão pró-EAR continua muito forte e até aumentou sua predominância do governo FHC ao período Lula”. Também aponta que, dificilmente, uma aliança a favor do esporte educacional e de participação possa influenciar a agenda pública de gestão do esporte no Brasil, uma vez que sua representação é, consideravelmente, menor em órgãos consultivos e deliberativos do esporte. Por fim, Bueno (2008, p. 260) pontua que o caminho adotado pelo Ministério do Esporte em privilegiar o esporte de rendimento levou em conta que o “[...] melhor investimento político foi o do maior apoio e fortalecimento do EAR devido sua inigualável capacidade midiática e de mobilização popular, o que significa popularidade ao governo”.

Em relação ao último ponto levantado por Bueno (2008), e evocando a lógica inerente ao campo político/burocrático, onde os agentes sociais, por vezes, agem de

maneira particular dentro do espaço público, buscando especialmente o acúmulo de capital estatal, entende-se que as opções pelo esporte de alto rendimento não são ingênuas e desprovidas de interesse, uma vez que essa manifestação é a que, potencialmente, gera maiores lucros a quem a promove. Tanto isso é verdade que é exatamente nesse nicho que atuam as forças comerciais do esporte, buscando a maximização dos lucros materiais. O mesmo vale para os agentes do campo político/burocrático, que lucram mais com o esporte de rendimento, mesmo não sendo o acúmulo de capital econômico seu maior objetivo, mas sim outras espécies de capital.

Com base, então, nesse breve recenseamento, é possível afirmar que a atuação do Estado, nos últimos anos, no esporte, tem privilegiado aquilo que Melo e Peres (2005, p. 133) chamam de “espetacularização das políticas públicas”. Um exemplo concreto disso torna-se evidente quando pensamos nas relações que o governo brasileiro está estabelecendo com os megaeventos esportivos. A propósito, a política de apoio a megaeventos esportivos, e mesmo a outros eventos “menores”, mas com caráter espetacularizado, ambos, inclusive, já imersos na lógica do acúmulo de capital e de fortalecimento das estratégias de negócios, se articulam com aquelas tomadas de posição referentes ao acúmulo de capital dos políticos e gestores públicos, que passam a ver o esporte como grande negócio, e não como direito social. A projeção, portanto, da lógica de mercado no subcampo político/burocrático do esporte no Brasil tende a não favorecer ou, no limite, relativizar a divulgação do esporte em uma perspectiva integradora, e esse processo, por sua vez, tende a ter seus efeitos potencializados no contexto de realização dos megaeventos esportivos, tal como veremos a seguir.

Megaeventos esportivos e a expansão do mercado

Há razões suficientes para se estabelecer uma relação diretamente proporcional entre a expansão progressiva do mercado dos esportes e a conformação dos megaeventos esportivos como espetáculos de conotação massiva e de dimensões planetárias. Uma própria tentativa de definição conceitual e filosófica dos megaeventos esportivos deveria, inclusive, estar atenta a esse tipo de movimentação prática evidenciada no espaço social mais amplo, de modo que se tornaria possível avançar no tratamento destes como eventos performáticos de caráter altamente mercantilizado, espetacularizado, burocratizado, racionalizado e ritualizado na condição de uma conjuntura material e simbólica – o que inclui a mobilização de muitos agentes e estruturas dos mais diferentes campos sociais (campo esportivo, campo econômico, campo político, campo midiático, campo científico) – constituída em torno do esporte, fazendo deste tanto um meio quanto um fim para reunir adeptos e consumidores em escala global, de modo a se romper – de um ponto de vista de mercado – com as fronteiras culturais e econômicas que se impõem em termos de nação, região e grupos, ou no mínimo, de se imprimir novos sentidos e dinamismos a estas (SOUZA; MARCHI JÚNIOR, 2010).

Trata-se, como vemos, de uma definição que localiza os megaeventos esportivos no bojo de um processo de globalização da economia, de desterritorialização do espaço e de mundialização da cultura (IANNI, 1992, 1997; ORTIZ, 1994, 1999) que vem ganhando força e se desenhando no cenário social mais amplo desde o término da Segunda Guerra Mundial ou, mais precisamente, a partir dos novos arranjos políticos, econômicos, culturais e simbólicos estimulados e postos em prova desde o contexto da Guerra Fria.

Colocam-se também em evidência os imperativos da chamada sociedade de consumo (BAUDRILLARD, 1995) e do espetáculo (DEBORD, 1997) que tendem a integrar nichos consumidores cada vez mais diferenciados e heterogêneos em seu espectro de ação, a partir de uma dialética da oferta e do consumo dos bens esportivos e culturais (BOURDIEU, 1983), e que também conservam, como uma de suas particularidades indeléveis, a socialização dos agentes como promotores das mercadorias e, curiosamente, também como as próprias mercadorias (BAUMAN, 2008).

Contemplados à luz desse crivo teórico, os dois megaeventos esportivos, talvez mais revisitados analiticamente no âmbito dos estudos socioculturais do esporte, quais sejam, a Copa do Mundo de Futebol e os Jogos Olímpicos de Verão, podem e merecem ser tratados a partir de uma contextualização histórico-estrutural que contemple os próprios avanços e recuos da sociedade moderna e tendencialmente globalizada, posto que a própria elevação desses eventos ao patamar de megaeventos globais – resta saber e problematizar em que medida o campo acadêmico concorreu para que esse estado de percepção e tratamento analítico fosse trazido à tona – é fruto *a fortiori* das próprias transformações societárias mais amplas que culminaram com a conformação de uma sociedade globalizada pautada nas políticas neoliberais e na consolidação do capitalismo financeiro.

