

CULTURA, EDUCAÇÃO, LAZER E ESPORTE

fundamentos, balanços e anotações críticas

**Edson Marcelo Húngaro
Wilson Luiz Lino de Sousa**
(organizadores)



Copyright © 2008 by Os Autores

Projeto gráfico: *Isabela A. T. Veras*
Editoração: *Fabricando Idéias*
Capa: *Isabela A. T. Veras*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cultura, educação, lazer e esporte : fundamentos, balanços e anotações críticas / Edson Marcelo Húngaro, Wilson Luiz Lino de Sousa, (organizadores). -- 1. ed. -- Santo André, SP : Alpharrabio, 2008.

Bibliografia:

ISBN: 978-85-88014-54-1

1. Educação física 2. Esportes - Brasil 3. Lazer - Brasil 4. Política social
5. Políticas públicas I. Húngaro, Edson Marcelo. II. Sousa, Wilson Luiz Lino de.

09-10730

CDD - 306.480981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Esportes e lazer : Políticas públicas : Sociologia 306.480981
2. Brasil : Lazer e esportes : Políticas públicas : Sociologia 306.480981


Alpharrabio
EDIÇÕES




Esporte-Lazer
do Colômbio - 1911

**Ministério
do Esporte**

UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

CULTURA, EDUCAÇÃO, LAZER E ESPORTE:
fundamentos, balanços e anotações críticas

CULTURA, EDUCAÇÃO, LAZER E ESPORTE:
fundamentos, balanços e anotações críticas

Edson Marcelo Húngaro
Wilson Luiz Lino de Sousa
(organizadores)

Santo André
2008

ÍNDICE

Apresentação: <i>Edson Marcelo Húngaro e Wilson Luiz Lino de Sousa</i>	07
O Problema da Política como Finalidade <i>Caio Sgarbi Antunes</i>	09
Filosofia, Educação e Marxismo <i>César Nunes</i>	23
Arte, Educação e Formação Cultural <i>Ana de Pelegrin</i>	45
O Esporte Recreativo, o Lazer, a Saúde, a Ciência & Tecnologia no Âmbito da Política Nacional do Esporte no 1º Governo Lula 2003/ 2006: <i>Lino Castellani Filho, Luiz Fernando Camargo Veronez,</i> <i>Roberto Lião Júnior</i>	63
Balço inicial da produo do GTT de Polítics Públicas do CBCE (1997-2005): avanços, ausências e perspectivas: <i>Edson Marcelo Húngaro; Bruno Assis Oliveira; Mariana Lopes Custódio;</i> <i>Luciano Galvão Damasceno; Evelise Donola Dalla'Anese;</i> <i>Róbson Novoa Santos; Erick Rodrigo Fernandes</i> <i>Aylton José Figueira Júnior</i>	93
Polítics Sociais e cidadania plena das Pessoas Portadoras de Deficiência: <i>questões contemporâneas sobre acessibilidade, diversidade humana,</i> <i>discriminação e igualdade de oportunidades</i> <i>Carla Cristina Garcia</i>	125

APRESENTAÇÃO

Edson Marcelo Húngaro
Wilson Luiz Lino de Sousa

O presente volume que ora apresentamos, é o último da coleção elaborada pelo Observatório de Políticas Sociais e Educação Física, Esporte e Lazer do Grande ABC/USCS, nele apresentamos uma série de artigos que foram “encomendados” para a formação dos pesquisadores do grupo.

Expliquemo-nos melhor: no decorrer dos processos de discussão/debate realizados pelo grupo, percebíamos algumas fragilidades sobre as quais necessitávamos de uma intervenção facilitadora de nosso processo. Foi o caso, por exemplo, da temática da educação.

Tínhamos certo acúmulo sobre teoria política marxista, mas carecíamos de estudos norteadores das investigações de alguns de nossos pesquisadores, interessados na temática da educação. O mesmo se sucedeu em relação à Dança, à Política, à questão da deficiência e ao desenho conceitual daquele que é o único programa do Ministério do Esporte do Governo Lula que compreende Esporte e Lazer como direitos sociais.

Contatamos professores pesquisadores que pudessem nos ajudar nessa tarefa. Não pretendíamos que resolvessem todas as questões em nosso lugar, mas tão-somente que pudessem nos ajudar a iniciar “uma caminhada” rumo à apropriação desses debates, especificamente. Agradecemos, portanto, a colaboração dos professores Caio Antunes, César Nunes, Ana De Pelegrin, Lino Castellani Filho, Roberto Lião, Luiz Fernando Veronez e Carla Cristina Garcia pela rica contribuição com nosso grupo de estudos, ao enviarem seus artigos sistematizados.

O leitor observará que, muito embora não haja entre os textos uma única matriz teórica inspiradora, há, entre eles, indubitavelmente, o compromisso político com a superação da ordem burguesa. Compromisso este tão caro ao Observatório/GEPOSEF.

Por fim, tomamos a liberdade de incluir nessa coletânea um estudo realizado pelos próprios integrantes do Observatório/GEPOSEF que seguiu o mesmo espírito dos outros: situar-nos para as nossas investigações. Esperamos que ele esteja no nível das outras contribuições consignadas nesse volume. Boa leitura.

O PROBLEMA DA POLÍTICA COMO FINALIDADE

Caio Sgarbi Antunes¹

“O caráter evidentemente global da crise socioeconômica do nosso tempo exige remédios globais: isto é, a ‘*transcendência positiva* da auto-alienação do trabalho’ em toda a sua multifacetada complexidade condicionante.”

István Mészáros

A epígrafe escolhida para abrir este capítulo traz para o interior do debate político o trabalho, mais precisamente a necessidade da “*transcendência positiva da auto-alienação do trabalho*”. Mas uma questão pode ser colocada: por que, no interior da política, faz algum sentido falar em trabalho? Qual seria a relação do trabalho com a política, ou melhor, *da política com o trabalho*?

A arte, a religião, o direito, a moral, a filosofia, a *política*, são manifestações humanas por excelência. Só podem desenvolver-se sobre uma base já tornada social; pressupõem, portanto, o ser humano já constituído.

Já o trabalho é, nas palavras de Marx, “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana”² (Marx, 1971, p.50). Isto significa que é pelo ato laborativo que o ser humano cria as condições, ao objetivar, ao *exteriorizar*² valores de uso, para a produção e reprodução de sua vida diária. Em outras palavras, é exatamente o trabalho que distingue dos animais os seres humanos, pois estes “começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida” e, ao produzirem “seus meios de vida (...) produzem, indiretamente, sua própria vida material” (Marx e Engels, 2007, p.87)³.

¹ Obviamente, Marx se refere a uma ‘necessidade natural e eterna’ enquanto existirem seres humanos.

² *Exteriorização, ou alienação (Entäußerung)* é a produção de objetos, a objetivação de valores de uso, algo ineliminável do processo de trabalho (compreendido aqui como resultado da relação direta entre ser humano e natureza). O domínio desta relação pelo sistema de metabolismo social do capital faz com que a *exteriorização* apareça para o ser humano que trabalha como *estranhamento (Entfremdung)*. Para a utilização desta distinção, partimos da tradução feita por Jesus Ranieri dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (Marx, 2004b).

³ Sob este aspecto, é muito elucidativa a afirmação feita por Engels de que “nenhuma mão simiesca jamais construiu um machado de pedra, por mais tosco que fosse” (Engels, 2004, p.15).

O trabalho é, portanto, justamente aquilo que torna possível o aparecimento, a gênese da humanidade, é a *categoria intermediária* entre o ser biológico e o ser social, é *ontologicamente fundante*. É, como diria Lukács, o 'modelo de toda a práxis social', a 'protoforma do ser social'⁴ (Lukács, 2004).

O momento essencial da separação entre os seres humanos e as demais espécies animais não é dado pela fabricação de produtos, mas sim pelo papel central da *consciência*. Dito de outro modo, "toda atividade laborativa surge como *resposta* que busca solucionar o carecimento que a provoca" (Lukács, 2007, p.229).

Mas a possibilidade de realização da finalidade expressa no trabalho "pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios" (idem, p.233). Isto significa que o trabalho é a realização de uma teleologia – a objetivação, o tornar-se objeto, de algo previamente concebido na abstração⁵ – que põe em movimento, em cada caso concreto, séries causais, relações de causa e efeito presentes na natureza.

Para que o ato laborativo se realize, então, é necessário que o conhecimento da natureza – de suas relações de causa e efeito – tenha atingido já um nível adequado; logo, a pesquisa da natureza é indispensável à realização de qualquer trabalho⁶ e, sem os *meios* de realização deste trabalho (utensílios etc.), a posição de finalidade, a teleologia do trabalho não pode se realizar, permanecendo no plano da mera utopia (Lukács, 2004).

Mas ao trabalhar, ao exteriorizar o produto concebido antes idealmente, ao *objetivar sua subjetividade*, o ser social não transfor-

⁴ Cabe aqui a nota de que o ser social, o ser que trabalha - ou o animal tornado humano pelo trabalho - "só pode surgir e se desenvolver com base em um ser orgânico e que este último pode fazer o mesmo apenas com base no ser inorgânico" (Lukács, 2007, p.227).

⁵ É muito esclarecedora a este respeito a passagem marxiana de que "o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade" (Marx, 1971, p.202).

⁶ As generalizações feitas a partir das experiências do trabalho trazem em si a gênese da ciência. "As representações ideais que estão na base das hipóteses cósmicas, físicas, etc. estão codeterminadas – geralmente, de maneira inconsciente – pelas representações ontológicas da cotidianidade correspondente; representações que, por sua vez, são intimamente relacionadas com as experiências, os métodos, os resultados de trabalho atuais em cada oportunidade" (Lukács, 2004, p.78).

ma somente a natureza. “Com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo, no plano ontológico, a possibilidade do desenvolvimento superior dos homens que trabalham” (Lukács, 2007, p.230). Dito de outro modo, “o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho” (Lukács, 1979, p.16). Tomemos mais uma vez as palavras de Marx.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potências nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

(Marx, 1971, p.202).

O trabalho, compreendido então como exteriorização de valores de uso é a relação direta entre ser humano e natureza, a *primeira natureza* (Marx), ou o sistema de *mediações primárias* ou *mediações de primeira ordem* (Mészáros, 2006b).

Com a emergência da *sociedade de classes*, isto é, sob o *sistema de metabolismo social do capital* – um sistema historicamente constituído, que de forma alguma decorre de uma determinação ontológica inalterável – a divisão social do trabalho introduz entre os seres humanos e sua relação direta com a natureza uma *segunda natureza* (Marx) ou segundo sistema de mediações, denominadas por Mészáros de *mediações de segunda ordem* (idem).

Este segundo sistema de mediações não só se interpõe na relação primária existente (e ineliminável) como a subordina, pela introdução de elementos fetichizadores e alienantes de controle social metabólico. Daí resulta que o trabalho estranhado, assalariado, numa palavra, o trabalho sob o capital, não produz somente mercadorias, produz a si mesmo e ao ser humano que trabalha como uma mercadoria.

A constituição do sistema sociometabólico do capital corresponde à emergência deste sistema de mediações secundárias, que subordina todas as funções produtivas e reprodutivas da vida humana, e o traba-

lho – aquilo que confere ao ser humano a sua humanidade – de finalidade humanizadora passa a meio de sobrevivência física – para não dizer animal. “O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto” (Marx, 2004b, p.81).

Desta forma, sob o capital, tem-se que

(...) o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*). (idem, p.80).

Assim, o sistema de mediações de segunda ordem, interposto e sobreposto ao sistema de mediações de primeira ordem, oferece à classe trabalhadora – ao exército de ‘vendedores de força de trabalho’, como diria Octavio Ianni (2002) – a plena liberdade de venda de sua força de trabalho ou perecimento. Ou ainda, nas palavras de Marx, a “efetivação do trabalho tanto aparece como desejetivação que o trabalhador é desejetivado até morrer de fome” (Marx, 2004b, p.80)⁷.

De acordo com Mészáros, todo este sistema de mediações de segunda ordem se sustenta sobre três dimensões completamente articuladas: o tripé capital (ou propriedade privada), trabalho (estranhado, assalariado), Estado (Mészáros, 2006b).

Dado o grau de complexidade da articulação entre as dimensões deste tripé, sua superação torna-se impossível sem a eliminação de todo o seu conjunto, não sendo de forma alguma suficiente a eliminação de um, ou mesmo dois dos pólos constituintes deste sistema. A isto soma-se o fato de não ser o Estado⁸ o principal pilar de sustentação do tripé,

⁷ É preciso aqui mencionar que ‘liberdade’ não pode ser entendida somente em seu sentido formal, jurídico, burguês, irrealizável. O processo de trabalho, em seu constante movimento - em seus avanços e retrocessos - traz sempre novas situações, novas indagações, *novas interrogações*, e requer, por isso, sempre, novas respostas, *novas decisões entre alternativas*. Deste modo, a posição teleológica do trabalho – em seu sentido originário - é sempre uma escolha, e é precisamente neste caráter de alternativa que se encontra o germe ontológico da liberdade (Lukács, 2004).

⁸ O Estado e política não se confundem, embora devam ser entendidos em profunda articulação.

mas o trabalho assalariado, estranhado, subordinado aos imperativos do capital⁹ (idem).

É aqui que a relação, que a articulação entre trabalho e política, ou melhor, da *política com o trabalho*, começa a fazer sentido, exatamente a partir do tripé ‘capital, trabalho estranhado e Estado’. Porém o que aqui queremos ressaltar é precisamente a última afirmação presente no parágrafo anterior, qual seja, a de ‘não ser o Estado o principal pilar de sustentação do tripé, mas o trabalho assalariado, estranhado’.

Mas o que significa não ‘ser o Estado o principal pilar de sustentação do tripé, mas o trabalho assalariado, estranhado’? Ou, conforme a interrogação colocada por Mészáros, a “destruição do Estado capitalista e a eliminação das restrições jurídicas impostas por ele resolveriam o problema [da emancipação humana]?” Sua resposta é enfática. “É claro que não, pois de acordo com Marx mesmo a *anulação do Estado* (de qualquer Estado) ainda deixará partes da tarefa sem solução” (Mészáros, 2006a, p.147).

Os termos ‘de acordo com Marx’, que respaldam a afirmação de Mészáros, *por si só* não significam muito, uma vez que *muito* do que há ‘de acordo com Marx’, *não encontra respaldo em Marx*. Todavia, a passagem a que Mészáros se refere é a seguinte.

A primeira supra-sunção positiva da propriedade privada, o comunismo *rude*, é, portanto, apenas uma *forma fenomênica* (*Erscheinungsform*) da infâmia da propriedade privada que quer se assentar como a *coletividade positiva*.

2) O comunismo a) ainda de natureza política, democrático ou despótico; b) com a supressão do Estado, mas simultaneamente ainda incompleto, sempre ainda com a essência afetada pela propriedade privada, ou seja, pelo estranhamento do ser humano. Em ambas as formas o comunismo já se sabe como reintegração ou retorno do homem a si, como supra-sunção do estranhamento-de-si humano, mas enquanto ele não apreendeu ainda a essência positiva da propriedade privada e muito menos a essência *humana* da

⁹ Para Mészáros, capital e capitalismo são fenômenos distintos. O capital tanto antecede o capitalismo quanto pode ser a ele posterior (o capital mercantil e o sistema que vigorou na URSS são, respectivamente, exemplos disto). É possível que haja (como houve) uma sociedade ‘pós-capitalista’ que não seja capaz de romper com o sistema de metabolismo social do capital. Uma sociedade que eliminou a propriedade privada, mas não foi capaz de eliminar a subordinação do trabalho a algum tipo de controle pessoal separado, o que configura um novo tipo de personificação do capital (Mészáros, 2006b).

carência, ele ainda continua embaraçado na mesma e por ela infectado. Ele certamente apreendeu o seu conceito, mas ainda não sua essência.

3) O comunismo na condição de supra-sunção (*Aufhebung*) positiva da propriedade privada, enquanto *estranhamento-de-si* (*Selbstentfremdung*) humano, e por isso enquanto *apropriação* efetiva da essência humana pelo e para o homem. Por isso, trata-se do retorno pleno, tornado consciente e interior a toda riqueza do desenvolvimento até aqui realizado, retorno do homem para si enquanto ser *social*, isto é, humano. Este comunismo é, enquanto naturalismo consumado = humanismo, e enquanto humanismo consumado = naturalismo. Ele é a verdadeira dissolução (*Auflösung*) do antagonismo do homem com a natureza e com o homem; a verdadeira resolução (*Auflösung*) do conflito entre existência e essência, entre objetivação e auto-confirmação (*Selbstbestätigung*), entre liberdade e necessidade (*Notwendigkeit*), entre indivíduo e gênero. É o enigma resolvido da história e se sabe como esta solução (Marx, 2004b, p.105).

A passagem é longa e exige explicações. Primeiramente, é preciso ter muito claro que, nesta obra a que Mészáros se refere, Marx não havia formulado de maneira acabada seu monumental edifício teórico e categorial¹⁰. Ao contrário, trata-se de “uma *síntese in statu nascendi*”, no interior da qual “Marx esboça (...) as principais características de uma nova ‘ciência humana’ revolucionária (...) do ponto de vista de uma grande idéia sintetizadora: ‘a alienação do trabalho’ como raiz causal de todo o complexo de alienações” (Mészáros, 2006a, p.21)¹¹.