Colocado sobre outro aparato conceitual, é relevante indagar, no tocante a esse último argumento, se os Jogos Olímpicos de Verão, as Copas do Mundo da FIFA, entre outros acontecimentos realizados no campo esportivo, foram elevados à categoria de megaeventos porque assim se demonstraram ser a partir de algum momento histórico

específico ou porque, então, a academia passou a impor e requisitar esse tipo de leitura?

Nesse sentido, seriam os megaeventos esportivos e os processos sociais a eles atrelados um resultado ou reflexo das mudanças macroestruturais pelas quais se mundializou a economia e a cultura ou, então, uma nova imposição analítica e categorial para se explicar uma série de processos e rupturas que, de uma forma ou outra, sempre se fizeram e estiveram presentes na história social dos eventos e enfrentamentos esportivos, nos quais, invariavelmente, foram sendo envolvidos cada vez mais países das mais variadas regiões do globo? De modo mais incisivo e determinante para a leitura que aqui se propõe, a partir de que momento histórico-estrutural poderíamos pensar nos Jogos Olímpicos e nas Copas do Mundo de Futebol como megaeventos esportivos?

Cientes das inúmeras frentes investigativas que se abrem a partir dessas questões, mas também lúcidos dos limites que esse estudo reserva para tentar respondê-las com base em uma incursão histórica mais sistematizada e profunda, contentamo-nos em ressaltar que os Jogos Olímpicos de Verão passam a engendrar um caráter de megaevento esportivo com dimensões de alcance planetárias a partir, sobretudo, da edição de Los Angeles em 1984 (RUBIO, 2005, 2010; HORNE; MANZENREITER, 2006; ROCHE, 2006; PRONI, 2008; PRONI; ARAÚJO; AMORIM, 2008), ao passo que as Copas do Mundo da FIFA assumem um formato de megaeventos esportivos de dimensionamento tendencialmente global a partir da Copa da Espanha em 1982, que contou, pela primeira vez na história, com a participação de 24 países, número que foi expandido para 32 na Copa da França em 1998, e assim permanece até os dias de hoje.

Obviamente, tais dinâmicas desveladas não são casuais e, além de sinalizarem para as próprias mudanças estruturais operadas a nível macro, também são devedoras à emergência de uma mentalidade empresarial na gestão das duas instituições que se colocam à frente dos respectivos eventos, a saber, o Comitê Olímpico Internacional (COI) e a *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA) (PRONI, 1998).

Esse tipo de recenseamento histórico sobre a conformação da Copa do Mundo e dos Jogos Olímpicos de Verão como megaeventos de repercussão mundial é importante, dentre outras coisas, porque nos permite argumentar e, mais que isso, matizar que tais eventos nem sempre tiveram esse formato com que atualmente se apresentam na sociedade. Nesse sentido, compete-nos, então, indagar, a modo de exemplo, se a Copa do Mundo de Futebol disputada em 1934 na Itália, ou os Jogos Olímpicos de Berlim, em 1936, dentre uma série de outros eventos protagonizados na primeira metade do século XX, ou mesmo durante os anos 1960 e 1970, poderiam ser perspectivados como megaeventos esportivos?

De igual modo, e pensando em termos mais recentes, poderíamos problematizar com mais rigor e afincado se eventos tais como o Campeonato Mundial de Fórmula 1, Universíades, Jogos Mundiais dos Trabalhadores, Jogos Mundiais Militares, Jogos Mundiais da Natureza, Copa do Mundo de Rúgbi, os torneios de *Grand Slam* de Tênis, *America's Cup* de Iatismo, X Games, dentre uma série de outros campeonatos e torneios aludidos na literatura, se concretizariam, de fato, como megaeventos esportivos?

Para além dessas tensões teórico-conceituais sobre aquilo que pertence ao domínio dos megaeventos e, de

forma inversa, aqueles eventos esportivos que, por razões objetivas e simbólicas, talvez não satisfaçam as expectativas sociais atribuídas aos megaeventos esportivos, a saber, alto apelo massivo e repercussão em escala internacional, mobilização sistemática (por período temporal estruturado e planejado com considerável antecedência) de uma diversidade de instâncias midiáticas, comerciais, governamentais e culturais (ROCHE, 2000; HORNE; MANZENREITER, 2006), o que é importante ser destacado, especialmente para o encaminhamento de nossas discussões, é que os Jogos Olímpicos de Verão e as Copas do Mundo da FIFA se constituem nos dois principais protótipos daquilo que se entende por megaeventos esportivos (ROCHE, 2000; GOIG, 2012).

Ao lado desses dois acontecimentos de dimensão e comoção planetária, poderíamos incluir também os eventos multiesportivos continentais (Jogos Asiáticos, Jogos Pan-Americanos, Jogos Pan-Africanos etc.) que seguem a mesma lógica de oferta e consumo dos Jogos Olímpicos, muito embora em proporções menores e com dimensões de alcance e repercussão voltadas, sobretudo, para os países que integram os respectivos continentes, os quais são mote e dão nome aos aludidos eventos.