No primeiro trecho da citação Marx afirma ser o ‘comunismo rude’ a propriedade privada tornada universal, ou que se assenta ‘como a *coletividade positiva*’. Nas palavras do próprio autor, “a determinação

¹⁰ Seria de fato muito curioso que Marx já tivesse, em 1844, de modo absolutamente acabado, a mesma maturidade intelectual de 1867, por exemplo. Coisa completamente distinta é imaginar que se trata de um trabalho pueril, filosófico, idealista, em dicotômica oposição ao Marx maduro, economista, materialista d’*O Capital*. Não conceber o desenvolvimento intelectual de Marx como um processo historicamente dialético significa, de uma só vez, abdicar a história como processualidade humano-social, o que, em termos marxistas, é uma contradição nos termos. Há um artigo muito interessante sobre o desenvolvimento da crítica marxiana (especificamente no que tange as origens de sua crítica da política, entre os anos de 1842 e 1843) que trata exatamente do processo de ruptura de Marx para com a visão hegeliana de Estado e política. Ver Bianchi (2006).

¹¹ Por exemplo, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (Marx, 2004b), a categoria ‘capital’ não havia ainda sido formulada por Marx. A partir disto, a categoria ‘propriedade privada’ deve ser compreendida em sentido amplo, pois ela parece às vezes ocupar, neste sistema em ‘*statu nascendi*’, o conteúdo da categoria ‘capital’.

de *trabalhador* não é supprassumida, mas estendida a todos os homens; a relação com a propriedade privada permanece [sendo] a relação com o mundo das coisas (*Sachenwelt*)” (Marx, 2004b, p.103-4). O exemplo utilizado por Marx é dolorosamente esclarecedor. Ele afirma que

(...) este movimento de contrapor a propriedade privada universal à propriedade privada se exprime na forma animal na qual o *casamento* (que é certamente uma *forma de propriedade exclusiva*) é contraposto à *comunidade das mulheres*, no qual a mulher vem a ser, portanto, uma propriedade *comunitária e comum*. Pode se dizer que esta idéia da *comunidade das mulheres* é o segredo *expresso* deste comunismo ainda totalmente rude e irrefletido. Assim como a mulher sai do casamento e entra na prostituição universal, também o mundo inteiro da riqueza, isto é, da essência objetiva do homem, caminha da relação de casamento exclusivo com o proprietário privado em direção à relação de prostituição universal com a comunidade. Este comunismo – que por toda a parte nega a *personalidade* do homem – é precisamente apenas a *expressão conseqüente da propriedade privada, que por sua vez é esta negação*. (idem, p.104).

Para melhor compreender o segundo trecho da passagem¹² é necessário retomar aquilo que dissemos no segundo parágrafo deste capítulo¹³ à luz de uma outra importante constatação marxiana.

Se o trabalhador se estranha naquilo que é o objeto de seu trabalho, se não se reconhece naquilo que é a ‘objetivação de sua subjetividade’ – ou como citamos anteriormente, se “o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor” (idem, p.80) – significa que o ser humano já não se reconhece no ato mesmo da produção. “Se, portanto, o produto do trabalho é a exteriorização, então a produção mesma tem de

¹² “O comunismo a) ainda de natureza política, democrático ou despótico; b) com a supressão do Estado, mas simultaneamente ainda incompleto, sempre ainda com a essência afetada pela propriedade privada, ou seja, pelo estranhamento do ser humano. Em ambas as formas o comunismo já se sabe como reintegração ou retorno do homem a si, como supra-sunção do estranhamento-de-si humano, mas enquanto ele não apreendeu ainda a essência positiva da propriedade privada e muito menos a essência *humana* da carência, ele ainda continua embaraçado na mesma e por ela infectado. Ele certamente apreendeu o seu conceito, mas ainda não sua essência” (Marx, 2004b, p.105).

¹³ A arte, a religião, o direito, a moral, a filosofia, a *política*, são manifestações humanas por excelência. Só podem desenvolver-se sob uma base já tornada social; pressupõem, portanto, o ser humano já constituído.

ser a exteriorização ativa, a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização. No estranhamento do objeto do trabalho, resume-se somente o estranhamento, a exteriorização na atividade do trabalho mesmo” (idem, p.82).

Do estranhamento em relação ao objeto do trabalho – que é simultaneamente o seu estranhamento em relação à natureza – e do estranhamento já no ato da produção – que é simultaneamente o estranhamento de si mesmo – decorrem duas outras importantes formas de estranhamento.

A primeira delas é que o ser humano é estranhado de seu ‘ser genérico’, o que significa que ele não se reconhece como membro de uma espécie, uma vez que ele não se reconhece em seu trabalho, exatamente naquilo que faz dele um ser humano e, portanto, o distingue das outras espécies de animais.

A segunda é que o ser humano é estranhado dos outros seres humanos, pois ao estranhar-se na sua relação com o resultado do seu trabalho, ele relaciona-se com o produto do seu trabalho (ou seja, relaciona-se consigo próprio na forma de um objeto) como com um outro ser humano diferente dele, hostil a ele.

É então o trabalho estranhado, o estranhamento do ser humano frente a seu trabalho, frente a sua atividade vital, a raiz causal, ontológica, de todo o complexo do ‘estranhamento-de-si humano’. A propriedade privada, *decorrência* direta do trabalho estranhado – e não o inverso¹⁴ – é, por sua vez, a *negação da essência humana*, a impossibilidade de efetivação humana por meio da posição teleológica do trabalho.

Um comunismo de ‘natureza política’, que se sustenta sobre uma posição de negação da propriedade privada, de ‘*negação de uma negação*’, e que, portanto, segundo Marx, permanece ainda afetado (ou ‘infectado’) pelo estranhamento-de-si do ser humano, não é ainda uma “posição por si mesma, mas antes [uma posição] começando a partir da propriedade privada” (idem, p.145). Ou, dito de outro modo, “o comunismo é o humanismo mediado consigo mediante a supra-sunção da propriedade privada. Somente por meio da supra-sunção desta mediação – que é, porém, um pressuposto necessário – vem a ser o humanismo *positivo*, que positivamente parte de si mesmo” (idem, p.132).

¹⁴ A este respeito, ver o capítulo *Trabalho estranhado e propriedade privada*, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (Marx, 2004b).

A partir destas pontuações o terceiro trecho da passagem marxiana¹⁵ ganha concretude. Somente é possível falar em comunismo a partir da ‘supra-sunção positiva’ do ‘estranhamento-de-si humano’, em outras palavras, somente a partir da “*transcendência positiva da auto-alienação do trabalho*” (Mészáros, 2006a, p.26).

De fato, a ‘supressão do Estado’ indica um importante passo no sentido do que Marx chama de ‘*supra-sunção positiva da propriedade privada*’, mas se ainda não for compreendida a ‘propriedade privada’ enquanto ‘*estranhamento-de-si humano*’, somente ‘a *anulação do Estado* (de qualquer Estado) ainda deixará partes da tarefa sem solução’, e o projeto comunista permanece ‘ainda incompleto’.

Então, se arte, religião, direito, moral, filosofia e *política* são ‘manifestações humanas por excelência’ e ‘só podem desenvolver-se sobre uma base já tornada social’, isto é, *humana*, e o estranhamento-de-si humano advém do caráter estranhado do trabalho, a *política*, esta ‘manifestação humana por excelência’, não pode ser *finalidade*, mas somente *mediação*.

Tomar a política por mediação não significa abdicar da política. Significa que “a transcendência positiva deve começar com medidas políticas, porque numa sociedade alienada [estranhada] não existem agentes sociais que possam efetivamente restringir, e muito menos superar, a alienação [o estranhamento]” (idem, p.147)¹⁶. Mas significa também apontar para o caráter *necessariamente limitado* de *qualquer ação política*, isto é, que “a política deve ser concebida como uma atividade cuja finalidade última é *sua própria anulação*” (idem).

¹⁵ “3) O comunismo na condição de supra-sunção (*Aufhebung*) positiva da *propriedade privada*, enquanto *estranhamento-de-si* (*Selbstentfremdung*) humano, e por isso enquanto *apropriação* efetiva da essência *humana* pelo e para o homem. Por isso, trata-se do retorno pleno, tomado consciente e interior a toda riqueza do desenvolvimento até aqui realizado, retorno do homem para si enquanto ser *social*, isto é, humano. Este comunismo é, enquanto naturalismo consumado = humanismo, e enquanto humanismo consumado = naturalismo. Ele é a *verdadeira* dissolução (*Auflösung*) do antagonismo do homem com a natureza e com o homem; a verdadeira resolução (*Auflösung*) do conflito entre existência e essência, entre objetivação e auto-confirmação (*Selbstbestätigung*), entre liberdade e necessidade (*Notwendigkeit*), entre indivíduo e gênero. É o enigma resolvido da história e se sabe como esta solução” (Marx, 2004b, p.105).

¹⁶ Mészáros não parte da distinção terminológica entre alienação (*Entäusserung*) e estranhamento (*Entfremdung*). Ele as entende como partes constitutivas do *complexo da alienação* (ele trabalha com a categoria *alienation*). Todavia, entende que “quando a ênfase recai sobre a ‘exteriorização’ ou ‘objetivação’, Marx usa o termo *Entäusserung*, ao passo que *Entfremdung* é usado quando a intenção do autor é ressaltar o fato de que o homem está encontrando oposição por parte de um poder hostil, criado por ele mesmo, de modo que ele frustra seu próprio propósito” (Mészáros, 2006a, p.20, em nota de rodapé).

Assim, conforme enfatiza Mészáros,

(...) as tarefas *imediatas* e suas *estruturas estratégicas* globais não podem ser separadas ou opostas umas às outras. O êxito estratégico é impensável sem a realização das tarefas imediatas. Na verdade, a própria estrutura estratégica é a síntese global de inúmeras tarefas imediatas, sempre renovadas e expandidas, e desafios. Mas a solução destes só é possível se a abordagem do imediato for orientada pela sintetização da estrutura estratégica. Os passos mediadores em direção ao futuro – no sentido da única forma viável de *automedicação* – só podem começar do *imediato*, mas iluminados pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra. (Mészáros, 2005, p.77).

Mas a ‘supra-sunção do estranhamento-de-si humano’, ‘transcendência positiva da auto-alienação do trabalho’, numa palavra, a emancipação humana, poderá de fato ocorrer somente “quando o trabalho for efetiva e completamente controlado pela humanidade – e, portanto só quando ele tiver em si a possibilidade de ser ‘não apenas meio de vida’, mas o ‘primeiro carecimento de vida’ –, só quando a humanidade houver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução, só então terá sido aberto o caminho social para atividade humana como finalidade autônoma” (Lukács, 2007, p.242).

Todavia, não se pode perder de vista que “a transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional”, que por sua vez exige “uma ‘revolução cultural’ radical para a sua realização” (Mészáros, 2006a, p.264), e que também, sob o sistema sociometabólico do capital, o ideal educativo capitalista está profundamente integrado na totalidade dos processos sociais reificados, e seu sistema formal de educação “não pode funcionar tranqüilamente se não estiver *de acordo* com a estrutura *geral* – isto é, com o sistema específico de ‘*interiorização*’ [ou *internalização*] efetiva – da sociedade em questão” (idem, p. 275)¹⁷.

Neste sentido, sob o capital, a contestação da educação, compreendida em seu sentido mais amplo, uma vez que afeta radicalmente os

¹⁷ ‘Ideal educativo’ tem aqui um sentido amplo, profundamente articulado aos pilares de sustentação materiais e ideológicos de uma ordem sociometabólica. Sob o capital, a ‘educação’ tem o sentido de *internalização* “dos parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital” (Mészáros, 2005, p.44), não devendo ser compreendida como restrita a um número limitado de anos em uma instituição formal de ensino. É fato que as “instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização”, elas são dele “apenas uma parte” (idem).

processos mesmos de interiorização da ideologia dominante, é crucial na luta por uma ordem sociometabólica radicalmente diferente, que se sustente sobre si própria, sem esgotar-se na negação do capital.

Pensando em termos institucionais, obviamente que a educação formal do povo deve ser *pública*, deve ser *mantida* pelo Estado. Mas fazer do Estado o educador do povo e daí esperar qualquer *transcendência positiva*, é esperar que a *parcialidade* (a política) realize a *universalidade* da emancipação humana. Mais uma vez, não se trata de abrir mão de quaisquer medidas políticas que caminhem no sentido de uma ampliação do acesso à educação, mas, embora o processo de *transcendência positiva* comece com um *agente político*, é preciso se ter muita clareza de seu caráter *ontologicamente limitado*.

Este é o sentido expresso na clara distinção marxiana entre o caráter estatal e público da educação¹⁸.

Deste modo, temos então que

a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, uma tarefa de transformação social ampla e emancipadora. Nenhuma das duas partes pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (...). E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades de transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. (Mészáros, 2005, p.76-77)

Portanto, se por um lado a “questão de saber se ao conhecimento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*” (Marx e Engels, 2007, p.533), e por outro a “produção do indivíduo social é o mesmo processo de emancipação

¹⁸ A passagem a que nos referimos é a seguinte: “Uma ‘educação do povo a cargo do Estado’ é absolutamente inadmissível. Determinar por uma lei geral os recursos das escolas primárias, as aptidões exigidas ao pessoal docente, as disciplinas ensinadas etc., e, como acontece nos Estados Unidos, fiscalizar por meio de inspetores do Estado a execução dessas prescrições legais é completamente diferente de fazer do Estado o educador do povo! Ao contrário, é preciso, pelas mesmas razões, banir da escola qualquer influência do governo e da Igreja. Sobre tudo no Império prussiano-alemão (e não se recorra à evasiva falaciosa de falar num certo ‘Estado do futuro’: nós já vimos o que ele é) ao contrário, é o Estado que precisa ser rudemente educado pelo povo” (Marx, 2004a, p.150-1).

da sociedade de classes, que não são mais do que uma objetivação alienada da dimensão social do indivíduo” (Mészáros, 1993, p.112), a *transcendência positiva* da auto-alienação do trabalho é uma tarefa *educacional* (obviamente compreendida em *sentido amplo*) de toda a humanidade, pois bem sabemos que “as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado” (Marx e Engels, 2007, p.533).

“Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem”, nos lembra Marx (2005, p.151). Neste sentido, o papel da educação, “propriamente definido como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista, é sem dúvida um componente crucial desse grande processo transformador” (Mészáros, 2007, p.312). Vale lembrar, as “apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese do fracasso” (Mészáros, 2005, p.77).

Referências

- ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org). *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p.13-34.
- BIANCHI, Álvaro. A mundanização da filosofia: Marx e as origens da crítica da política. In: *Trans/Form/Ação*, v.29, p.43-64, 2006. Disponível em www.scielo.br/pdf/trans/v29n2/v29n2a05.pdf (acesso em 15/11/2008).
- IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, p.27-34.
- LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: LUKÁCS, György. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- _____. *Ontología del ser social: el trabajo*. Trad. Antonino Infranca e Miguel Vedita. Buenos Aires: Herramienta, 2004.
- _____. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MARX, Karl. Crítica ao programa de Gotha. In: ANTUNES, Ricardo (org). *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004a, p.125-153.
- _____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004b.

- _____. *O capital: crítica da economia política*. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro I, vol. I, 1971.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1845)*. Trad. Rubens Enderle, Nêlio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. Isa Tavares. São Paulo. Boitempo, 2006a.
- _____. *Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação*. Trad. Laboratório de traduções do CENEX/FALE/UFMG. São Paulo: Ensaio, 1993.
- _____. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Trad. Ana Aguiar Cotrim e Vera Aguiar Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2006b.

Buscaremos relacionar, no presente texto, algumas premissas basilares e outras disposições políticas para referendar a atualidade da reflexão filosófica atual sobre a prática e sobre o fenômeno educacional, definido como uma importante dimensão da práxis social e, como contraponto e proposição, reapresentar a vitalidade das categorias e significações atribuídas ao campo educacional a partir da tradição marxista. Nosso objetivo consiste em buscar demonstrar que, a despeito de inúmeras críticas e alusões levianas, a interpretação marxista, quer como crítica do modo de produção e formação social capitalista quer assumida como crítica da educação burguesa, ainda reúne as melhores e mais eficazes disposições de entendimento e superação das atuais conceituações e identidades postas por essas sociedades para a educação atual.