Com base nessa abordagem teórico-conceitual apresentada, é permissível, portanto, contextualizar e avançar no dimensionamento da chamada “década do esporte” brasileiro (2007-2016) (MEZZARROBA; MESSA; PIRES, 2011) – assim vista por conta dos arranjos estruturais e simbólicos que culminaram com a realização dos Jogos Pan-Americanos do Rio de Janeiro em 2007 e que, por sua vez, continuam sendo evidenciados e ampliados em razão da Copa do Mundo da FIFA e dos Jogos

Olímpicos e Paraolímpicos que o Brasil sediará respectivamente em 2014 e 2016 –, atentando para o fato de que talvez apenas esses três eventos, de acordo com as literaturas que evocamos e, acima de tudo, com a natureza dos processos sociais empiricamente observáveis (ELIAS, 1980) no contexto da chamada sociedade global (IANNI, 1992), correspondem, de fato, aos imperativos de oferta e demanda (BOURDIEU, 1983, 1990) desterritorializada (ORTIZ, 1999), espetacularizada (DEBORD, 1997) e midiaticamente conduzida (ROCHE, 2000; HORNE; MANZENREITER, 2006; HORNE, 2007) que alavancam os chamados megaeventos esportivos.

Além disso, essa retomada teórica é útil porque desperta para o entendimento de que seria talvez equivocado associar a leitura sociológica, de eventos relativamente remotos tais como os Jogos Pan-Americanos de São Paulo de 1963 e a Copa do Mundo de Futebol de 1950, ambos realizados no Brasil, à imagem do que atualmente se vislumbra e se entende por megaeventos esportivos ou, em outras palavras, aos processos sociais responsáveis pela conformação de alguns eventos multiesportivos e da Copa do Mundo de Futebol em megaeventos de visibilidade continental e planetária ao longo das três últimas décadas.

Em contrapartida, é possível estudar-se, a partir de documentação histórica e trabalho de natureza historiográfica e sociológica, alguns dos efeitos e impactos (positivos e negativos) que tais eventos, por ventura, podem ter trazido ao país em curto, médio ou longo prazo, ainda que essa agenda de pesquisa histórica não esteja livre de ser afetada e dificultada em razão da atual divulgação dos discursos dos “legados”, que, ao atenderem os interesses de determinados grupos sociais (MANNHEIM, 1967), têm

por função maior, ainda que não de maneira racionalmente planejada, ocultar uma série de contradições sociais inerentes à realização dos referenciados megaeventos esportivos em sociedades periféricas como a brasileira.

Portanto, sob um ângulo global e conjuntural, os megaeventos esportivos acabam elucidando, de modo insofismável, um movimento de expansão do mercado esportivo que se firma, não por acaso, sobre as bases do capitalismo financeiro e das políticas neoliberais que se fizeram impor com dimensões planetárias ao longo, pelo menos, das últimas três décadas (BELUZZO, 1995; GRÜN, 2007a, 2007b; GUTTMANN, 2008; BRESSER-PEREIRA, 2010a; SOUZA, 2010).

Se pensarmos, sobretudo, naqueles arranjos mais recentes que estruturam o campo esportivo mundial isso é passível de comprovação, na medida em que o continente africano foi “agraciado” com sua primeira Copa do Mundo da FIFA, a qual veio a ser realizada em 2010 na África do Sul, além, é claro, dos exemplos constituídos na figura da Copa do Mundo de Futebol, que, depois de sessenta anos, retorna ao Brasil e dos Jogos Olímpicos de Verão, que, pela primeira vez, serão sediados neste país ou, mais precisamente, num país sul-americano. Lembremos ainda dos Jogos Olímpicos de Pequim, em 2008, e da quantidade potencial de chineses consumindo marcas e produtos esportivos, ou então, da escolha do Qatar – mercado altamente visado do Oriente Médio – como país-sede da Copa do Mundo da FIFA a ser realizada em 2022.

Por conseguinte, essas escolhas conduzidas pela FIFA, pelo COI e, acima de tudo, pelas grandes corporações e pelas empresas multinacionais associadas (SIMSON; JENNINGS, 1992), talvez tenham alguma relação com o fato de a Europa estar enfrentando, recentemente, uma

crise de ordem política e econômica que se reflete sobre seus mercados, os quais, de um ponto de vista de oferta e demanda, se tornaram, tendencialmente, saturados quando comparados com os promissores mercados dos países asiáticos, latino-americanos e do Oriente Médio (CUNHA, 2008, 2011a, 2011b; BRESSER-PEREIRA, 2009, 2010b, 2012; MOTA; LOPES; ANTUNES, 2010; STAL; CAMPANÁRIO, 2010).

No caso do esporte, o que se demonstra estar em jogo, tal como argumentado por Altuve (2002), é a constituição de um novo modelo esportivo mundial encabeçado pelo COI e pela FIFA e que vem se tornando legítimo e se expandindo maciçamente desde o final dos anos 1980. Tal modelo consiste, é sempre importante ressaltar, na conformação do esporte como uma empresa transnacional de espetáculo e entretenimento que conta com uma oferta espetacularizada que acaba por promover marcas empresariais famosas e expandi-las para diversos nichos de mercado juntamente com os bens e as práticas esportivas que lhes são suportes (SIMSON; JENNINGS, 1992; ALTUVE, 2002; JENNINGS, 2007).

Some-se, no entanto, a essa lógica mercantil sugerida, que o processo de expansão e consolidação do mercado esportivo não opera apenas por via da desterritorialização do espaço e mundialização da economia e da cultura. Existe também, no interior desse jogo de interesses políticos/empresariais, a constante preocupação em rever e “superar” – do ponto de vista mercadológico – as barreiras de classe, de idade, de gênero, de cor, de sexo, enfim, de preconceitos direcionados contra determinados grupos sociais. No campo esportivo, isso se traduz bem no desejo dos organismos internacionais responsáveis pela gestão do esporte-espetáculo (FIFA e COI especificamente), assim

como dos grupos econômicos e políticos adjacentes a essas instituições, em estender o raio de ação de seus serviços e produtos para vários segmentos populacionais, condição essa que, na linguagem da aristocracia esportiva, tem seu equivalente em espalhar o *fair play* pelo mundo, como eles insistem em crer e fazer crer em várias instâncias sociais (ALTUVE, 2002).