Iniciaremos com a proposição de definir o que se entende por Educação, no emaranhado semiológico do conceito na atualidade. Filósofos, historiadores e pedagogos. Entre outras profissionais e investigadores, acabam por definir a Educação, em uma acepção genérica, como a *produção social do homem*. Nesta definição a educação seria inerente à condição humana e educar seria *hominizar-se*, transformar-se em homem, produzir-se como homem, diferenciando-se da natureza e do mundo instintivo, considerado mundo selvagem, que é o primeiro estado ou o estado natural, na célebre definição moderna. O homem seria distinto da natureza pela capacidade de descobrir, inventar, de produzir os meios de sobrevivência, e transmiti-los culturalmente para o grupo social. Assim, nesta dinâmica, a educação, no *sentido lato*, seria a produção social do homem, sua constituição como homem, conhecida ainda como *endoculturação*. Endoculturar aqui significa “trazer para dentro” da cultura, integrar ou introduzir, no grupo humano, as novas gerações. As formas e técnicas, os instrumentais simbólicos e materi-

¹ César Nunes é professor livre-docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, Coordenador Executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação PAIDÉIA e presidente nacional da ABRADES. E-mail: cnunes@unicamp.br

ais, representativos e reais, que produziriam a inserção de cada ser humano no universo simbólico e cultural, da tradição e da cultura, da realidade econômico-formal e cultural ou ideológica, seria em conjunto a estrutura dessa dimensão educacional. A educação, portanto, no *sentido lato*, seria identificada como o próprio processo civilizatório, dotando as pessoas, os grupos e as gerações, dos equipamentos necessários para a vida em sociedade. Nesta direção, a educação coincidiria com a própria trajetória de produção da condição humana.

Já no *sentido restrito* a educação seria entendida como a prática que deriva da capacidade e da potencialidade institucional de produzir a realidade do homem em sociedade através das instituições formais, definidas como educacionais ou escolares. Nesta direção, a educação seria entendida como o processo de *escolarização*. A educação estaria vinculada à instituição da escola. A Escola é uma das mais importantes instituições produzidas e estruturadas pela sociedade e cultura humana. Assim como a comunidade animal, no nível da natureza, no conjunto das forças naturais, tem a obrigação de prover a sobrevivência biológica de seus pares, há uma responsabilidade a mais na identidade humana. A comunidade humana, além da transmissão genética ou dos caracteres biológicos, tem como obrigação cultural a necessidade da transmissão da carga simbólica, o repasse dos elementos básicos para a vida em sociedade.

Neste caminho o homem, entendido em seu sentido genérico, tem que necessariamente repassar, de uma geração para a geração seguinte, um universo significativo de comunicação, de produção da linguagem, como um equipamento vivo da comunicação cultural, acrescida de um conjunto de prescrições morais e comportamentais, acrescentando tal cabedal cumulativo às referências ético-morais, quase sempre através da religião e das instituições basilares de uma sociedade. Entende-se por esta determinação a intrínseca responsabilidade de um grupo social conservar, transmitir e repassar, através de suas instituições educacionais, seu núcleo cultural e seus determinantes institucionais de sustentação. O universo cultural, as relações de poder e de organização social, a necessidade de transmissão do conjunto das relações e formas de produção e de qualificação social, a preparação das funções políticas e o arcabouço ético-moral e, por último, toda sociedade tem a obrigatoriedade institucional de repassar um padrão produtivo, a potencialidade material e econômica necessária para a vida em sociedade.

Na coreografia da sociedade brasileira, estruturada sobre classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos, contraditórios e conflitivos, cabe ao professor, aqui tomado como intelectual que medeia as relações sociais e as explicita, a consideração dessas condições, a adequada análise dessa dinâmica da *praxis* social. A crítica da Filosofia e da Sociologia da Educação dos anos 1980 e 1990 demonstraram, em vasta e sólida literatura, que a sociedade moderna, capitalista, produz o capital escolar e faz do sistema educativo um meio destacado para o repasse da ideologia e manutenção e reprodução dos interesses das classes dominantes. Assim, quem se dedica à pesquisa e análise do fenômeno educativo como decorrente e derivado da prática social tem a obrigação de, com a adequada metodologia de análise epistemológica e política, ser capaz de descobrir as relações sociais reais. A educação escolar coloca ao professor a responsabilidade de permitir aos alunos um desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para o entendimento crítico dos problemas sociais e para a apropriação das atividades práticas que envolvem sua dinâmica subjetiva e a organização política da realidade histórica.

Assim, a Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento *omnilateral* da personalidade, subjetiva e social, envolvendo a formação de qualidade humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. É a educação uma lídima e original instituição social, que pode ser entendida tanto como um produto histórico quanto um processo político. Este processo consiste em reconhecer a escola, e consequentemente toda a educação formal como organizada em etapas e dimensões determinadas, voltadas para a reprodução da instrução e da formação intelectual, da transmissão de determinadas habilidades e desenvolvimento das capacidades cognitivas, com domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados e, por outro lado, no dinâmico escrutínio do próprio agir do educador, configurado no ensino que abarca ações, meios e condições para a instrução nele contida. A educação escolar se constitui num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e um elevado grau de organização, institucional e política. É onde a sociedade e os cidadãos podem desenvolver a escolarização formal de seus filhos, condicionadas pelas relações sociais, incluindo uma orientação sobre as finalidades e meios, conforme as opções, que em última instância

vinculam-se aos determinantes econômicos e ideológicos sustentados pela complexa articulação das classes sociais em disputa e conflitos por seus interesses e representações.

Neste caminho a educação formal ou escolar seria uma criação da cultura ocidental, produzida a partir das matrizes históricas das sociedades urbanas antigas, repassando os ideais cosmopolitas medievais, agora assumidas como instituições sociais erigidas sobre as finalidades precípua de transmitir os equipamentos simbólicos, materiais e institucionais, das gerações anteriores para as gerações procedentes, numa sociedade de classes. A Escola seria uma original criação da sociedade ocidental, em seus moldes estruturais, nascidas na Antigüidade Clássica, perpassando a Idade Média e tomando novas feições institucionais e organizacionais na sociedade Moderna. Para compreender a Educação e a Escola, em sua identidade atual, seria necessária uma recuperação de seus projetos e articulações políticas históricas.

Nesta análise histórica, a educação antiga, assim como a escola antiga, produziram uma realidade efetivamente vinculada às estruturas de poder da Antigüidade. A escola em Roma e na Grécia Antiga era a extensão da formação do aristocrata, do guerreiro, do atleta, do senhor de terras, exclusiva instituição de aculturação das camadas aristocráticas dominantes. Esta educação centrava-se numa pedagogia autoritária, numa espécie de organização da punição, do castigo, como fundamento do aprender e do educar, e articulava-se às demais determinações da sociedade autoritária, aristocrata e escravista antiga. Tratava-se de instituição legitimadora dos valores postos para as camadas sociais proprietárias e voltada para a legitimação e reprodução de seus interesses e dispositivos de poder e controle. Em uma sociedade baseada organicamente em relações escravistas não há como pensar ou sonhar com uma educação para a humanização, projetar uma escola voltada para a consideração do bem da coletividade, para a cooperação. A possibilidade histórica e institucional, ou seja, a consideração das condições objetivas para a construção de uma educação emancipatória, a organização escolar que viria a assumir a universalidade do trabalho e a liberdade ou autonomia como princípios educativos e princípios de gestão, somente poderia efetivar-se numa sociedade de iguais. As estruturas sociais marcadas pelas instituições derivadas do escravismo não poderiam gerar uma Educação como direito social de todos.

Já no mundo medieval, constituído a partir da crise da sociedade escravista antiga, com a organização material e política do feudalismo, temos uma nova forma de entender a sociedade, as relações de produção e as relações institucionais. Na sociedade feudal medieval, marcada pelo poder quase que onipotente da Igreja, sabemos que a escola tornou-se outra vez uma instituição voltada para a qualificação dos nobres, dos clérigos e dos cavaleiros, ou uma qualificação restrita dos demais estamentos medievais. A escola produzia os intelectuais necessários à ordem feudal da Idade Média, centrada num critério de privilégio de sangue, na posse da terra e na supremacia hierárquica religiosa.

Nesta sociedade a educação assume profundamente o estigma da produção dos mecanismos autoritários, das estruturas patriarcais, voltadas exclusivamente para a formação do clérigo, do secretário (o que sabia ler e conhecia os segredos dos senhores feudais) e dos nobres. A escola episcopal, a escola palatina, são todas elas versões voltadas para a reprodução da estrutura feudal; eram raras instituições centradas no monopólio do conhecimento como forma do exercício do poder religioso e nobre.

A Idade Moderna, inaugurada a partir do século XVI, constitui uma nova realidade política capitaneada pela burguesia emergente, que anuncia a superação das forças produtivas medievais e a construção de um novo ideário ético, político, jurídico e institucional. Nesta caminhada vitoriosa a burguesia anuncia os valores fundamentais da sociedade moderna, a igualdade, a liberdade, a prosperidade, a fraternidade, a afirmação do homem, o princípio político do *antropocentrismo*, que se traduz no reconhecimento da razão como soberana, a razão como capaz de iluminar o mundo, a experiência como coadjuvante da transformação material do universo, erigindo o racionalismo, o Estado, o primado das leis, a organização de uma nova ética e de uma nova sociedade.

Somente com o advento da sociedade moderna, a partir do século XVI, temos condições de pensar na possibilidade de uma realidade institucional transformadora, quando logramos considerar a dinâmica da escola e da educação. A burguesia, através de seus intelectuais, filósofos, educadores e reformadores morais, produz um novo *ethos* sobre o qual se constitui a sociedade burguesa moderna. Assim, a educação burguesa aparece como a educação que anuncia valores até hoje considerados referenciais. A educação pública, a vinculação

estatal, a educação leiga, a universalidade do acesso à escola, a obrigatoriedade da educação para todos, como condições fundamentais para convivência em sociedade e a dimensão de aliar a escola à produção, estas são coordenadas básicas do fenômeno educacional e escolar modernos.

A possibilidade de uma educação para todos somente é exposta pela realidade histórica da Idade Moderna. O fundamento antropológico da educação como direito social consiste em afirmar que todos os homens são iguais, que todos têm diferenças pessoais subjetivas próprias da constituição física, genética, étnica, cultural e social, mas que a condição humana é fundamentalmente, uma condição *isonômica*, a expressão máxima da igualdade universal. Só pode haver cooperação e educação entre homens livres e iguais. Nesta consideração estabelece-se a premissa da educação como direito social, como produtora dos consensos sociais básicos. O ideal educativo burguês é a representação ética e política da suposta igualdade humana, trata-se de desenvolver a possibilidade filosófica e política da ação coletiva de homens livres e iguais.

No Brasil, esta perspectiva revestiu-se peculiaridades culturais derivadas dos modelos econômicos e sociais estabelecidos em nossa trajetória histórica, na contramão destas premissas modernas. A educação jesuíta, que nos engendrou como uma proto-nação e sociedade, era marcadamente uma educação conservadora e reacionária, voltada para a restauração do pacto medieval e centrada nos valores que marcaram historicamente a tradição feudal aristocrata medieval. A educação para a obediência, para a disciplina, a educação retórica e memorística, a educação para a produção de corpos obedientes e servis, a anulação da originalidade pessoal, a promoção da resignação, a cultura da aceitação e a exaltação da passividade são elementos éticos circunscritos ao modelo pedagógico jesuíta; missionário, proselitista e essencialmente conservador. A escola jesuíta era nitidamente uma instituição voltada para as camadas dominantes e, nesta escola, estabelecia-se uma formação clássica aristocrata, com a implícita determinação de restaurar a velha ordem medieval, abalada na Europa, com acento anti-modernista, anti-popular e ultra-conservador. Desta escola deriva o *ethos* de nossa cultura retórica e memorística, de cultivo da obediência e da aceitação, voltada para a prática da imposição de valores, o exacerbado magistrocentrismo e a produção de corpos obedientes. A literatura especializada nos relata

esta dura opção histórica, produzida na gênese de nosso processo colonial estruturador da identidade cultural.

A filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: do colono branco que aqui chegara e que constituíra a classe dominante na colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole. Além do poder político e econômico, essa classe detinha também os bens culturais 'importados' e somente ela tinha acesso e direito à educação dirigida pelos jesuítas. Essa educação humanística era, juntamente com a posse de terra e de escravos, um sinal de classe.²

Uma escola modeladora, controladora da natureza humana fundamental, que ainda não foi superada. Em momentos de afirmação de nossos projetos políticos libertários, desde a ruptura com o longo e penoso colonialismo português, seguiu-se a organização conservadora do império escravocrata, sacudido por levantes sanguinolentos e a manutenção de estruturas sociais e legais centrados na infâmia e na desigualdade. Não se alterou o papel e a função da Escola nem com a falaciosa ruptura imperial e muito menos com o advento da República em 1889. Há em nossa tradição um forte acento da contradição ideológica do século XIX, desde o arcabouço nobiliárquico imperial até os ditames da educação positivista, da escola republicana, centrada no ideário de Benjamin Constant e nas determinações que sustentaram a república oligárquica. Esta pretendia ser uma escola disciplinadora das massas, uma escola de elite com acento militar autoritário, voltada para o elogio da hierarquia, da obediência, da vigilância e da punição como formas pedagógicas supostamente forjadoras ou enriquecedoras do caráter pátrio e unidades produtoras da sociedade de ordens e de concentrações hierárquicas obedientes. Este segundo *ethos* altera muito pouco o referencial jesuíta e acaba tornando-se uma variante da determinação primeira. Numa extensa época como o período colonial brasileiro e na estrutura nascente da república oligárquica, nós não encontramos condições objetivas para a propositura de uma educação liberal, igualitária, racionalmente perseguida como apanágio humano, o que supõe uma sociedade de iguais, de homens livres e convictos do ideário fraterno e utópico de uma comunidade humana sem determinações hierárqui-

²Maria T. P. Cartolano . Filosofia no Ensino de 2º grau, Cortez, São Paulo, 1984: p.20

cas. Sobre esta artificial mudança, carregada de influências positivistas europeias, expressava Cruz Costa:

Herdeiros da cultura portuguesa, plantado aqui o bacilo da inteligência européia, nela enxertamos, desde então, numa ininterrupta tentativa de novas e variadas experiências, garfos novos de outras visões do mundo. A história das vicissitudes da longa importação de idéias e de doutrinas que se fará, a seguir, ao longo do século XIX, será, assim, uma curiosa série de contradições e, ao mesmo tempo, um incessante esforço, que nos impele à procura do sentido das nossas idéias. Marcada pela europeização, a inteligência brasileira voltava-se para os diferentes mercados da Europa onde se supria. Julgava-se que os livros da sabedoria européia encerravam uma fórmula ideal e milagrosa! A realidade ambiente, essa, era esquecida pela maioria dos letrados do início do século XIX, para os quais os moldes literários, artísticos e filosóficos da Europa pareciam calhar, como uma luva, ao Brasil. À França pediram-se figurinos literários e filosóficos; à Inglaterra, senhora de uma monarquia modelo, o ritual do parlamentarismo, e à Alemanha, sobretudo depois de 1870, ao mesmo tempo que nos enviava a sua metafísica clássica, remetia-nos também as suas novas orientações científicas. Proclamada a Independência, entrariam a circular no Brasil as mais variadas doutrinas, É, porém, principalmente de Paris ou através de Paris, que nos chegariam as idéias filosóficas.³

Este cenário mantém-se da malograda independência de 1822 à elitista revolta republicana de 1889. Nestes dois movimentos, supostamente de afirmação de uma identidade política, ficava patente a lacunar ausência de uma firme identidade cultural orgânica, politicamente diversa das matrizes históricas hegemônicas, a orientar um inovador processo econômico, social e político. Estende-se, por assim dizer, até 1930, com o fim da república dos coronéis, mantida pela cafeicultura subsidiada.

Com o processo de industrialização determinado a partir dos anos 1930, a reforma educacional liderada por Francisco Campos, de inspiração nitidamente nacional-desenvolvimentista, que em última instância se fundamentava no ideário *fascista*, vigente à época, produz uma escola concentradora da finalidade de transformar a sociedade agrária em uma sociedade moderna, industrial e urbana. Neste caminho, o

³ COSTA, C. apud CARTOLANO, M. op cit. p.81.

ideal do Estado Novo produz ainda uma concepção da escola como um instrumento social de qualificação para o trabalho, preparando as massas para o adestramento letrado da sociedade industrial, produzindo nas camadas médias uma qualificação profissional e destinando aos setores dominantes um cabedal cultural simbólico necessário para sua reprodução como classe dirigente.

A escola centrada na reforma de Francisco Campos e de Gustavo Capanema é uma escola inspirada no modelo cultural europeu, cuja expressão institucional é o *Grupo Escolar* e que representa, grosso modo, as formas estatísticas e institucionais do *fascismo escolar*, travestido de instituição e modelo pedagógico no Brasil. Evidentemente que o espectro institucional do grupo escolar já existia no Brasil, mas a conformação institucional e identidade regulatória que sobre ele se erige, o transforma num renovado mecanismo de seleção social e qualificação para o trabalho industrial e urbano. A escola centrada na disciplina, nos exames, nas provas, nas sabatinas e castigos, e que torna-se, em última instância, num mecanismo de qualificação e seleção social de todas as camadas e classes sociais daquele momento.

A determinação de produzir uma escola centrada na pedagogia autoritária derivava da perspectiva política maior, a concepção de Estado, que Getúlio Vargas consubstanciava com sua atuação.

Diz BÓRIS FAUSTO:

(...) a corrente autoritária assumiu com toda conseqüência a perspectiva do que se denominava modernização conservadora, ou seja, o ponto de vista de que, em um país desarticulado como o Brasil, cabia ao Estado organizar a nação para promover dentro da ordem o desenvolvimento econômico e o bem-estar geral. O Estado autoritário poria fim aos conflitos sociais, às lutas partidárias, aos excessos da liberdade de expressão que só serviam para enfraquecer o país. (Fausto, 1994, p.357).