Na esteira dessa análise, uma primeira iniciativa que nos vem em mente no tocante à inserção de grupos cada vez mais heterogêneos na esfera do esporte de alto rendimento como também na esfera de consumo passivo do esporte (BOURDIEU, 1983), trata-se da criação das “Olimpíadas dos Portadores de Deficiência”, no ano de 1960 em Roma, as quais, por sua vez, vieram a ser oficializadas pelo COI em 1984, na condição estrutural e institucional dos Jogos Paraolímpicos (MARQUES, 2010).

Como exemplo mais recente dessa integração de diferentes nichos de mercado na lógica que rege o esporte-performance, teríamos a realização da primeira edição dos Jogos Olímpicos da Juventude em Cingapura no ano de 2010. Vale notar que, muito possivelmente, o que se coloca em pauta nessa trama é o fato de a juventude, como símbolo da cultura de consumo, estar se tornando, nestas últimas décadas, a população ativamente mais consumidora dos bens e produtos esportivos e, de uma forma mais ampla e articulada, da própria indústria de entretenimento (CANCLINI, 1995; FEATHERSTONE, 1995; MAFFESOLI, 1998; LIPOVETSKY, 2007; BAUMAN, 2008; BOURDIEU, 2008).

Se no âmbito do esporte regulamentado e gerenciado pelo COI, esses exemplos são elucidativos do ímpeto de expansão do mercado esportivo, no contexto do esporte amador não-regido pelo COI, poderíamos citar os Jogos

Olímpicos Gays que, em agosto de 2010, tiveram sua oitava edição na cidade de Colônia/Alemanha, ou, ainda, o World Masters Games em franco processo de expansão e aceitação. Interessante notar que a inclusão de diferentes “tribos” na lógica do esporte-performance, independentemente da causa social, isto é, da bandeira que esteja sendo defendida, parece soar como uma conquista e, de fato, o é, mas não no sentido que uma leitura preliminar tende a conferir, ou seja, procurando legitimar um discurso politicamente correto da diversidade que, muitas vezes, obscurece e relativiza o drama de grupos sociais incluídos ambigualmente e sob o crivo de avaliações morais heterônomas em diversos campos de socialização.

Dito de outro modo, a inserção de diferentes grupos no contexto polissêmico do esporte, sejam esses grupos vítimas ou não de avaliações sociais carregadas de preconceitos e estigmas, deve, de fato, ser vista como uma conquista, mas uma conquista muito mais ao direito de consumir e lutar por prestígio, reconhecimento e distinção social do qualquer outra motivação subjetiva (BOURDIEU, 2008). Cabe, além disso, ressaltar que o processo de absorção mercantil dos sujeitos talvez tenha correlação fraca com a aceitação de marcadores sociais subjetivamente elaborados e compartilhados acerca de uma série de tribos subterrâneas (MAFFESOLI, 1998).

Em síntese, o que nos compete reiterar, diante desses fatos recuperados, é, em primeiro lugar, que os megaeventos esportivos, em especial as Copas do Mundo da FIFA e os Jogos Olímpicos de Verão, são alguns dos principais vetores pelos quais tem-se expandido o mercado esportivo em escala global, e, em segundo lugar, que a política de integração de diversos atores na esfera de consumo do

esporte-espetáculo, por si só, já é ambígua e, em se tratando da dimensão do esporte como inclusão social, mais ambígua ainda, tendo em vista que o mercado sobre o qual se ampara a indústria do espetáculo e do entretenimento esportivo não é uma instituição social neutra, mas, pelo contrário, uma instituição que integra em sua lógica de ação uma variedade de “tribos” e grupos sociais, muito embora essa socialização dependa do volume de capital cultural e econômico que os atores dispõem desigualmente por conta de seus *habitus* de classe. Sendo assim, procuramos relacionar e argumentar nas páginas seguintes que o esporte de inclusão social, diante das lógicas de ação do Estado brasileiro e do mercado esportivo global, se trata de uma retórica, no limite, questionável quando confrontada com o contexto de realização dos megaeventos esportivos no país.

A título de fechamento - a retórica do esporte de inclusão social no contexto dos megaeventos esportivos

De acordo com o *Caderno de Legado Social* dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos do Rio de Janeiro de 2016 (BRASIL, 2009), esse megaevento a ser abrigado pelo Brasil e, mais precisamente, pela cidade do Rio de Janeiro no ano de 2016, contribuirá e, de certo modo, já tem contribuído para fazer valer o esporte em uma condição de direito social. Vejamos, no teor oficial do próprio documento, como esse discurso é acionado e articulado:

O legado social dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2016 no Rio de Janeiro vai transcender a difusão de valores olímpicos como excelência,

amizade, solidariedade, respeito e *fair play*. Por meio de políticas públicas de inclusão social já em curso ou que serão adotadas pelos três níveis de governo – federal, estadual e municipal –, o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à qualificação profissional significará, para milhares de jovens em situação de vulnerabilidade, o exercício do seu direito de cidadania e uma porta aberta para o futuro (BRASIL, 2009, p. 8).