O ideal político nacionalista assumia a educação como modeladora da identidade nacional, ao mesmo tempo em que reproduzia as condições de dependência das idéias e projetos modelares advindos da Europa.

Afirmam os historiadores:

Isto é, pelas novas idéias, políticos e publicistas pretendiam realizar a atualização histórica, considerada como a forma de realização nacional. Entretanto, a própria maneira de perceber e de anali-

sar a realidade sociocultural brasileira refletia as últimas teorias importadas que passavam a exercer dupla função: para diagnosticar a realidade e para propor soluções. O modelo pensado assumia a forma de projeto que passava para os programas partidários e daí era transformado em leis de organização política, judiciária, eleitoral ou educacional. É um período em que as propostas de reformas, de quase todas as instituições brasileiras existentes, entravam em debate, agitando o pequeno mundo intelectual e político da época. Porém, as reformas não partiam da realidade, mas do modelo importado⁴.

Ainda que estejamos longe de fazer uma crítica efetivamente cabal deste período, a escola proposta pelas estruturas do glorioso projeto nacionalista foi a mais orgânica expressão de nosso frágil sistema educacional. Prevalceria até os anos 1960, ainda que abalada por inovações e exigências de uma conflitiva conjuntura histórica.

Por fim, encontramos espaço para tematizar uma tradição educacional e escolar mais recente, centrada no modelo norte-americano aqui produzida através dos acordos MEC/USAID. O símbolo da atuação desta tradição legal e pedagógica se consubstancia no perfil do então ministro Jarbas Passarinho, militar protagonista de reformas educacionais, políticas e institucionais. A escola institucionalmente defendida por Jarbas Passarinho perdia o papel histórico de produtora dos consensos culturais, ético-morais e produtivos básicos. Tornava-se, a partir da realidade do êxodo rural, do inchaço das cidades, da presença das massas deserdadas da terra na cidade, uma escola compensatória, voltada à *compensação social*, com políticas públicas assistencialistas, que buscavam atender a demandas mais emergenciais das comunidades carentes, e que acabam por alterar profundamente o papel histórico-institucional da educação e da escola no Brasil.

A escola de Jarbas Passarinho, usando esta identidade personalista para representar o modelo, produz uma suplementação das funções institucionais da escola através da compensação nutricional pela merenda, do papel subsidiário da escola como elemento de saúde pública, promovendo campanhas de saúde, atendimentos incidentais primários, transforma-se o espaço escolar num centro comunitário de lazer e atendimento, por falta de equipamento social e comunitário nos bair-

⁴Reis Filho, Casemiro. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981, p. 187.

ros. Assume ainda o papel social de centro de controle de zoonoses, centro de saúde, medicalizando o processo pedagógico básico, quebrando profundamente o papel da escola como formadora cultural e ético- institucional.

As bibliotecas definham e crescem os equipamentos de lazer e de espaços improvisados, derivados da ação compensatória. Transformam a escola, até arquitetonicamente, numa ilha de assistencialismos compensatórios, quebrando o currículo e o ordenamento institucional tradicional e a tradição jurídico-curricular do Brasil, produzindo um amplo desprestígio social para a função de educador, abalando o prestígio social da formação básica, produzindo dentro da escola, mecanismos e nichos de controle comportamental e de patrulhamento ideológico- político, de modo que a escola de Jarbas Passarinho torna-se uma “Torre de Babel”, onde professores, alunos, classes sociais e determinações institucionais desagregam-se plenamente sem que possa haver uma unidade político- formal emancipatória, capaz de criar e produzir cidadania.

Nesta direção, esta escola assistencialista quanto mais era subestimada e afundava-se como instituição orgânica, assumida num papel subsidiário e secundário, mais amplia e assiste à determinação e influência majoritária dos Meios de Comunicações Sociais, notadamente com um novo papel estratégico para a identidade e função da teledifusão de massas, que se apresenta como um instrumento modelar e moderno, a constituir-se como mediação produtora de influências comportamentais entre crianças, adolescentes e jovens do Brasil. A inclusão da sociedade de massas e da sociedade de participação virtual é o mais novo ideário dessa escola.

A escola que surge nos anos 1980, das cinzas da escola assistencialista, ao invés de ser a educação e a escola proposta pelos amplos grupos de educadores que empreenderam uma heróica luta em defesa da educação pública nos anos 1980, na verdade, nas políticas educacionais recentes, assume uma nova feição institucional e novas finalidades institucionais de ajustamento da economia e homogeneização cultural às novas interfaces do mercado e neoliberal e cultura pós-moderna. É o que chamamos de “*Escola Parabólica*”, voltada para o cultivo de novas tecnologias artificialmente postas a serviço de um processo pedagógico desequilibrado e desacreditado. A inserção de novas tecnologias de informação; a televisão, o vídeo, as “tvs” integradas, mostram e formam um complexo tecnológico, que não

bate com o perfil e a determinação institucional da escola nesta sociedade, em amplo processo de dilaceramento social e globalização subserviente.

A forma com que a globalização dos capitais e da cultura foi conduzida em nossa história social e econômica recente aponta para as maiores contradições, a garantia de um suposto equilíbrio econômico à custa de um amplo processo de exclusão e marginalização social.

HABERMAS nos alerta:

O preço a ser pago pela introdução da economia de mercado inclui: desigualdade social, novas divisões, e uma porcentagem elevada, não passageira, de desempregados. Haverá um número relativamente elevado de desempregados nos novos Estados de Alemanha porque uma parte da população é idosa e a outra mal preparada para suportar a considerável pressão de mudança: para isso é necessária robustez de espírito e preparo cognitivo. Como sempre acontece nos casos de uma transformação social alterada, as crises são descarregadas sobre a vida, a saúde física e psíquica dos indivíduos mais fortemente atingidos.⁵

Sobre este tema já produzimos alguns estudos, permitindo-nos re-produzir aqui, a título de síntese, algumas de nossas premissas analíticas e interpretativas da atual Reforma Educacional, se é que assim se pode denominar o conjunto artificial e aleatório de medidas que tem regulamentado a educação brasileira recentemente.

(...) Este foi o terreno político de nossos reformadores verde-amarelos. Inspirados na crítica a toda tradição marxista e no ethos da modernização globalizante a transversalidade foi o elan compensatório para a frustração histórica da LDB popular, defendida pelos educadores nos anos 1980, foi a contrapartida à usurpação dos PNEs de base social e popular revolucionária, a materialização do discurso anti-marxista que saudava o fim da história, a queda do muro e o enterro de todo sectarismo em nome de uma confortável idéia adesista de versatilidade adaptativa, um delírio narcisista e uma exaltada cantilena solipsista própria de períodos sem utopias.⁶

⁵ HABERMAS, J. Passado como Futuro, p.60.

⁶ NUNES, C. e SILVA, E. A Educação Sexual da Criança, Campinas, Autores Associados, 2000, p. 134

A escola “*parafernália eletrônica*”, centrada numa educação liberal, resgatando pressuposto alheios à educação tradicional brasileira, insere-se numa trajetória artificial, incapaz de produzir, através da educação escolar, a cidadania retoricamente apontada nos objetivos educacionais mais amplos. Voluntariado, a formação em serviço, a formação básica dilacerada, os mecanismos artificiais de produção estatística de uma otimização do sucesso escolar, estão cada vez mais sendo desmascaradas pela realidade da ausência de investimentos institucionais amplos na educação, pela esterilidade criativa na produção de mecanismos regulares e institucionais de formação de professores, e pela cópia imperfeita de modelos fiscalizatórios, derivados de países onde a educação básica já foi plenamente universalizada e vencida. Os exames nacionais, os parâmetros curriculares, o uso pontual e artificial de tecnologias de radiodifusão e uso da televisão e de educação à distância, não convencem, quando comparados aos míseros 3,6% do PIB, que continuam historicamente a sustentar todo o equipamento educacional brasileiro, muito distante dos índices já praticados nos países dominantes ou centrais do capitalismo.

Por fim, esta educação mostra a incapacidade do Estado em prover a educação pública boa e de qualidade para todos e, ao mesmo tempo, nestes últimos decênios, prevaleceu no Brasil um modelo de educação privada, centrada no lucro e no sucesso quantitativo, mensurado somente pelos determinantes do desenvolvimento da lógica de empresa e a pauta da ampliação do suposto perfil econômico do país.

Os estudos e pesquisas que analisam a relação histórica e institucional entre Estado e Sociedade, para entender a dinâmica da produção e da educação apontam hoje para novas funções e determinações da Escola e da Cultura na sociedade. Durante o século XIX e nos inícios do século XX a escola era vista como uma instituição redentora, consagrada à promoção da cultura e elevação moral dos homens. A partir dos anos 1920, com o delineamento da crise mundial determinada pela Primeira Guerra Mundial, ela é apresentada como uma instituição maléfica, carregada de adjetivações sociológicas e políticas, particularmente depois da crítica do papel desagregador e desigual da distribuição do capital escolar na sociedade de classes. Desde sua origem no século XVIII e ao longo do século XIX, a escola transformara-se numa instituição central no processo de homogeneização cultural e de construção de um determinado conceito e modelo de cidadania.

Nesta direção somente uma referencial desta potencialidade poderia dar conta de uma aproximação com o real vivido e tão arduamente buscado. Não se trata aqui de descobrir uma chave infalível ou um método soteriológico que viesse a dar conta dos enigmas opacos postos à Razão. A dialética, tomada aqui como visão de mundo, apreende o ser, o saber e o fazer do homem, em suma, ela define, em sua provisoriedade, a essência humana, dinâmica e mutável, ao mesmo tempo em que caracteriza o esforço aproximado do homem em saber; e torna-se exigência de seus fazer político.

Já MARX deixava bem claro que não pretendia criar ou constituir uma heurística messiânica, mas uma forma de apreensão dos dinamis-mos da realidade, ao dizer:

O método que consiste em proceder do abstrato ao concreto não é, para o pensamento, senão uma maneira de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo, como concreto, intelectualmente. Mas esta não é a origem do próprio concreto.⁷

É fundamental que se compreenda a relação da teoria com a prática para não proceder-se a uma negação da própria dialética. A realidade mesma do mundo e das coisas, constituídas como dados materiais e sensíveis do mundo, são maiores que o que delas se possa saber ou dizer. A dialética mantém a tensão entre o saber e o ser das coisas articuladas pelo fazer do homem. A acentuação da dialética como um referencial essencialmente teórico, que não tivesse raízes constitutivas na concretude da vida material, daria forma a um “positivismo dialético” ou uma concepção positivista da dialética, linear e caricata, que seria um contra-senso histórico e filosófico. Seria a reprodução de uma dialética das idéias, tão distante da produção de um referencial militante para dar conta da construção de uma nova realidade. Ao mesmo tempo, extrair da concepção dialética o papel proeminente reservado à consideração da teoria seria transformá-la num rigoroso pragmatismo, opaco, confuso, um saber amorfo ou um conjunto de princípios de ação desconexos que em nada alterariam o curso da dialética da natureza nem da própria sociedade. MARX apontava já esta tensão entre a universalidade e subjetividade, entre as condições materiais objetivas, postas pela socie-

⁷ KOSIK, K. In: DIALÉTICA DO CONCRETO, Editora paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976, p. 36.

dade e ditadas pelos determinados modos de produção e a perspectiva de uma essência humana construída em tais relações ao dizer:

O homem apropria sua essência universal de forma universal, isto é como homem total. Cada uma de suas relações humanas com o mundo (ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar), em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são imediatamente comunitários em sua forma são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento desde objetivo, a apropriação deste. A apropriação da realidade humana, seu comportamento desde o objetivo, é a afirmação da realidade humana (...), é a eficácia humana e o sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente entendido, é um gozo próprio do homem. (...) Ainda que a propriedade privada conceba, por sua vez, todas essas realizações imediatas da possessão somente como meio de vida, e a vida a que servem como meios é a vida da propriedade privada, do trabalho e da capitalização.⁸

Esta potencialidade de unir a teoria e a prática em interdependências fundamenta o caráter crítico da filosofia marxista. Como filosofia busca apresentar de maneira racional e conceitual os principais questionamentos sobre a vida humana, pessoal e social contemporânea, como crítica insere-se na longa tradição teórica da filosofia de fundar o conhecimento e as experiências em grades de valores. Não é estreitamente uma exegese da linguagem nem uma heurística da razão, é uma busca de compreender a dinâmica das coisas pela sua totalidade. Sua tarefa crítica consiste em desmascarar toda e qualquer alienação que pese sobre a consciência e sobre a realidade mesma. A consciência não se torna, para esta filosofia crítica, um separado do mundo, ela dá-se no embate com o mundo prático, real, engendra-se nele para nele existir e supera-se neste movimento.

O vigor das descrições de MARX sobre a brutalidade do trabalho e a conseqüente desumanização do homem, referindo-se aos operários da Inglaterra de seu tempo, ainda é perturbador para nossas condições históricas e sociais atuais:

Vigiar máquinas, reatar fios quebrados, não são atividades que exijam do operário um esforço de pensamento mas, além disso, impedem-nos de ocupar o espírito com outros pensamentos. Já vi-

⁸ SILVEIRA, P. e DORAY, B. op. cit. p. 156.

mos, igualmente, que este trabalho somente deixa lugar à atividade física, ao exercício dos músculos. Assim, a bem dizer, não se trata de um trabalho mas de um aborrecimento total, o aborrecimento mais paralizante, mais deprimente possível - o operário da fábrica está condenado a deixar enfraquecer todas as forças físicas e morais neste aborrecimento e o seu trabalho consiste em aborrecer-se durante todo o dia desde os oito anos. E também não se pode distrair um só instante - a máquina à vapor funciona durante todo o dia, as engrenagens, as correias e as escovas zunem e tilintam sem cessar aos seus ouvidos, e se quiser repousar, mesmo momentaneamente, o contramestre cai-lhe logo em cima com multas. E o operário bem sente que está condenado a ser enterrado vivo na fábrica, e vigiar sem cessar a infatigável máquina é a tortura mais penosa possível. De resto, exerce um efeito extremamente embrutecedor tanto sobre o organismo como sobre as faculdades mentais do operário.⁹

Esta descrição nos remete à desumanização padronizada em tantos espaços e lugares de produção e de atuação de diferentes grupos e classes sociais. A simples constatação do que acontece com nossas escolas e outras instituições sociais não deixa de nos preocupar fortemente, se a vivacidade desta situação não estaria sendo tão claramente vivida como até redimensionada.

Em nossos tempos, SCHAFF aponta para a trágica dicotomia que paira sobre a realidade desumana da globalização subserviente:

O mundo rico está orientado para o consumo e perdeu o sentido do esforço e da solidariedade, pois em poder de 20% dos homens estão concentrados 80% das riquezas. Se a hegemonia desmedida do Estado restringe a liberdade, não podemos ignorar que a hegemonia indiscriminada do mercado pode nos levar a um ponto de não retorno¹⁰.

A Filosofia, enquanto privilegiado campo da investigação humana, até por sua marginalidade histórica no processo de fragmentação das ciências humanas sofrido nestes dois últimos séculos, permaneceu em condições de lançar questões profundas sobre a realidade global do homem, do mundo e da cultura. Fiel aos determinantes de sua constituição como um saber, na Grécia Antiga, a Filosofia retoma seus ques-

⁹ MARX, K. e ENGELS, F. TEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO, Editora Cortez e Moraes, São Paulo, p. 24-25.

¹⁰ SCHAFF, A Sociedade Informática, Guanabara, Rio de Janeiro, 1998, p.134.

tionamentos e temas estruturais na época contemporânea, a solicitar do homem e de seu tempo um veemente apelo de verdade.

Retomar os caminhos da Filosofia significa retomar um diálogo fecundo com idéias e pensadores que ousaram interrogar seu tempo e sua existência. É preciso ter clareza das distâncias e contornos que nos separam destes pensadores e de seus sistemas de idéias, mas não se pode prescindir de um permanente crivo da trajetória do pensamento humano, do que foi pensado e significado e que repercute significativamente em nós ainda hoje. As idéias e reflexões de homens e sociedades, as artes e as construções significativas em todos os campos da cultura, das Ciências e da Política, estão profundamente imbricadas em nossas vidas contemporâneas.

Não se trata, no entanto, de compreender a filosofia a partir de sistemas de pensamento prontos e historicamente acabados, mas de desvendar a atitude filosófica primordial: filosofar é admirar a realidade, admirar o mundo, para nele inserir-se como sujeito. PLATÃO afirma que *“muito próprio do filósofo é o estado de tua alma: a admiração. Não conhece a filosofia outra origem a não ser esta”*.

Tal admiração não se reduz a uma investigação física sobre o mundo exterior, a admiração da filosofia atinge a igual suscetibilidade e dinamismo das profundezas da condição humana. A Filosofia é um modo de ver o mundo, que nasce do espanto e da admiração. A contemplação, a *“theoria”* como afirmavam os gregos, não tem aqui um significado passivo. *Contemplar significa ver com profundidade, com serena racionalidade e deleite, com plenitude e comprometimento com o que se vê.* Os olhos do *“lógos”* não se perdem na profusão do ser das coisas.

Esta seria a prática do filósofo, consoante aos destinos de seu tempo:

Os filósofos não são capazes de transformar o mundo. O que nós necessitamos é de um pouco mais de praticas solidárias; sem isso, *o próprio agir inteligente permanece sem consistência e sem conseqüências.* No entanto, tais práticas necessitam de instituições racionais, de regras e formas de comunicação, que não sobrecarreguem moralmente os cidadãos e, sim, elevem em pequenas doses a virtude de se orientar pelo bem comum. O resto de utopia que eu consegui manter é simplesmente a idéia de que a democracia – e a disputa livre por suas melhores formas – é capaz de cortar o nó górdio dos problemas simplesmente insolúveis. Eu não pretendo afirmar que iremos ser bem sucedidos nesse empreendimento. Nós nem ao

menos sabemos se é dada a possibilidade desse sucesso. Porém, pelo fato de não sabermos nada a esse respeito, devemos ao menos tentar. Sentimentos apocalípticos não traduzem nada, além de consumir as energias que alimentam nossas iniciativas. O otimismo e o pessimismo não são as categorias apropriadas a esse contexto.¹¹

A filosofia da educação que defendemos é a que se sustenta sobre uma concepção de uma corporeidade essencialmente humanizada, consciente de si e de seus potenciais meios de produzir coisas reais e sensíveis num mundo objetivo, a ser entendido e apropriado por todos os homens. Os corpos dos homens livres, libertos de toda forma de expropriação e reconhecedores do que podem produzir e sabedores da potencialidade de socializar entre seus pares e semelhantes as mais criativas e originais formas de expressão. Um corpo que recusa ser determinado como mercadoria e que busca constituir-se além do “*reino da necessidade*”, com as quais garantimos unicamente nossa sobrevivência material, mas um corpo projetado para ser signo de liberdade, para novas e plenas formas de transcendência e objetivação da grandeza da identidade e paixão humana. Este corpo, carregado de signos sociais de exploração, anseia superar as condições materiais que lhe dilaceram e fazem padecer, para alcançar e engendrar outra plenitude numa nova materialidade. Um corpo que traz em si as marcas de uma cultura encarnada.

A cultura dominante, herança de séculos, deposita seu peso sobre a dinamicidade dos meios de vida e ação dos docentes e agentes educacionais, condicionando as condutas, diminuindo as convicções, podendo os idealismos e impondo sua tenaz urdidura autoritária e burocrática. As pessoas são subtraídas pelas funções. Definem-se como a representação da norma, da lei e do estado, acima das contradições reais da vida. Como educadores, durante muito tempo, nosso papel esperado era o de controle, premiação, vigilância e superposição disciplinar. As experiências dos últimos anos nos mostraram que, se continuássemos com as mesmas “repetições”, caminharíamos cada vez mais para o mesmo sentimento de fracasso, ou seja, para a continuidade do desânimo dos professores, a manutenção do desinteresse dos alunos e a sensação de impotência das demais instâncias de representação da vida institucional da escola.

¹¹ HABERMAS, J. *Passado como Futuro*, p. 94.

Ao nos envolvermos com tais questões temos que reconhecer com alguma clareza da dificuldade de deslocar as práticas autoritárias que se instalaram em nossa atuação e tradição docente e gestora, junto com a expropriação teórica e desumanização do espaço pedagógico e escolar. Os educadores, de diferentes maneiras, sentem isso e constantemente verbalizam essas marcas pedagógicas e políticas, mas não parecem atentar para as raízes históricas estruturais da questão, prevalecendo para uma ampla maioria um raciocínio mágico ou idealista, pontuado de boas intenções, mas incapaz de ir às raízes mesmas dos problemas e encetar as mediações para sua superação. Não se trata de um esforço somente externo, identificar as práticas, as formas e relações de poder na alteridade, nos outros, nas leis e resoluções legais e institucionais, nas pessoas e agentes administrativos, na burocracia. É certo que parte desse autoritarismo e cultura de coerção sedimenta-se nesses espaços, mas é forçoso reconhecer que outra parte desse mesmo autoritarismo inocula-se em nosso coração e mente, em nossa vida diária, em nossas concepções pedagógicas e práticas institucionais, escapam pelos nossos dedos e olhos e se materializam como próprias formas de ver a própria vida, sem neutralidade. Ter como esperança e meta o projeto de mudar a educação e a escola implica reconhecer essa mão dupla em nossa realidade subjetiva e social, escolar e política; não há como propor ou pensar mudar somente o *outro*, o externo a nós, o que está fora, é preciso igualmente mudar o que está dentro de nós, as nossas convicções sem reflexão, as nossas aparentes verdades e suas pretensões de validade atemporal.

Cabe à escola assimilar esse *ethos* novo, educação e humanização, e ter a originalidade de sustentar todas as atividades didáticas e todas as novas diretrizes pedagógicas escolares sobre esse substrato político e filosófico. O que queremos com a escola é humanizar nossas crianças, adolescentes e jovens, esclarecer-lhes os afetos, sensibilizar os conhecimentos. Essa novidade histórica e pedagógica ainda provoca educadores e gestores, intelectuais e políticos, a promover uma verdadeira reforma cultural e social no país, a partir da organização de um sistema educacional humanista, de qualidade ética e ampla cooperação política. As demais disposições ficam submetidas a essa finalidade política e social da escola, formar homens e mulheres plenos. E serão proporcionalmente apropriadas à medida que esse projeto humanizador for sendo desenvolvido na prática cotidiana da escola. Professores motivados, pais esclarecidos, crianças felizes e dispostas, talvez seja

por esse caminho de articulação que devemos iniciar essa revolução possível. Outros passos precisam ser dados; o reconhecimento da criança pobre, predominantemente originária da periferia, como a população hegemônica na escola; o papel preponderante dos professores da mediação cultural política da escola, a clareza e discernimento dos órgãos gestores da educação, a disponibilidade de recursos para tal tarefa. Não se faz uma coisa sem a outra.

Esta possibilidade encontra as condições objetivas, presentes nos novos movimentos sociais, a anunciar horizontes de solidariedade, justiça social e participação política das massas excluídas.

Referências

- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- BOSI, Alfredo **Dialética da Colonização**, São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **A Filosofia no 2º Grau**. São Paulo, Editora Cortez, 1984.
- ENGELS Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Vitória, 1981.
- GENTILLI, P. (org) **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**, Editora Cortez, São Paulo, 1995.
- GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia**, São Paulo, melhoramentos, 1976.
- HABERMAS, J **Passado como Futuro**, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1993.
- HELLER, A. **A Filosofia Radical**, São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.
- JESUS, Antonio Tavares **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas, Autores Associados, 2005.
- KOSIK, K. In: **DIALÉTICA DO CONCRETO**, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976
- MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.
- MARX, K **Obras Completas**, Fondo de Cultura Económica, Mexico, 1986, vol I, II e IV.
- MARX. K. e ENGELS, F. **Textos Sobre Educação e Ensino**, Editora Cortez e Moraes, São Paulo.
- MESZAROS, Istvan **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico**, São Paulo, Boitempo, 2008.
- NUNES, C. A. **Aprendendo Filosofia**, Editora Papirus, Campinas, 2008.
- NUNES, C & SILVA, Edna **A Educação Sexual da Criança**. Campinas, Autores Associados, 2003.

- REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981
- SAVIANI, Dermeval **Pedagogia Histórico-Crítica**, Campinas, Autores Associados, 2003.
- _____ **As Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2007.
- SCHAFF, Adam **A Sociedade Informática**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1998.
- SILVEIRA, Paulo & DORAY, Bernard **Elementos Para uma Teoria Marxista da Subjetividade**. Campinas, Editora Vértice, 1987. .

“A dança, como todas as artes, é uma tentativa de resposta às questões colocadas por uma época.”

Roger Garaudy

“Uma certa ótica, que tende ao reducionismo, julga de modo estrito o vínculo que as superestruturas mantêm com a esfera econômico-política. É preciso lembrar, porém, que alguns traços formadores da cultura moderna (traços mais evidentes a partir da Ilustração) conferem à ciência, às artes e à filosofia um caráter de resistência, ou a possibilidade de resistência às pressões *estruturais* dominantes em cada contexto.”

Alfredo Bosi

“*Decifra-me ou eu te devoro.*”

Desafio da Esfinge aos que pretendiam entrar na cidade de Tebas

A força inspiradora de nossas epígrafes nos desafia a refletir criticamente sobre a arte, identificando seus limites e mapeando suas potencialidades de realização como fenômeno cultural e, portanto, humano, em suas múltiplas dimensões². Sem a pretensão de esgotar a discussão, a síntese que ora apresentamos buscou articular as relações entre cultura e educação e, mais especificamente, destacar a dimensão de resistência da arte como expressão da cultura, contraditoriamente às tendências hegemônicas de enquadramento mercadológico.

A reflexão que aqui desenvolvemos baseou-se em dois eixos. Primeiramente analisamos as relações históricas e filosóficas por meio das quais se entrelaçam cultura, educação e sociedade. Partindo de uma análise no plano lingüístico, tentamos perceber e explicitar as conexões entre o processo de colonização no Brasil, seu correspondente projeto educacional e a formação cultural que desses processos derivou, identificando suas matrizes políticas, econômicas e sociais.

¹ Professora do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás/ UFG

² As reflexões apresentadas neste capítulo foram inicialmente desenvolvidas como parte de nossa tese de doutoramento intitulada *Filosofia, Estética e Educação: a dança como construção social e prática educativa* (DE PELLEGRIN, 2007).

Em um segundo momento, empreendemos uma análise sobre o tipo de formação cultural que hoje tende a se estabelecer de maneira hegemônica no mundo do capital globalizado e da sociedade de consumo, procurando localizar a arte neste cenário e apontar seus condicionantes e determinantes, a partir das configurações sociais atuais.

A partir dessas análises, em um terceiro momento, procuramos formular uma propositura a partir da educação e, mais especificamente, da escola, no trato pedagógico com os conteúdos artísticos da música e da dança, tomando como objetos os fenômenos contemporâneos do *funk* e do *hip hop*.

Tendo em conta os limites estruturais da sociedade capitalista, mas com o olhar voltado para o horizonte utópico da possibilidade de construção de uma cultura *omnilateral*, tentamos decifrar algumas pistas para que as diversas expressões da arte que povoam nosso cotidiano possam ser compreendidas e manejadas não apenas como ícones de fetichização e reificação, ou até, se pudéssemos assim dizer, de *estranhamento*³ cultural.

Cultura, educação e sociedade

Conforme nos ensina o filósofo Alfredo Bosi, as palavras *cultura*, *culto* e *colonização* têm a mesma raiz: o verbo latino *colo*, que expressa a ação de um agente sobre um objeto ou um sujeito, ação de ocupar,

³ O conceito marxiano de *estranhamento* está intimamente relacionado ao conceito de *alienação*, também formulado por Marx. Ambos dizem respeito a fenômenos ligados à relação do ser humano com o seu trabalho, tanto com o objeto que é produzido como com o ato de produzir em si. Apesar de aparentados, podemos dizer que nem sempre esses dois processos coincidem a ponto de poderem ser tomados como sinônimos. Aqui estamos trabalhando com a edição dos Manuscritos Econômico-Filosóficos (MARX, 2004) produzida pela Boitempo Editorial, em cuja tradução, realizada por Jesus Ranieri, mantém-se a distinção entre os termos *Entäusserung* (*alienação*) e *Entfremdung* (*estranhamento*), de acordo com o uso que Marx faz deles no texto original. Dessa forma, a *alienação* é entendida como um fenômeno ineliminável do processo de trabalho, uma vez que, ao produzir qualquer coisa, o ser humano sempre aliena algo de si na sua criação, *exterioriza-se* de alguma forma naquilo que produziu. Essa *exteriorização* não tem, a priori, um caráter positivo ou negativo em si. Isso depende das condições sociais sobre as quais o trabalho se organiza. Quando o trabalho realizado e o objeto produzido não mais pertencem ao produtor/trabalhador, sendo apropriados por um outro, produz-se o *estranhamento*. Tanto o trabalho quanto o objeto produzido aparecem como 'seres estranhos' para o trabalhador, ocultando as relações sociais – especialmente a propriedade privada dos meios de produção – que permitem que um outro se aproprie do seu trabalho e do produto que resulta dele. No mundo do capital globalizado e na sua correspondente sociedade de consumo produzem-se *estranhamentos* dos mais diversos, na medida em que a organização dos meios de produção e reprodução da vida também se torna mais diversa e complexa.

cultivar, trabalhar a terra. O ato de *colonizar* implica *tomar conta de*, cuidar e mandar (BOSI, 1992).

Na forma *cultus* – quando utilizada como particípio passado de *colo* – está implícito e implicado um processo de ações e ocupações que, por sua vez, supõem a transformação da terra por diversas gerações de trabalhadores e sinalizam a existência de uma memória da terra cultivada e do povo cultivador. “*Cultus* é sinal de que a sociedade que produziu o seu alimento já tem memória” (idem, p.13).

A forma *cultus* – quando empregada como substantivo – além de designar o próprio trato da terra onde se vive e se trabalha, refere-se também ao *culto* dos mortos, representando “uma forma primeira de religião, como lembrança, chamamento, esconjuro dos que já partiram” (idem, p.13). Portanto, o termo *culto* carrega o sentido amplo da obtenção dos recursos materiais para a vida e da celebração da memória dos ancestrais e das próprias origens.

Bosi assim esboça a possibilidade da concepção materialista e dialética dessa matriz estético-política:

A possibilidade de enraizar no passado a experiência atual de um grupo se perfaz pelas mediações simbólicas. É o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração, a fala que evoca, a fala que invoca. No mundo arcaico tudo isto é fundamentalmente religião, vínculo do presente com o outrora-tornado-agora, laço da comunidade com as forças que a criaram em outro tempo e que sustentam a sua identidade. A esfera do culto, com a sua constante reatualização das origens e dos ancestrais, afirma-se como um outro universal das sociedades humanas juntamente com a luta pelos meios materiais de vida e as conseqüentes relações de poder implícitas, literal e metaforicamente, na forma ativa de *colo*. (BOSI, 1992, p.15).

O particípio futuro de *colo*, fornecido pela forma *culturus*, supõe a dimensão do *vir a ser* – “o que se vai trabalhar, o que se vai cultivar”, tanto em relação ao trabalho da terra como em relação ao trabalho que é investido no ser humano desde o seu nascimento⁴. A *educação* repre-

⁴ A forma latina *culturus* é designada em grego pelo vocábulo *Paidéia*. Não há equivalente na língua portuguesa que expresse de maneira fidedigna a amplitude do conceito de *Paidéia*, embora freqüentemente palavras como *educação* ou *formação* sejam tomadas como sinônimos de *Paidéia*. De acordo com Jaeger, “Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como *civilização*, *cultura*, *tradição*, *literatura* ou *educação*; nenhuma delas, porém, coincide com o que os Gregos entendiam por *Paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez” (JAEGER, 1995, p.1).

sentaria o processo específico pelo qual se daria a transmissão desse conjunto de valores, signos e modos de fazer, próprios de uma coletividade. Desse modo, o conceito de cultura pressupõe, por um lado, uma consciência coletiva e, por outro, a dimensão do *dever*.

É precisamente sobre essa dimensão do vir a ser, do *dever*, que se assenta a possibilidade de ressignificação e de germinação de novas potencialidades de resistência a partir da grade simbólica e ética de uma sociedade.

No caso do Brasil, a partir do processo de colonização, estabeleceram-se determinadas relações entre cultura, educação e sociedade, cuja influência foi decisiva na conformação de nossas matrizes educacionais e identidades culturais. A articulação entre os interesses econômicos de Portugal e a ação evangelizadora dos padres jesuítas foi o eixo principal do projeto colonizador das terras brasileiras.

A análise precisa de Ferreira Jr. e Bittar (2006) nos ajuda a compreender como foi que, a partir dessa investida dupla – econômica e cultural – impôs-se o domínio português, dedicando-se a destruir sumariamente os elementos da cultura ameríndia – antropofagia, guerra, poligamia, nudez, pajelança e nomadismo – e a sujeitar os indígenas aos valores e dogmas religiosos cristãos⁵.

A primeira experiência de educação estabelecida oficial e formalmente no Brasil foi articulada com base em três ações – *senhorear, doutrinar, sujeitar* – vinculando-se organicamente ao processo colonizador empreendido por Portugal⁶. O Padre Manuel da Nóbrega representa a consciência política que agia, orquestrando os elementos necessários para a realização do processo, tanto em articulações entre forças e autoridades da metrópole e da colônia, quanto na elaboração de estratégias para operacionalizar a conversão religiosa dos índios.

Uma carta escrita por Manuel da Nóbrega⁷, examinada por Ferreira Jr. e Bittar (2006) revela como os jesuítas se imiscuíram no universo cultural indígena com claros propósitos de ajuntamento e doutrinação.

⁵ Para uma referência específica sobre cada um desses elementos, ver o trabalho de FERREIRA JR. e BITTAR, 2006.

⁶ Além da extirpação dos componentes e tradições da cultura ameríndia, os padres jesuítas empreenderam diretamente ações positivas junto às crianças índias. Por isso os chamados *moços órfãos de Portugal* foram enviados para o Brasil para cumprirem tarefas de aproximação com os índios, aprenderem o idioma indígena, servirem de intérpretes e mediadores do processo de catequização.