De fato, é de conhecimento que, na Constituição Federal de 1988, o texto que trata do esporte (Art. 217) o situa como uma prática que deveria ser estendida a todos os membros da sociedade brasileira, tal como corrobora o ex-certo: “É dever do Estado, fomentar práticas esportivas formais e não-formais, como direitos de cada um [...]” (Artigo 217 da Constituição Federal de 1988 citado por TUBINO, 1996, p. 80). Não é nosso intuito aqui fazer uma análise mais aprofundada do modo com que o esporte foi tratado nesse texto constitucional, muito embora dois aspectos centrais precisem ser pontuados a partir desse documento para a argumentação que segue. Em primeiro lugar, o fato de o esporte ser concebido com um direito social não o faz ou torna-o com tal em última instância. Em segundo lugar, o texto constitucional de 1988, no tocante ao modo com que acaba percebendo e estimulando o gerenciamento das práticas esportivas no Brasil, é contraditório, uma vez que recomenda a liberalização do esporte, ao mesmo tempo em que a tutela do Estado é mantida, especialmente por meio do financiamento do setor (STAREPRAVO, 2011).

Parte das contradições estabelecidas no *Brazil sportive* dos megaeventos em torno da dimensão dos legados sociais, que, supostamente, poderiam advir com a realização dos Jogos Olímpicos e da Copa do Mundo da FIFA, é

devedora à própria ambiguidade desse processo histórico com que o esporte foi sendo tratado no Brasil como uma “causa de Estado”. Claro que essa retórica de que os megaeventos produzem mobilidade social não é uma estratégia discursiva nova e que se tem feito circular apenas no contexto de sociedades modernizadas periféricamente. Essa logomarca “social” dos Jogos Olímpicos e da Copa do Mundo da FIFA já é um discurso caricatural, enrijecido e próprio à tática neoliberalista, que, a partir dos anos 1980, tem se tornado preponderante no processo de oferta e demanda desses eventos esportivos em âmbito internacional. Acontece que, no caso da sociedade brasileira, onde, historicamente, a visão do esporte como panacéia é diretamente proporcional à dominação simbólica elitista, a crença no “poder mágico” dos Jogos Olímpicos e da Copa do Mundo em contribuir com a transformação social é excessiva, uma vez que (1) a manifestação do esporte como “inclusão social” independeria da realização ou não desses megaeventos e (2) que essa logomarca “social” tem sido usada de forma extrapolada para justificar o financiamento público de eventos de natureza privada.

Acrescendo mais elementos à referida trama social que estamos procurando evidenciar e restituir alguns dos fundamentos ocultos de dominação pela qual ela se legitima, convém revisitar novamente o *Caderno de Legado Social* dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro de 2016 e atentar para a lógica com que o esporte de inclusão social acaba sendo requisitado de forma, muitas vezes, desavisada, e talvez inconsciente, para conferir relevância social e promover um discurso de aceitação dos megaeventos na sociedade brasileira:

Por reconhecer a importância do esporte na formação humana, o Ministério do Esporte traçou sua Política Nacional do Esporte – PNE – tendo entre as prioridades o esporte educacional e o lazer comunitário como fatores de integração. E a própria Constituição Federal, sancionada em 1988, após a redemocratização do Brasil, determina que o esporte é um direito social, sendo prioritária a sua variante educacional. Adultos também são beneficiados. Uma das iniciativas que alcançam larga faixa da população em centenas de municípios brasileiros é o Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC –, que, no Rio, atende moradores de todas as idades em comunidades de baixa renda. O suporte dos Jogos Olímpicos como alavanca de investimentos sociais existentes ou previstos reforça as diretrizes da PNE, confirmadas em duas Conferências Nacionais do Esporte que se destacaram pela construção coletiva. Com ampla participação popular, elas combinaram os anseios dos vários segmentos do esporte e da sociedade em geral, o que confere maior legitimidade às políticas públicas ali elaboradas. Por essas razões, o projeto olímpico brasileiro, ao mesmo tempo que atende às determinações do Comitê Olímpico Internacional, alinha-se com a Política Nacional do Esporte e com a visão de futuro do Rio. Considerando-se as características sociais da cidade, a atuação conjunta dos poderes públicos e o apoio da sociedade, o Brasil tem convicção de que os projetos alinhavados para os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2016 deixarão no Rio de Janeiro um legado notável por várias gerações. Essa herança positiva está expressa em três eixos de legado: Esportivo; Urbano-Ambiental; e Social, aqui retratado (BRASIL, 2009, p. 16).

Como se nota, essa preocupação do Estado brasileiro com o esporte em sua dimensão educacional e de lazer é

louvável. Muito já tem sido feito, inclusive, em termos de oferta de projetos esportivo-sociais, integrando iniciativas da esfera política federal à esfera das políticas regionais e municipais, com eficácia e impacto positivo para populações em situação de vulnerabilidade e risco social. Esse discurso, entretanto, nos moldes e proporções com que acaba sendo projetado nacionalmente por meio da mídia e em determinadas inserções acadêmicas, com suas devidas e destacadas exceções, é passível de questionamento e críticas, em particular se atentarmos para o caráter de predominância histórica de proposição de políticas estatais, no Brasil, voltadas para o esporte em sua dimensão de rendimento, tal como já discutimos na seção 2 deste texto. Uma análise histórica, e mesmo atual, da planilha orçamentária de distribuição dos recursos para o esporte de rendimento, educacional e de lazer, respectivamente, também daria conta de demonstrar que o esporte como uma “política inclusiva” ainda tem muito a se desenvolver no Brasil e isso, diga-se de passagem, não será “a reboque” de dois megaeventos esportivos que embora se auto-intitulem, na figura de suas instituições, porta-vozes como promotores da “cultura da paz” e de humanidade, no fundo, se preocupam, prioritariamente, com a expansão global de seus serviços e de suas marcas, tal como relatamos na seção 3.