⁷ NÓBREGA, Manuel da. Carta ao Padre Miguel de Torres, Lisboa, (Baía, 08 de maio de 1558). In: *Revista Educação e Cidadania*, vol. 5, n. 1, 2006, p.95-100.

Música e dança, assim como outros elementos culturais ameríndios, foram perspicazmente tomadas como ferramentas estratégicas no projeto doutrinário jesuíta. O próprio Padre Manuel da Nóbrega enfrentou resistências internas da parte de outros clérigos e chegou a ser denunciado à Coroa por usar dos costumes gentílicos, tocando, dançando e cantando junto aos indígenas e a seu modo⁸.

A experiência da colonização favoreceu o estabelecimento de uma sociedade fortemente desigual e desumana, trazendo conseqüências marcantes para a formação de uma identidade cultural brasileira. Este é o eixo da belíssima análise de Franklin de Oliveira (1984) ao analisar a formação da sociedade brasileira a partir de um Estado português, econômica e socialmente atrasado, *transplantado* para o Brasil. O autor aponta para um fenômeno que afetou indelevelmente a constituição de uma cultura brasileira:

Historicamente, a sociedade precede o Estado. O Estado é um produto social e não um poder anterior e exterior à Sociedade. Os homens o concebem e o constroem, o edificam, e não o Estado aos homens. No Brasil ocorreu precisamente o contrário. Aqui o Estado precedeu a Sociedade, precedeu a comunidade humana. Como foi possível um país, uma nação ter sido assim tão aberrantemente feita pelos avessos da História? (OLIVEIRA, 1984, p.102).

O cenário que essas fontes e análises nos ajudam a compor revela que a articulação entre forças políticas, econômicas e ideal formativo, acompanhada da luta entre grupos – pode-se dizer classes – que possuem interesses antagônicos é o que segue se atualizando desde o início de nossa história⁹.

⁸ O Bispo Sardinha, em carta ao Provincial de Portugal, datada de julho de 1552, assim se posicionava em relação às estratégias do Padre Manuel da Nóbrega: "Eu, querendo nele [Nóbrega], de alguma maneira, procurar fazer o ofício de bom pastor, admoestei, no primeiro sermão que fiz, logo que cheguei a esta costa, que nenhum homem branco usasse dos costumes gentílicos, porque, além de serem provocadores do mal, são tão dissonantes da razão, que não sei quais são as orelhas que podem ouvir tais sons e rústicos tocar. Os meninos órfãos, antes que eu viesse, tinham costume de cantar, todos os domingos e festas, cantares de Nossa Senhora, ao tom gentílico, e tocarem certos instrumentos, que estes bárbaros tocam e cantam, quando querem beber seus vinhos e matar seus inimigos. Falei sobre isto com P. Nóbrega e com algumas pessoas que sabem a condição e maneira destes gentios, em especial com o que leva esta, que se chama Paulo Dias; e achei que estes gentios se louvam de serem bons, pois os Padres tocavam seus instrumentos e cantavam a seu modo. Digo que os Padres tocavam, porque na companhia dos meninos vinha padre sacerdote, Salvador Rodrigues, que tocava, dançava e saltava com eles" (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006, p.104).

⁹ Para uma análise densa e aprofundada sobre a educação no Brasil e suas articulações políticas, sociais e econômicas ao longo da história, ver o importante trabalho de SAVIANI, 2007.

No mundo do capital globalizado estabelecem-se outros tipos de relações de dominação, mais ou menos disfarçadas conforme o movimento das articulações políticas e econômicas. A partir da consolidação do modo de produção capitalista e, mais recentemente, com todas as transformações advindas dos rearranjos do capital e das forças políticas, a sociedade de consumo inaugurou novas formas de *colonização cultural*, conforme veremos a seguir.

Formação cultural no mundo globalizado: uma outra colonização

A nosso ver, a constituição de uma “cultura global”, como anunciam alguns, é apenas uma forma de disfarce para outros modos de dominação política entre diferentes povos e/ou culturas. O que se internacionaliza, se mundializa ou se “globaliza” de fato é um *tipo* de cultura e de produção cultural. Além disso, o acesso e a apropriação da cultura de um modo geral, considerada em âmbito local ou universal, tendem a permanecer como questões determinadas por condições de *classe*.

A formação cultural não se restringe ao âmbito da escola, mas está necessária e intimamente vinculada à educação, entendida em seu sentido mais amplo. A educação se configura como o mais importante processo na formação cultural de um povo, e a escola, com todas as especificidades que a identificam como agência institucional de educação, representa um lugar estratégico importante na dinâmica do processo, ainda que, como já enfatizamos, a formação cultural não se restrinja ao universo escolar¹⁰.

Paralelamente ao universo da escola, relacionando-se intensamente com ele, há todo um contexto extrapedagógico que estabelece novos campos de disputa em torno da formação cultural. Na sociedade de base material capitalista a apropriação da produção cultural se dá cada vez mais pela lógica do consumo: tudo passa a ser tratado como mercadoria, e a arte, como expressão da cultura, tanto em sua dimensão pedagógica como em sua dimensão de espetáculo, permanece hegemonicamente restrita aos interesses e concessões da iniciativa privada.

Os filósofos Theodore Adorno e Max Horkheimer (1985) já denunciavam nos anos de 1940 do século passado a lógica pela qual a

¹⁰ Sobre a noção de educação em sentido amplo, ver o trabalho de MÉSZÁROS, 2005.

arte passava a assumir a identidade de mercadoria, de negócio e de indústria. Contando com um aparato técnico, administrativo, publicitário e financeiro, a arte pôde facilmente diferenciar-se como bem de consumo para transitar no mundo mercantil, configurando o fenômeno que os autores denominaram indústria cultural¹¹.

A indústria cultural atua em duas frentes complementares: a produção e a diversificação de produtos por um lado, e a estimulação do consumo ou a criação de demandas por outro. A arte feita mercadoria precisa ser acessível e compreensível ao maior número possível de pessoas; esse importante processo de homogeneização que se dá pelas palavras, pelas imagens, pelos sons e pelos movimentos é o que chamamos de *estilização*: a estereotipia garante aos produtos a possibilidade de circular com grande mobilidade no mercado cultural.

Há quem advogue que o fenômeno da homogeneização não poderia mais ser considerado uma característica hegemônica no mercado de bens culturais e que a tendência dominante seria hoje exatamente o seu oposto: a diversificação de conteúdos e formas e a oferta de alternativas variadas ao consumidor. Do nosso ponto de vista essa diversificação de conteúdos e formas é algo que não só não escapa à lógica da homogeneização, como também a reforça continuamente, uma vez que os produtos culturais supostamente diversificados devem obedecer aos parâmetros da simplificação, da efemeridade e do conhecimento rasteiro. A arte feita mercadoria deve aparecer cada vez mais em versões curtas e rápidas, na forma de pacotes ou de *combos* de elementos palatáveis aparentemente diversificados, configurando o domínio do que podemos chamar de *fast food* artístico.

Em nossa interpretação o conceito formulado por Adorno e Horkheimer é ainda bastante elucidativo e, acima de tudo, fecundo. Sob certo aspecto, o que foi denunciado há várias décadas pelos dois filósofos frankfurtianos não deixou de existir, mas segue se transformando de acordo com as imposições – mercadológicas – de conjunturas específicas.

A partir do debate sobre a vitalidade do conceito de indústria cultural, poderíamos nos questionar sobre as possíveis atualizações que essa

¹¹ Sabemos que há, entre os estudiosos e intérpretes da Escola de Frankfurt um amplo debate sobre a atualidade do conceito de indústria cultural e/ou sobre suas (im)possíveis atualizações. Não nos interessa aqui entrar neste debate específico, mas é necessário deixar claro que, a nosso juízo, o conceito formulado por Adorno e Horkheimer ainda continua a inspirar fecundas reflexões sobre a circulação da arte e sobre o ideal de formação cultural dos povos. Sobre o debate em relação à atualidade do conceito, ver DURÃO, ZUIN e VAZ (orgs.), 2008.

lógica cultural mercantil possa ter protagonizado, sobretudo nas últimas duas décadas, em função dos rearranjos do capitalismo e de suas dinâmicas atuais, expressas fundamentalmente nas políticas econômicas mundiais¹².

O advento da rede mundial de computadores, por exemplo (incluindo todos os aparatos e processos circunscritos ao seu funcionamento) trouxe consigo uma série de elementos inovadores, novas formas de veiculação de informações, de imagens e de sons, em novas e até então impensáveis velocidades na circulação de dados, enfim, novas possibilidades e novas demandas de consumo. Porém, há algo que permanece estruturalmente do mesmo jeito: na medida em que surgem, os novos elementos vão sendo incorporados pela dinâmica da indústria cultural e continuam sendo regidos, em última instância, pela mesma lógica, a lógica do capital¹³.

A hegemonia da semicultura

Ao formular o conceito de *semicultura*, Adorno (1996) denuncia o processo pelo qual se estabelece uma concepção abstrata de cultura, uma “cultura do espírito”, que parece encerrar em si mesma – e nos chamados bens culturais – um valor absoluto, de tal modo que esses bens e todo o universo circunscrito a eles se apresentam como dissociados, isolados das demais disposições e esferas de atuação humanas. A partir disso torna-se impossível um processo amplo e profícuo de formação cultural, estabelecendo-se o que o autor designou como *semiformação socializada*.

Entrecruzando-se com o ideal de educação, o ideal moderno de formação cultural também deveria responder à sociedade burguesa de homens e mulheres “livres” e “iguais”:

¹² Sobre as importantes transformações na articulação entre capital e trabalho, sobretudo em relação à reestruturação produtiva nos últimos vinte anos, ver os trabalhos de ANTUNES (2000), HARVEY (2001), BRAVERMAN (1981).

¹³ Não desejamos, com esta argumentação, negar as potencialidades de comunicação da rede mundial de computadores ou mesmo as possibilidades de disponibilização de informações e materiais às pessoas (tais como acervos literários, obras de arte em geral, filmes etc.) Ocorre que 1) o acesso a esses domínios permanece determinado pelas condições de classe, e 2) a rede mundial de computadores não é capaz de “fornecer” formação cultural às pessoas. Mesmo tendo acesso à rede, o conteúdo efetivamente apropriado dependerá fundamentalmente do grau de formação do sujeito.

A formação devia ser aquela que dissesse respeito — de uma maneira pura como seu próprio espírito — ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. (ADORNO, 1996, p. 2).

Se antes os direitos eram reconhecidamente tratados como naturais, consoante com essa sociedade de “liberdade” e “igualdade”, o Estado moderno inaugura uma nova concepção de cidadania, cuja unidade vital é o sujeito de direitos. As noções de cidadania e de democracia passam a ser apresentadas como disposições universais – e não burguesas, no sentido histórico, como nos lembra Tonet (2006). A história mostrou que o que essa igualdade – formal e jurídica – favorece é a criação de uma emancipação política forjada e uma conseqüente liberdade abstrata.

A não-realização do projeto burguês de formação – por impossibilidade histórica, como convém ressaltar – favoreceu outras articulações e apropriações, sobretudo no campo da cultura: como antítese a uma formação cultural pedagogicamente autoritária e moralmente rígida, emerge uma formação rasa, uma “falsa formação”, baseada numa forte disposição para o consumo e para a fruição mercadológica, que, por sua vez, favorecem a socialização de formas travestidas de cultura.

Foi nesse panorama que a indústria cultural conquistou um vasto terreno, conectando mídia, mercado e *semicultura*. A contradição que envolve a formação cultural e a sociedade é responsável pela gestação de legiões de *subcultos* ou *culturalmente semiformados* (Adorno, 1996). Instalou-se uma “sociedade de consciências médias” sob o véu de uma suposta integração, que se agita sobre as múltiplas plataformas do consumo. Dessa forma, ainda que não de maneira absoluta, mas como tendência determinante da nossa época, dissemina-se a *semicultura* como produto da refinada articulação entre o mercado soberano, a mídia messiânica e as migalhas e restos da cultura.

Ao abordar a relação entre a escola e o colapso da formação cultural, Adorno (idem) assevera que, muitas vezes, as reformas pedagógicas implementadas nos sistemas e métodos educacionais, apesar de necessárias, não contribuem efetivamente para a mudança do quadro crítico. No seu julgamento, podem até mesmo reforçar situação de colapso por absoluta ingenuidade inseqüente, diante da força com que age a *realidade extrapedagógica* sobre as diversas gerações:

Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura — e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados. (ADORNO, 1996, p.3).

A concepção que buscamos defender como contraponto necessário à hegemonia da *semicultura* baseia-se na necessidade imperativa da *emancipação humana* e na possibilidade de construção de uma *cultura omnilateral*. Acreditamos — e as expressões socializadas de um modo geral mostram isso por seu caráter contraditório — que exista um conjunto de possibilidades para que a arte se realize plenamente como fenômeno humano, como fenômeno social, como fenômeno estético e como fenômeno educacional. Porém, nossa análise leva a crer que essa realização plena não se dará sobre as estruturas da sociedade capitalista. É possível apontar prospectivamente as potencialidades, explicitar contradições e decifrar estereotípias, sempre tendo em vista que se trata, por um lado, de um processo de emancipação, vale dizer, de rompimento com a lógica da *semicultura* e da *semiformação* e, por outro lado, da necessária e revolucionária construção de uma cultura *omnilateral*.

A partir de marcos históricos claramente definidos, é necessário que olhemos para a realidade objetiva, dispostos a enxergar as manifestações múltiplas da arte que chegam até nós — seja na escola formal, na grande mídia, nos teatros e espaços culturais diversos, nos festivais, nas escolas especializadas, nos grupos profissionais e amadores, nas festas, nos espaços de lazer, nos movimentos sociais — e decifrar suas identidades, os discursos que as legitimam e os sujeitos que as produzem, como linguagem, como espetáculo, como lazer, como profissão, como conhecimento, como forma de resistência.

A veiculação nas grandes redes de televisão (que fazem parte do que chamamos genericamente de “grande mídia”) de determinados discursos e imagens da arte está, a nosso ver, longe de representar um indício de democratização do acesso e da apropriação da cultura ou de afirmação da arte como dimensão humana por excelência. Por isso mesmo reafirmamos a necessidade de formular análises interpretativas suficientemente críticas e perspectivas corajosamente utópicas para combater mais essa forma de expropriação que contribui para privar os homens e mulheres de sua plena realização.

A disseminação da *semicultura* se traveste muitas vezes de expansão ou democratização do acesso à cultura e à formação cultural. O exemplo de Adorno (idem) com relação à música é tragicamente emblemático. Conta ele da publicação, nos Estados Unidos, em 1936, do livro chamado *Great Symphonies*, cujo propósito era ensinar pessoas a reconhecerem obras sinfônicas consideradas como importantes referências da música erudita. O método apresentado no livro sugeria que fossem incorporadas letras aos temas principais das obras musicais, para que, uma vez que pudessem ser cantados, pudessem também ser memorizados facilmente pelas pessoas. Assim é que à *Symphonie Pathétique*, de Tchaikovski, incorporaram-se os seguintes versos: *This music has a less pathetic strain, it sounds more sane and not so full of pain, sorrow is ended, grief may be mended, it seems Chaikovski will be calm again!*¹⁴; diante do que sentimo-nos obrigados a concordar com a crítica severa do filósofo:

Esta explosão de barbárie, que com certeza prejudicou a consciência musical de milhões de pessoas, nos permite aprender muito também sobre a semicultura mais discreta e média. As frases idiotas que ali se cantam nada têm a ver com o conteúdo da obra, no entanto, a agarram e chupam de seu êxito como sanguessugas, testemunhas concludentes do fetichismo da semicultura em suas relações com os objetos. (...) Muito dificilmente alguém que tenha memorizado esses temas com tais letras horripilantes conseguirá depois libertar-se de semelhantes palavras e escutar a música como ela é, um todo harmonioso. A informação cultural, mascarada de gosto artístico, se desnuda como destruição. (ADORNO, 1996, p.8-9).

A lógica da semiformação cultural vai se capilarizando perversamente por mecanismos diversos e subjetivos: o sujeito busca compensar a consciência de sua impotência social com a presença nos diferentes espaços em que pode atuar como consumidor: *shoppings*, cinemas, espetáculos diversos, com especial destaque para o consumo de práticas corporais e de tudo o que se refere ao corpo como símbolo máximo de realização individualista¹⁵.

¹⁴ “Esta música tem um tom menos patético, ela soa mais sã e não tão cheia de dor, a tristeza acabou, o sofrimento pode ser reparado, parece que Tchaikovski ficará calmo novamente.” Note-se que até a grafia do nome de Tchaikovski foi alterada com vistas a “facilitar” a pronúncia pelos falantes da língua inglesa.

¹⁵ Sobre as relações entre consumo, lazer e práticas corporais, ver os trabalhos de HÚNGARO, 2008, MASCARENHAS, 2005, PADILHA, 2006 e VAZ, 2008.

A lógica do mercado e de seus mecanismos midiáticos associados fortalece cada vez mais a disseminação de uma arte feita à medida do produto, do valor agregado, do consumo rápido, da estereotipia e da massificação. Esta é a tendência que se estabelece como hegemônica.