Dito de outra forma, nossa argumentação se constrói de maneira reticente em relação ao discurso do esporte de inclusão social como uma das logomarcas dos Jogos Olímpicos de 2016 e da Copa do Mundo da FIFA de 2014. Esse tipo de posicionamento se justifica quando nos reportarmos, por exemplo, ao período pós-Jogos Pan-Americanos Rio/2007, no qual as promessas de legados (da fase positiva dos jogos), divulgadas em documentos oficiais e

repercutidas na grande mídia, acabaram se demonstrando frágeis e, por sua vez, sendo categoricamente desconstruídas (BENEDICTO, 2008; EGLER; OLIVEIRA, 2010).

Corroborando com essa discussão, é oportuno ainda lembrar, com relação aos Jogos Pan-Americanos do Rio de Janeiro de 2007, que a construção de modernos complexos esportivos para abrigar os jogos se deu em determinadas condições e regiões da cidade do Rio de Janeiro que inviabilizaram qualquer forma sistemática de uso de tais empreendimentos por parte dos indivíduos que residem, por exemplo, nas favelas. Nesse propósito, convém questionar se, porventura, existiriam estratégias – se é que podemos argumentar nesses termos – para potencializar o uso coletivo e democrático desses complexos esportivos e culturais, a fim de abrigar escolinhas ou clubes sociais de iniciação esportiva para crianças e adolescentes em situações precárias?

548

Indagamos isso, de modo interpelativo, porque entendemos que “legados sociais”, efetivamente concretos dos Jogos Pan-Americanos Rio/2007, só se visualizariam, objetiva e rigorosamente falando, caso as classes subalternas pudessem, de algum modo, fazer uso desses espaços e das demais transformações urbanísticas e estruturais da cidade em seu benefício direto ou indireto, algo que, para além do incremento orçamentário e participativo de projetos no interior das próprias favelas (Programa Segundo Tempo, Movimento Esporte e Lazer etc.), tal como aludido no relatório oficial intitulado *Legado Social dos XV Jogos Pan-Americanos Rio 2007: diagnóstico social e esportivo de 53 favelas cariocas* (OBSERVATÓRIO DE FAVELAS, 2007), não se mostrou possível ou que, no limite, foi encarado com cautela (BENEDICTO, 2008; EGLER; OLIVEIRA, 2010; COMITÊ POPULAR RIO, 2012). Além disso, a implementação

de projetos esportivo-sociais nas favelas cariocas trata-se de uma política social que, se analisarmos mais a rigor, extravasa, em muito, o domínio de realização ou não desse megaevento ou de uma Copa do Mundo de Futebol e Jogos Olímpicos, o que nos leva a questionar se a associação de uma coisa à outra não teria apenas por função legitimar, perante a opinião pública e agências fomentadoras, a realização desses eventos.

Em síntese, a lógica de pensamento aqui defendida se firma no sentido de demonstrar a insustentabilidade com que se revestem alguns dos discursos dos legados de inclusão social dos megaeventos, especialmente no contexto de sociedades periféricas. No caso, novamente, dos Jogos Pan-Americanos Rio/2007, é, no mínimo, controverso tomar como natural o discurso de que houve vários benefícios sociais para os moradores de favelas por conta da realização pontual desse megaevento, uma vez que os mecanismos de demarcação espacial e simbólica da sociedade, na condição de leis estruturais perversas que organizam a vida moderna, seja no centro ou na periferia do sistema, acabam impedindo, vetando e inviabilizando, objetivamente, esses tipos de legados. Esse quadro preliminar, por sua vez, é reforçado em alguns trabalhos recentes que demonstram que essa ideia de legados de inclusão social pouco, ou quase nada, se sustenta quando confrontada com uma realidade social historicamente contrastante, injusta e desigual como a brasileira (SILVA; PIRES, 2009; EGLER; OLIVEIRA, 2010; TAVARES, 2011; DAMO, 2012; MASCARENHAS, 2012), se bem que a “nova” estratégia política dos “afirmadores” dos megaeventos esportivos no Brasil consiste em investir, articuladamente, no discurso dos “legados intangíveis” que, por sinal, são de difícil mensuração.

Cabe também notar que, além dessas críticas aos megaeventos que vêm sendo apontadas recentemente no campo acadêmico brasileiro, a própria literatura internacional, há algum tempo, já vem chamando a atenção para o fato de que “[...] o aumento da polarização social também continua sendo um dos principais legados dos megaeventos [...]”, tal como alertado por Horne e Manzenreiter (2006, p. 12, tradução nossa). Além do mais, essa ordem de transformações, tendencialmente ou supostamente, “positivas” que advêm da realização desses eventos, em contextos sociais periféricos, só atingem uma parcela restrita da população, ao passo que os prejuízos que resultam da experiência de sediar megaeventos são compartilhados na sociedade como um todo, muito embora as classes subalternas sofram mais com esses efeitos tanto na fase de preparação desses – lembre-se, por exemplo, das remoções de várias famílias e mesmo comunidades inteiras para construção de arenas, estacionamento etc., ou pelo simples “embelezamento” da paisagem urbana – quanto na fase pós-eventos.