A arte feita mercadoria pode ser considerada uma resposta do mercado para o capital, na medida em que o capital precisa responder às necessidades de prospecção de novos nichos de consumo e de enquadramento em relação a tudo o que possa ser transformado em mercadoria e circular como tal.

Assim é que se polariza a arte como uma resposta mercadológica em contraposição à arte como *forma de formular respostas às questões de uma época*, na concepção humana expressa na epígrafe de Garaudy.

Partindo-se da premissa de que toda atividade humana necessariamente encerra um significado educativo, a depender da maneira como ela se materializa no processo de educação, dos propósitos aos quais ela responde e das articulações entre as estruturas da sociedade da qual ela é parte, é possível investigar qual é o projeto de educação/formação que se circunscreve ao redor dela e quais são os sentidos educativos possíveis em determinado contexto.

Decifrando movimentos para uma outra educação

Uma escola ou uma pedagogia que se pretenda emancipatória e radicalmente crítica estará necessariamente preocupada, no mínimo, em decifrar esses elementos transpostos sob a forma de estereótipos. É essa estereotipia de gestos, de corpos, de identidades estéticas e de sonoridades que torna possível que expressões culturais genuínas (de classes subalternas, originariamente marginais e, sobretudo, tomadas como “cultura inferior” pelas classes dominantes de seus países de origem) encontrem em outros domínios geográficos um terreno fértil para circularem como mercadorias estéticas.

Tomemos como exemplo o caso do *funk* e do *hip hop*, dois fenômenos urbanos atuais, de música e dança que, ao serem inseridos no mercado de produtos culturais, perdem imediatamente seu sentido original de movimento de resistência crítico, criativo, fecundo e até transformador, e alternam-se entre experiências performáticas de *simulacros estéticos*, *exibições de virtuosidade*, *terapias de descompressão* e de

*catarse coletiva*¹⁶, materializando-se como expressões emblemáticas da *semicultura*.

Oriundos de referências diversas da música negra norte-americana da década de 1970, no Brasil, o *funk* traduz-se como um fenômeno tipicamente carioca, gerado nos morros e nas favelas da cidade do Rio de Janeiro, enquanto o *hip hop* configura-se, originalmente, como expressão da cultura paulistana produzida nas periferias.

Embora possua identidades múltiplas, o *funk* carioca que se deu a conhecer hegemonicamente fora do Rio de Janeiro é freqüentemente alvo de críticas e ataques que o identificam como veículo de uma sonoridade agressiva, que insufla a violência e que se presta a um discurso sexualmente apelativo, preconceituoso e sexista.

No mundo do *fast food* artístico e corporal, o chamado *funk sensual* encontra guarida na indústria fonográfica ávida por nichos semiculturais a serem explorados, mas também enfrenta oposição e crítica de diversos setores, entre os quais, o próprio movimento *hip hop*, cujas sonoridades caracterizam-se por serem pouco melódicas, associadas a um discurso politicamente engajado, feito em longas letras que tratam das mazelas sociais brasileiras.

O *funk* se espalhou pelo país pela via do mercado fonográfico e pela mídia televisiva como uma sonoridade divertida, debochada, altamen-

¹⁶ Em nossa tese de doutoramento, quando empreendemos uma análise do fenômeno dança como prática educativa e como construção social, formulamos e explicitamos essas quatro categorias tipológicas de enquadramento das representações da dança na sociedade atual, organizada sobre os pressupostos neoliberais, notadamente nas últimas duas décadas. Acreditamos que este deslocamento econômico-político tenha engendrado, reflexamente, mudanças estruturais na apresentação estética da música, da dança, do corpo, da arte e de seus sentidos de um modo geral. *Simulacro estético* diz respeito ao processo de consumo de formas de dança estilizadas, produzidas para consumo rápido e em larga escala, caracterizadas por uma estética repetitiva de sonoridades e movimentos considerados comercialmente válidos e supostamente acessíveis. O resultado, para o consumidor, é uma experiência estética pobre de sentido, que, a nosso ver, se configura como simulacro. *Exibições de virtuosismo* referem-se especificamente à valorização do domínio de certas técnicas corporais que, por sua vez, viriam a constituir determinadas imagens de perfeição. O treino, a repetição e o aprimoramento de habilidades, sem a conseqüente possibilidade de manejo desses elementos na criação artística, tornam o virtuosismo competitivo a finalidade principal do processo. *As terapias de descompressão* referem-se às prescrições de natureza compensatória que se fazem em relação à dança. Em lugar de uma experiência estética, a finalidade passa a ser a compensação para a tragédia de viver em um mundo desigual e desumanizado, em que corpo e espírito encontram-se dominados pela lógica do rendimento e dos estereótipos. Por fim, a *catarse coletiva* representa uma propositura de vivência da dança como forma de ruptura com a realidade, mas que se configura muito mais como expressão consentida de devaneio ou como tentativa desesperada de retorno a um passado 'bárbaro'. O corpo figura apenas como receptáculo deste estímulo, respondendo por meio de uma movimentação repetitiva e catártica que não se assemelha nem da maneira mais caricata a supostos rituais ancestrais de transe. O corpo fica refém de uma paradoxal expressão de *inércia corporal* e a possibilidade de experiência estética tende a desaparecer por completo. Para ver a análise em detalhes, consultar DE PELLEGRIN, 2007.

te palatável, com letras curtas de fácil memorização, um verdadeiro símbolo da *semicultura*; o *hip hop* tende a manter a linha “duro de engolir” e continua esquadrinhando demoradamente as periferias urbanas, o sistema penitenciário e seus problemas, em geral invisíveis aos olhos da classe média e às câmeras de TV. Talvez por essas características e também por ser um movimento mais amplo (que associa música, poesia – *RAP* – dança e grafite) o *hip hop* não esteja sujeito ao mesmo tipo de enquadramento semicultural protagonizado pelo *funk*.

Convém ressaltar que não desejamos estabelecer aqui uma relação de oposição entre os fenômenos, como se o *funk* fosse a faceta semicultural e o *hip hop* correspondesse univocamente ao movimento engajado, crítico e resistente produzido pelas populações das periferias urbanas. É provável que o *hip hop* tenha se firmado muito mais como movimento de resistência em função de suas características próprias, como já mencionamos. Porém, assim como o *funk*, o *hip hop*, entendido apenas como mais um estilo de dança, adentrou o universo das academias – tanto as específicas de dança como as do chamado ramo do *fitness* – como mais uma mercadoria a ser consumida pelas classes frequentadoras desses espaços.

Tanto no *hip hop* quanto no *funk* são criadas gestualidades e coreografias próprias. O *hip hop* invoca um tipo de gestualidade que exige o domínio de técnicas corporais específicas, é constituída por movimentos de alto grau de precisão, exigindo muitas vezes também um alto grau de força física. A coreografia do *hip hop* não busca necessariamente uma vinculação literal com o discurso das letras; ela é um componente fundamental do movimento cultural do *hip hop* (entendido aqui de modo amplo) e, além de associar-se às letras, relaciona-se diretamente com as sonoridades produzidas pelo *DJ* e pelo *MC*, até porque determinadas sonoridades são produzidas especialmente para dançar, e outras, não necessariamente.

O *funk* inaugura um modo de dançar, que se difunde juntamente com os refrões, que busca interpretar fiel e corporalmente as letras, sobretudo os discursos considerados sexualmente apelativos e *sexistamente* preconceituosos.

Não desejamos realizar aqui uma crítica moralista em relação ao *funk* por três razões específicas: em primeiro lugar porque a coreografia que expressa as versões banalizadas e consentidas da sexualidade reprimida, limitada, violenta e caricata é a mesma se comparada a outros grupos fabricados pela indústria fonográfica milionária e inseri-

dos no mercado com todos os atributos necessários para cumprir seu papel de mercadoria na sociedade de imagens. Desse ponto de vista a comunidade que frequenta o baile *funk* não dança de maneira mais nem menos “indecente” em relação ao grupo de *axé music* que frequenta os programas de auditório dominicais.

Em segundo lugar porque, ainda que o objeto seja essa música tida como “alienada” e *semicultural* por excelência, o universo *funk*, às vezes, subverte a lógica do capital e do mercado. Diversos grupos que não produzem de acordo com os cânones da indústria cultural e não reúnem, portanto, condições para ocupar um lugar nas prateleiras fonográficas que abrigam os campeões de vendas, muitas vezes conseguem se popularizar com grande velocidade, ainda que em níveis mais regionais. Aliam produções caseiras de baixo custo, uma vez que são poucos os equipamentos e o espaço necessários para se produzir um CD, a esquemas de distribuição e divulgação tipicamente comunitários. A visibilidade desses grupos surge de uma rede paralela de relações, cuja capilaridade opera via de regra à revelia das grandes gravadoras e da grande mídia¹⁷.

Uma terceira razão pela qual não julgamos ser legítima uma crítica moralista em relação ao *funk* e ao *hip hop* é o fato de que a violência que perpassa o *funk* – letra e coreografia – é a mesma que, suposta ou expressamente, perpassa a sociedade – de classes – em geral: a violência entre classes sociais, a violência entre homens e mulheres, enfim, a violência como expressão real e simbólica de uma sociedade socialmente desigual.

Embora o *funk* hegemonicamente conhecido no Brasil e veiculado seja de fato uma expressão banalizada e quase sempre acrítica de diversas faces da sexualidade e da violência, ainda assim defendemos que esse universo que se entrelaça com o movimento *hip hop*, historicamente, esteticamente e socialmente, possa ser tomado criticamente como objeto de estudo e como conteúdo pedagógico na escola.

Partindo da premissa de que o universo do *funk* não se restringe ao chamado *funk sensual* e a suas características de *fast food* artístico, é

¹⁷ A chamada “pirataria”, organizada em média ou grande escala, ainda mantém a lógica do capital, porém, em um plano mais restrito, formado por pequenos comerciantes e pequenos produtores; seu maior êxito é conseguir baixar o custo da mercadoria para uma grande parcela da população. A “pirataria” para uso doméstico resulta dessa mesma lógica capitalista e encerra uma contradição: as atuais tecnologias disponíveis para computadores pessoais permitem a cópia e a troca de materiais à distância. O acesso às tecnologias, por sua vez, permanece sendo uma questão de classe.

necessário recuperar as origens desse movimento cultural e compreender como ele encontrou penetração em contextos urbanos brasileiros diversos. Se pudermos empreender esse percurso até as origens, poderemos também refazer o percurso até a realidade concreta e objetiva atual, apreendendo o fenômeno em relação com a sociedade como um todo.

Ao tomar como exemplo o universo de música e dança do *funk*, pretendemos retomar o pressuposto de que nessa sociedade que opera expropriações e clivagens culturais tão diversificadas, que pasteuriza expressões da cultura em expressões de *semicultura* e que inviabiliza projetos emancipatórios de formação cultural, apesar de dança e música veicularem elementos catárticos e mercantilistas, ao mesmo tempo, elas identificam grupos marginalizados, decifram subjetividades, resistem.

É importante salientar que não se trata puramente de ensinar a dançar *funk* ou *streetdance* na escola, e sim de fornecer aos alunos conceitos e chaves interpretativas – musicais, corporais, históricas, filosóficas – para que eles possam interpretar esteticamente, politicamente e eticamente essas linguagens e os movimentos aos quais elas estão organicamente vinculadas.

Tanto o *funk* como o *hip hop* podem ser tomados como expressões que respondem a determinadas situações e condições relativas ao corpo, à sexualidade, à violência, às múltiplas formas de desigualdades sociais, e podem, portanto, ser tematizados pedagogicamente de modo que seja possível explicitar suas identidades e conexões. Isto pode ser feito na escola a partir da análise das letras, do estudo da origem e da história dos dois movimentos, da pesquisa sobre as influências musicais e coreográficas e até do desafio de compor um *funk* ou um *rap* a partir de um determinado tema.

Ainda que lentos e descontínuos, os avanços das conquistas no universo educacional necessariamente acendem focos e deflagram nichos de resistência cultural. Os novos espetáculos pedagógicos precisam de professores, pesquisadores, artistas e militantes atuando como *metástases*: tematizando os produtos da *semicultura*, e suas estilizações impostas, como conteúdo pedagógico, indo além deles, procurando suas origens, potencializando os conflitos, *zapeando* estereótipos, identificando focos resistentes. É dessa radical explicitação que pode surgir o desejo e a necessidade de fazer outra coisa, e é essa radical explicitação que acelera o processo de esgotamento das condições atualmente postas, para que atinjam um patamar tal, que a única opção possível seja a mudança.

Referências

- ADORNO, Theodore. Teoria da Semicultura. *Revista Educação e Sociedade*, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, p. 388-411.
- _____. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- DE PELLEGRIN, Ana. Filosofia, estética e educação: a dança como construção social e prática educativa. 2007. *Tese* (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- DURÃO, Fabio Akcerud, ZUIN, Antônio e VAZ, Alexandre Fernandez (orgs.) *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- FERREIRA JR., Amarílio e BITTAR, Marisa. A colonização luso-jesuítica e a desconstrução da cultura ameríndia. *Revista Educação e Cidadania*, vol. 5, n. 1, 2006, p.101-112.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 10.ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- HÚNGARO, Edson Marcelo. 2008. Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. *Tese* (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LUKÁCS, Gyorgy. *Revolucion socialista e antiparlamentarismo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.
- MASCARENHAS, Fernando. Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer. 2005. *Tese* (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NÓBREGA, Manuel da. Carta ao Padre Miguel de Torres. Lisboa, (Baía, 08 de maio de 1558). In: *Revista Educação e Cidadania*, vol. 5, n. 1, 2006, p.95-100.
- OLIVEIRA, Franklin de. Origens e estigmas da cultura brasileira. 1984. In: *Em defesa da cultura nacional*. São Paulo: Edusp, 1984.
- PADILHA, Valquíria. *Shopping center: a catedral das mercadorias*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- TONET, Ivo. Educação e cidadania. *Revista Educação e Cidadania*, vol. 5, n. 1, 2006, p.23-32.

VAZ, Alexandre Fernandez. Corpo, espetáculo, fetichismo: questões para a compreensão do movimento da indústria cultural hoje. DURÃO, Fabio Akcerud, ZUIN, Antônio e VAZ, Alexandre Fernandez (orgs.) *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008, p.199-211.

O ESPORTE RECREATIVO, O LAZER, A SAÚDE, A CIÊNCIA & TECNOLOGIA NO ÂMBITO DA POLÍTICA NACIONAL DO ESPORTE NO 1º GOVERNO LULA - 2003/ 2006 ¹

Lino Castellani Filho ²

Luiz Fernando Camargo Veronez ³

Roberto Lião Júnior ⁴

1. Preâmbulo

Em 14 de junho ano de 2005, o *Conselho Nacional do Esporte* aprovou o Documento “*Política Nacional do Esporte*”, PNE, expressão da síntese dos propósitos do então 1º Governo LULA para o esporte brasileiro, com o consignado nesse campo em dois anos e meio de gestão.

Sob o título “*Esporte, Uma questão de Estado*”, o Presidente do Brasil, Luiz Inácio LULA da Silva, na apresentação à sociedade do documento em epígrafe, afirmava que “*com o lançamento da Política Nacional do Esporte ganham os atletas, os técnicos e a população brasileira (...) porque é um documento que nasceu de amplo debate nacional, algo inédito neste setor, (tendo sido) tema central da 1ª Con-*

¹Este Artigo reflete uma faceta da Política levada a efeito pelo Ministério do Esporte através do Plano Pluri Anual (PPA) do Governo Brasileiro (2003/ 2006) através de sua Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, SNDEL Os que o assinam assumiram a responsabilidade pela sua elaboração. Já a execução da política em questão foi compartilhada com aqueles que integravam a SNDEL à época. Os câmbios conceituais e de gestão detectados no Programa em apreço (PPA 2008/11) bem como os rumos tomados por aquela pasta no segundo período de governo LULA (2007/2010), nos motivaram a publicar o presente texto, no intuito de, ao fazer o registro do Programa sob a ótica de quem o concebeu, fornecer elementos para aqueles que se detiverem a analisar comparativamente o Programa *Esporte e Lazer Da Cidade* dos dois mandatos do Presidente LULA.

²Doutor em Educação; Docente da Universidade Estadual de Campinas; Pesquisador-líder do Observatório do Esporte – Observatório de Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer – CNPq/Unicamp; Coordenador do Grupo de Trabalho Temático Políticas Públicas do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE (2007/09); Coordenador do Departamento de Políticas Públicas do Foro Mercosur Latinoamericano de Educación Física, del Deporte y del Tiempo Libre; Secretário Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer do Ministério do Esporte (2003/06); Presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (1999/01; 2001/03).

³Doutor em Educação Física; Docente da Universidade Federal de Pelotas; Diretor do Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte - DCTEC/SNDEL/ME (2003/06).

⁴Mestre em Educação Física; Doutorando em Educação Física pela FEF/Unicamp; Docente da Rede de Ensino do Distrito Federal; Assessor da SNDEL (2003/06).

ferência Nacional do Esporte, que mobilizou 83 mil pessoas em suas várias etapas, em todo o país, no primeiro semestre de 2004". E complementava seu raciocínio afirmando dar, a Política Nacional do Esporte, "forma aos anseios não apenas da comunidade esportiva, mas de toda a sociedade brasileira. Ao ser aprovado pelo Conselho Nacional do Esporte, - concluía - esse documento já tinha, portanto, a garantia de que iria se transformar em poderoso instrumento de ação do governo e de mobilização de esforços de grande amplitude".