Desse modo, o que procuramos colocar em evidência é a importância de contextualizarmos, sociologicamente, os megaeventos esportivos e seus supostos legados na perspectiva de conflitualidade social. Vale frisar que a realização de tais megaeventos vem também sendo alvo de conflitos de diversas ordens em países da modernidade central, tal como ocorreu com os Jogos Olímpicos sediados, recentemente, em 2012 na Inglaterra (SADD, 2012), embora em sociedades periféricas, tais conflitos assumam proporções mais drásticas e complexas quando comparadas com as nações do centro do capitalismo mundial. A título de exemplo, é importante ser ressaltado que os Jogos

Pan-Americanos Rio/2007, segundo mapa sintético elaborado por Benedicto (2008), suscitaram, pelo menos, 22 tipos de conflitos sociais envolvendo, por um lado, os interesses do governo, das empreiteiras e dos patrocinadores e, por outro lado, os interesses de setores amplamente prejudicados por conta dos jogos. A propósito, os movimentos sociais de resistência foram importantes na luta contra o projeto dominante, unilateral e asséptico dos Jogos Pan-Americanos do Rio de Janeiro realizado em 2007, representando algumas relativas conquistas, tais como o impedimento da remoção de três favelas, a saber, a favela Belém-Belém, a favela da Vila Autódromo e a favela do Canal do Anil (BENEDICTO, 2008).

Assim sendo, e com base nas discussões apresentadas, reiteramos que a noção de conflitos tem valor fundamental para a problematização sociológica dos megaeventos e para a ponderação da lógica multifacetada dos seus legados em sociedades da modernidade central e normativa, mas, principalmente, em países de modernização periférica como Brasil e África do Sul. De modo correspondente, também advertimos que, onde os conflitos sociais sejam, por ventura, sublimados, aí estão a atuar, sistematicamente, as malhas opressoras da violência simbólica, até porque, conforme ressalta Bourdieu (2009, p. 215): “As formas brandas e larvadas da violência tem muito mais possibilidades de se impor como a única maneira de exercer a dominação e a exploração quanto mais difícil e condenada é a exploração direta e brutal.”. Por essa razão, inclusive, é que se impõe a necessidade de avaliarmos, com cautela, aquilo que, no universo de determinadas literaturas e no domínio dos discursos políticos, tem sido denominado com “legados de inclusão social”. Nossa

linha de raciocínio se constrói no sentido de conjecturar que o esporte de inclusão social tem seu papel e importância na sociedade brasileira, mas que, ao servir de “logomarca promocional” dos megaeventos esportivos, acaba funcionando como um discurso que invisibiliza conflitos e, no limite, relativiza os reais e múltiplos interesses articulados à realização desses eventos no Brasil.

Referências

ALMEIDA, B. S. de. **O financiamento do esporte olímpico e suas relações com a política no Brasil**. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

552

ALTUVE, E. **Deporte**: modelo perfecto de globalización del espectáculo, el entretenimiento y las comunicaciones. Maracaibo: Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos, 2002.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUMAN, Z. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BELUZZO, L. G. M. O declínio de Bretton Woods e a emergência dos mercados “globalizados”. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 11-20, jun. 1995.

BENEDICTO, D. B. M. **Desafiando o coro dos contentes**: vozes dissonantes no processo de implementação dos Jogos Pan-Americanos, Rio 2007. 2008. 193 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p.136-153.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, P. (Coord.). **Miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares Azevedo et al. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. A casa do rei à razão de Estado: um modelo da gênese do campo burocrático. In: WACQUANT, L. **O mistério do ministério** – Pierre Bourdieu e a política democrática. Loïc Wacquant (Org.). Rio de Janeiro: Revan, 2005. p. 41-70.

BOURDIEU, P. Espaço social e espaço simbólico. In: **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 2007. p. 13-44.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Caderno de legado social dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro de 2016**. Brasília: Ministério do Esporte, 2009. Disponível em:

<<http://www.esporte.gov.br/arquivos/rio2016/cadernoLegadosSocial.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2013.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Globalização e competição** – por que alguns países emergentes têm sucesso e outros não. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A crise financeira global e depois: um novo capitalismo? **Novos Estudos**, São Paulo, s. v., n. 86, p. 51-72, mar. 2010a.

BRESSER-PEREIRA, L. C. (Org.). **Crise global e o Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010b.

BRESSER-PEREIRA, L. C. (Org.). **Depois da crise: a China no centro do mundo?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

BUENO, L. **Políticas públicas do esporte no Brasil: razões para o predomínio do alto rendimento**. 2008. 200 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

COMITÊ POPULAR RIO. **Megaeventos e violações dos direitos humanos no Rio de Janeiro** – Dossiê do Comitê Popular da Copa e Olimpíadas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

CUNHA, A. M. Integração monetária e financeira em condições periféricas: as experiências recentes da Ásia e da América Latina. **Cadernos do Desenvolvimento**, Campinas, v. 3, n. 5, p. 179-212, dez. 2008.

CUNHA, A. M. A integração asiática depois da crise financeira global. **Análise Econômica**, Porto Alegre, v. 29, n. 55, p. 33-60, mar. 2011a.

CUNHA, A. M. A China e o Brasil na nova ordem internacional. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 19, sup. 1, p. 9- 29, nov. 2011b.

DAMO, A. S. O desejo, o direito e o dever – a trama que trouxe a Copa ao Brasil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 41-81, abr./jun. 2012.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DE DECCA, E. S. Apresentação. In: LUCENA, R. F. **O esporte na cidade**: aspectos do esforço civilizador brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2001.

EGLER, T. T. C.; OLIVEIRA, F. M. Jogo no Rio. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 87-101, nov. 2010.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, s. v., n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GOIG, R. L. Una introducción el studio de los megaeventos deportivos desde las Ciencias Sociales. In: GOIG, R. L. (Ed.). **Megaeventos deportivos**: perspectivas científicas y estudios de caso. Barcelona: Editora UOC, 2012. p. 11-22.