Com efeito, envolveram-se na dinâmica da 1ª Conferência Nacional os segmentos integrantes da comunidade esportiva – atletas, clubes, federações, confederações, comitês olímpico e para-olímpico, gestores, estudiosos do fenômeno esportivo e do lazer – como também os movimentos sociais e populares que se relacionam com essas práticas sociais a partir da compreensão de que elas integram o processo de desenvolvimento humano. Nunca se vivenciou tanto, no universo do Esporte e do Lazer, o princípio democrático de participação popular, superando-se na prática política da construção coletiva do saber, a dicotomia pensar/fazer.

Foram 60 Conferências municipais e 116 regionais, responsáveis pelo efetivo envolvimento, nessas etapas, de 873 municípios. Vinte e seis Conferências estaduais e a do Distrito Federal foram, por sua vez, motivadoras da mobilização de 2.500 municípios e da indicação para a etapa nacional de 861 delegados, dos quais 208 do gênero feminino.

Mais do que nunca o tema da 1ª Conferência foi vivenciado por todos e todas. *Esporte, Lazer e Desenvolvimento Humano* nos incitaram a refletir sobre a contribuição do Esporte e do Lazer no processo de emancipação humana, invertendo a lógica dominante de priorizarmos o debate em torno do que nós podemos fazer por eles.

Sob o título "*Uma nova Realidade para o Brasil*" o então Ministro de Estado do Esporte, Agnelo Queiroz, expressava, em seguida às palavras do presidente da República, a compreensão de que "*em um país de tantas desigualdades sociais e com escassos recursos financeiros, é preciso otimizar recursos, capacitar pessoas, introduzir tecnologia e, fundamentalmente, imprimir transparência às nossas ações. Só assim – afirmava – poderemos potencializar o que hoje representam esforços divididos e transformá-los em uma grande força mobilizadora. É nesta perspectiva que será construído o Sistema Nacional do Esporte e do Lazer para unificar uma ação conjunta de todos os atores desse segmento no território nacional*".

Ao finalizar seu raciocínio na apresentação da PNE – lançada nacionalmente em solenidade realizada na cidade de São Paulo no dia 19 de agosto de 2005 – o Ministro de Estado do Esporte diz não ser a divulgação de mais uma política o nosso maior desafio, mas sim o de “*por meio da sua efetiva implementação, despertar a consciência nacional para agir frente ao potencial do esporte como fator de desenvolvimento humano e de fortalecimento da nação*”. E concluía: “*É tornar o esporte uma política pública essencial, em sintonia com todos os setores, que transponha os limites de um governo e consolide-se como uma política de Estado*”.

Encontrava-se nas palavras acima o cerne daquilo que se traduziria no legado que pretendíamos deixar aos que, no futuro, teriam a responsabilidade de dar seqüência às iniciativas fomentadas naquele Governo.

2. A Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer – SNDEL

Desenvolvimento era o conceito-chave contido no nome estabelecido para a Secretaria em questão. Com ele pretendíamos chamar a atenção para a necessidade de se estabelecer políticas de Esporte Recreativo, Lazer, Ciência & Tecnologia a partir do entendimento de “*excelência*” para além daquele construído com base no parâmetro do *rendimento*, hegemônico por toda a história da política esportiva brasileira, desde a formatação do primeiro documento legal definidor de diretrizes e base do esporte nacional (Decreto lei 3199/41) até a Lei 9615/98 (Lei Pelé), passando pela Lei 6.251/75 e pela Lei 8672/93 (Lei Zico).

Assim, a reconceituação da idéia de *Desenvolvimento* do Esporte nos abria a possibilidade de identificá-lo como parte integrante do patrimônio cultural da humanidade e, como tal, passível – por direito – de ser por ela apreendido. É nesse entendimento que se sustentava a premissa maior do princípio da **Inclusão**: primeiramente a construção da percepção de ser dever do Estado garantir à sociedade – independentemente da condição sócio-econômica de seus distintos segmentos – o **acesso** ao Esporte. E em paralelo, identificando nele capacidade privilegiada, ao lado de outras ações de governo, de vir a contribuir nos esforços de inclusão social (daí derivando-se o jargão inclusão social *através* do esporte) de parcela significativa da população brasileira.

Intentava-se sinalizar, dessa forma, para a inversão da lógica da presença do Estado no cenário esportivo, atribuindo-lhe prioritariamente caráter subsidiador dotado, contudo, de outro sentido que não aquele reforçador do modelo concentrador representado graficamente pela *estrutura piramidal*, que traz em seu vértice o esporte de alto rendimento e em sua base e centro, respectivamente, o esporte recreativo e o escolar subordinados aos objetivos do “*de cima*”, mas sim o de implementador de um modelo exemplificado por *círculos autônomos e ao mesmo tempo interdependentes* onde o esporte recreativo, o escolar e o de alto rendimento sejam respeitados em suas especificidades e, ao mesmo tempo, possam manter canais de comunicação sinalizadores de um conceito de sistema esportivo construído em relações isonômicas e não hierarquizadas.

A partir do acima exposto, justificava-se uma estrutura de Secretaria Nacional amparada em dois departamentos, onde um deles - *Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte* – identificava no conhecimento produzido historicamente pela humanidade, o potencial do processo de qualificação das iniciativas de Governo, na sua configuração das políticas públicas, de forma que o fomento à produção e difusão do conhecimento científico & tecnológico voltado para a gestão de políticas sociais de esporte e lazer ganhasse significado na exata medida em que vislumbresse em seu horizonte a (re) qualificação (formação continuada) dos gestores e dos agentes sociais de esporte e lazer que, em última instância, são os responsáveis pela chegada à população dos serviços públicos na área.

Ao outro departamento - *Departamento de Políticas Sociais de Esporte e de Lazer* – cabia o assumir da responsabilidade pela execução de políticas sociais de Esporte e de Lazer voltadas para a consolidação dessas práticas sociais como direitos sociais e, portanto, como política pública de governo que viabilizasse e garantisse o acesso da população brasileira, em todos os segmentos etários (criança, adolescente, jovem, adulto, idoso, bem como pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais) e em uma perspectiva intergeracional, a ações contínuas de esporte e lazer que respondessem às necessidades localizadas nesse campo da vida social.

O conjunto dessas ações encontrava-se articulado no Programa **Esporte e Lazer Da Cidade**, inscrito no Plano Plurianual 2004 – 2007: Brasil, um país de todos. É dele que extraímos as considerações que discriminamos a seguir.

2.1. Ciência & Tecnologia:

Pressupostos da qualificação da Gestão do Esporte e do Lazer

Um olhar sobre a história das políticas públicas brasileiras voltadas para o Esporte e o Lazer nos revela o predomínio de uma concepção de gestão de natureza predominantemente empírica, dando expressão sincrética ao conhecimento da dimensão da realidade sobre a qual a política estaria incidindo, fazendo com que aquilo que deveria se colocar como ponto de partida no processo de conhecimento da realidade complexa se configurasse, de fato, também e ao mesmo tempo, como ponto de chegada.

Mais recentemente, com o próprio desenvolver da Educação Física em sua forma acadêmica – maior responsável pelos estudos e pesquisas sobre o fenômeno esportivo e do lazer – e pela paralela organização da comunidade de estudiosos e pesquisadores dessas práticas sociais em entidades científicas, procedeu-se um movimento reorientador da lógica de gestão até então prevalecente.

Esse movimento foi motivado, ainda, pela sintonia com a necessidade, cada vez mais reconhecida, dos partidos políticos com aspiração de ascensão a instâncias de governo, por um lado, e da necessidade concreta de administrarem a máquina pública notadamente nas esferas municipais e estaduais, de outro, de se colocarem em campo na formulação de pressupostos orientadores de políticas públicas para o setor, a par do que já acontecia em outras áreas sensíveis à lógica da gestão pública.

Tal quadro fez por suscitar uma fundamental mudança na maneira de se apreender a realidade sobre a qual se daria a intervenção, passando-se a compreendê-la de forma não mais embasada no senso comum e sim no senso crítico, não mais expressando uma visão sincrética de mundo e sim de síntese.

Para que tal alteração na apropriação da realidade ocorresse, foi de extrema relevância o assimilar da compreensão de se ter o conhecimento científico e tecnológico como eixo estruturante da ação de gestão pública em esporte e lazer.

Foi, portanto, o conhecimento elaborado e sistematizado a partir de uma determinada matriz filosófico-científica, o *pano de fundo* sobre o qual defendíamos se assentar os Programas daquele Governo afetos àquele Ministério, expressões da materialização da compreensão de política esportiva e de lazer implementadas desde 2003.

Buscando interlocução com grupos de pesquisa instalados – consolidados e/ou em consolidação – vinculados a instituições de ensino superior e/ou institutos de pesquisa e sociedades científicas, e com estudos balizados por referenciais teóricos originários das ciências humanas e sociais (Rede *Cedes* – Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer) e das ciências biológicas (Rede *Cenesp* – Centro de Excelência do Esporte de Rendimento) estabeleceu-se nesta esfera de governo a formatação de *REDES* constitutivas de pólos facilitadores do diálogo entre os segmentos envolvidos no processo de produção do conhecimento e, destes, com aqueles que se valeriam do conhecimento produzido, na ação de gestão, tendo ela mesma também como pólo produtor e difusor de conhecimento.

Tais estudos e pesquisas foram orientados a partirem de uma compreensão – construída e compartilhada pelos segmentos mencionados – de desenvolvimento e excelência esportiva fundados na qualidade de metodologias de educação esportiva, educação lúdica, teoria e prática do treinamento esportivo, avaliação de políticas públicas de esporte e lazer, protocolos de monitoramento da execução dos projetos, capacitação de gestores em gestão esportiva e lazer, entre outras possibilidades afins.

No sentido da difusão da produção do conhecimento afeto ao campo das políticas de esporte e lazer, o Ministério do Esporte buscou exercer papel de articulador dos setores comprometidos com informação e documentação esportiva de modo a fazê-los interagir de forma a não sobrepor esforços e recursos, encadeando iniciativas que preservassem, ao mesmo tempo, a especificidade da ação de cada um dos entes envolvidos com a sua necessária intercomunicação.

O envolvimento pelo Ministério do Esporte, dos Centros de Informação e Documentação Esportiva estabeleceu, ainda, as linhas de ação para a composição de um sistema nacional formado pelos centros existentes⁵ e pelos que viriam a ser criados, de modo a garantir um padrão de comunicação de qualidade aos pesquisadores, gestores e demais usuários.

Este sistema nacional de informação e documentação esportiva, através do *CEDIME* (Centro de Documentação e Informação do Ministé-

⁵ Ao longo dessa gestão, estabelecemos interlocução com o SIBRADID – Sistema Brasileiro de Documentação e Informação Desportiva (UFMG); NUTESES – Núcleo de Teses (UFU); CEME – Centro de Memória do Esporte (UFRGS); CEV – Centro Esportivo Virtual; Centro de Informação e Documentação do Esporte Olímpico (COB); e o CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (entidade científica).

rio do Esporte), na evolução de suas atividades, além de democratizar o acesso à informação e documentação alusivas ao esporte e ao lazer, construiria as diretrizes para uma política nacional de informação e documentação em Ciências do Esporte.

Foi nesse contexto e com o intuito de catalisar esforços e iniciativas de pesquisadores e instituições brasileiras vinculadas à informação e documentação esportiva, fortalecendo a interlocução da comunidade acadêmica e de gestores esportivos com seus congêneres internacionais, que nos mobilizamos para realizar, em abril de 2006, em Brasília, DF, o *I Congresso Brasileiro de Informação e Documentação Esportiva*⁶.

O referido Congresso realizou-se concomitantemente à Reunião Anual do Comitê Executivo da IASI – International Association For Sport Information⁷. Fundada em 1974 por iniciativa do segmento da comunidade esportiva vinculada ao processo de produção e difusão do conhecimento esportivo, a IASI firmou-se, ao longo desses 34 anos de existência, como importante referência para aqueles que, seja no papel de gestores esportivos, seja naquele outro associado ao trabalho acadêmico, possuem na informação e documentação esportiva suportes estratégicos para suas ações⁸.

Ainda no sentido de ratificarmos nossa vontade política de ampliar-mos nossa presença junto à comunidade internacional da informação e documentação esportiva, mantivemos interlocução com os segmentos que transitavam nessa área no âmbito do Mercosul, dando continuidade às tratativas entabuladas por ocasião de nossa participação no Simpósio *Educação Física e Ciências do Esporte: Cooperação Internacional e Divulgação Científica*, realizado no interior da programação articulada pela *Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias* (AAPC) e a *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência* (SBPC), realizada em novembro de 2004 em Buenos Aires, Argentina,

⁶ Para sua realização contamos com a consultoria do Professor Doutor Laércio Elias Pereira, Diretor-Presidente do CEV – Centro Esportivo Virtual e também representante da IASI no Brasil.

⁷ O pleito pelo direito de sediarmos a Reunião Ordinária do Comitê Executivo da IASI foi feito por ocasião da Reunião do mencionado Comitê em 2004, na cidade de Lisboa, Portugal. Pleiteavam o mesmo direito, na ocasião, Japão, Finlândia e Nigéria.

⁸ Estruturada em uma Diretoria articulada em torno de um presidente, um secretário executivo, um tesoureiro, um diretor de finanças e um diretor de comunicação, a IASI possui vice-presidências para a África, América Latina, América do Norte, Ásia, Europa e Oceania. Possui ainda um comitê executivo composto por referências no campo da informação e documentação esportiva mundial, no qual o Brasil tem assento. Pelo regimento da entidade os membros do Comitê Executivo representam a IASI em seus países de origem.

tendo como tema central *Ciência, Tecnologia y Sociedad Política Científica, Tecnológica y de Innovación em el Mercosur*, a qual contou com apoio institucional e financeiro dos Ministérios de Ciência e Tecnologia de ambos os países.

Nesta interface *Cooperação e Intercâmbio Internacional e Documentação e Informação esportiva*, inseriram-se as ações desencadeadas junto à *Comunidade de Países de Língua Portuguesa, CPLP*. Como é sabido, de maio de 2004 a dezembro de 2005 o Brasil – por meio de seu Ministro do Esporte – presidiu o *Conselho de Ministros do Esporte de Países de Língua Portuguesa*.

Dentre as iniciativas executadas se encontra a formatação e subsequente disponibilização da página eletrônica *CPLP SPORT*. Elaborada pela Comissão Técnica Permanente do Conselho de Ministros – órgão assessor e executor das deliberações do referido Conselho –, trouxe em seu interior informações relativas às estruturas administrativas e normativas dos órgãos dos governos da comunidade e das estruturas esportivas não governamentais, informações essas de fundamental importância para uma primeira aproximação ao estado da arte da estrutura esportiva dos países de expressão portuguesa, notadamente os africanos. Também sob os auspícios daquela comissão, entabulou-se um curso de gestão esportiva⁹ voltado para os países africanos¹⁰ – além de Timor Leste – cujas primeiras aproximações foram submetidas à apreciação do Conselho de Ministros de Esporte em sua reunião informal realizada em Luanda, Angola, no mês de agosto de 2005, por ocasião dos V Jogos de Países de Língua Portuguesa.

Também neste quadro situamos esforços de realização de um *Diagnóstico Situacional do Esporte e do Lazer no Brasil*, desenvolvido através de parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

⁹ Temos claro que propostas de intervenção na realidade sob a ótica da mudança exigem práticas indutoras das mesmas. A partir do desenvolvimento de modelos conceituais de esporte e lazer que os resignificam em si mesmos e nas relações que travam com distintos setores definidores de políticas públicas, ações com essas características vêm sendo levadas a cabo. Dentre elas, cursos de formação continuada têm ganhado a primazia pelo apelo que apresentam e eficácia que explicitam. Além do mais, diante das limitações de ordem orçamentário-financeiras, é com o capital teórico que esta SNEDEL mais tem se configurado como referência na construção de sua presença em ações intersetoriais.

¹⁰ Na reunião informal de Ministros de Esporte realizada em Luanda, Angola, foi acatada a sugestão da Comissão Técnica Permanente de imputar responsabilidade direta pela formação continuada dos gestores esportivos de Angola e São Tomé e Príncipe a Portugal, e Moçambique e Guiné Bissau ao Brasil, cabendo a ambos os países, em ação piloto, o desenvolvimento do trabalho em Cabo Verde. O início dos cursos estava previsto para o primeiro trimestre de 2006, precedido de um diagnóstico situacional dos países citados. Ambas as ações não se efetivaram.

ca, IBGE, com os propósitos, nesta fase, de obtermos elementos de informação, fidedignos e representativos, da real estrutura esportiva e da prática das diferentes manifestações esportivas, através de pesquisa realizada junto aos municípios e estados do país¹¹.

Conforme mencionado no documento da *Política Nacional do Esporte*, o Diagnóstico em referência deveria ser ampliado com informações a serem obtidas através das entidades integrantes do Sistema Esportivo Federado, da Confederação