GRÜN, R. Decifra-me ou te devoro! As finanças e a sociedade brasileira. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 381-410, out. 2007a.

GRÜN, R. Entre a plutocracia e a legitimação da dominação financeira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Caxambu, v. 22, n. 65, p. 85-107, out. 2007b.

GUTTMANN, R. Uma introdução ao capitalismo dirigido pelas finanças. **Novos Estudos**, São Paulo, s. v., n. 82, p. 11-33, nov. 2008.

HORNE, J. The four 'knowns' of sports mega-events. **Leisure Studies**, London, v. 26, n. 1, p. 81-96, jan. 2007.

HORNE, J.; MANZENREITER, W. An introduction to the sociology of sports mega-events. In: HORNE, J.; MANZENREITER, W. (Ed.). Sports mega-events: social scientific analyses of a global phenomenon. Special Issue. **The Sociological Review**, Canterbury, v. 54, n. 2, p. 1-24, dec. 2006.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

JENNINGS, A. **Foul! The secret world of FIFA: Bribes vote rigging and ticket scandals**. London: Harper Collins, 2007.

LINHALES, M. A. **A trajetória política do esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos**. 1996. 217 f. Dissertação (Ciência Política). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1996.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal** – ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa: Edições 70, 2007.

LUCENA, R. F. **O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro**. Campinas: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2001.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MANNHEIM, K. O problema de uma sociologia do conhecimento. In: BERTELLI, A. R. et al. (Org.). **Sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 13-80.

MARQUES, R. F. R. **O esporte paraolímpico no Brasil: abordagem da sociologia do esporte de Pierre Bourdieu**. 2010. 285 f.

Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MASCARENHAS, F. Megaeventos esportivos e Educação Física: alerta de tsunamis. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 39-67, jan./mar. 2012.

MELO, V. A.; PERES, F de F. A cidade e o lazer: as desigualdades sócio-espaciais na distribuição dos equipamentos culturais na cidade do Rio de Janeiro e a construção de um indicador que oriente as ações em políticas públicas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 127-151, set. 2005.

MEZZAROBBA, C.; MESSA, F. C.; PIRES, G. L. Quadro teórico-conceitual de referência: megaeventos e o agendamento midiático-esportivo. In: PIRES, G. L. (Org.). **O Brasil na Copa, a Copa no Brasil**: registros de agendamento para 2014 na cobertura da midiática da Copa da África do Sul. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011. p. 21-45.

MOTA, J.; LOPES, L.; ANTUNES, M. A economia global e a crise da dívida soberana na União Europeia: a situação de Portugal e Espanha. **Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 83-98, maio/agosto. 2010.

OBSERVATÓRIO DE FAVELAS. **Legado Social dos XV Jogos Pan-Americanos Rio 2007**: Diagnóstico social e esportivo de 53 favelas cariocas. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2007.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORTIZ, R. **Um outro território**. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

PRONI, M. W. **Esporte-espetáculo e futebol-empresa**. 1998. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PRONI, M. W. A reinvenção dos Jogos Olímpicos. **Esporte e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 9, p. 01-35, jul./out. 2008.

PRONI, M. W.; ARAUJO, L. S.; AMORIM, R. L. C. **Leitura econômica dos Jogos Olímpicos**: financiamento, organização e resultados. Texto para discussão. Brasília: IPEA, 2008.

ROCHE, M. **Mega-events and modernity**: Olympics and expos in the growth of global culture. London: Routledge, 2000.

ROCHE, M. Nations, mega-events and international culture. In: DELANTY, G.; KUMAR, K. (Ed.) **The sage handbook of nations and nationalism**. London: Sage Publications, 2006. p. 260-272.

RUBIO, K. Os Jogos Olímpicos e a transformação das cidades: os custos sociais de um megaevento. **Scripta Nova – Revista eletrônica de Geografia y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 9, n. 194, p. 1-12, ago. 2005.

RUBIO, K. Jogos Olímpicos da era moderna: uma proposta de periodização. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 55-68, jan./mar. 2010.

SADD, D. J. **Mega-events, community stakeholders and legacy**. 2012. 217 f. Thesis (Doctorate in Philosophy), Bournemouth University, Bournemouth, 2012.

SILVA, M. R.; PIRES, G. L. Os “Negócios Olímpicos” de 2016 no Brasil: “o esporte pode tudo”?/ Editorial. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 21, n. 32-33, p. 09-15, jun./dez. 2009.

SIMSON, V.; JENNINGS, A. **Os senhores dos anéis**: poder, dinheiro e drogas nas Olimpíadas Modernas. São Paulo: Editora Best Seller, 1992.

SOUZA, J.; MARCHI JÚNIOR, W. Os “legados” dos megaeventos esportivos no Brasil: algumas notas e reflexões. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 22, n. 34, p. 245-255, jun. 2010.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STAL, E.; CAMPANÁRIO, M. A. Empresas multinacionais de países emergentes: o crescimento das multilatinas. **Economia Global e Gestão**, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 55-73, abr. 2010.

STAREPRAVO, F. A. **Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil**: aproximações, intersecções, rupturas e distanciamentos entre os subcampos político/burocrático e científico-acadêmico. 2011. 422 f. Tese (Doutorado em Educação Física), Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

TAVARES, O. Megaeventos esportivos. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 11-35, jul./set. 2011.

TUBINO, M. J. G. **O esporte no Brasil** – do período colonial aos nossos dias. São Paulo: IBRASA, 1996.

VERONEZ, L. F. **Quando o Estado joga a favor do privado**: as políticas de esporte após a Constituição Federal de 1988. 2005. 386 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

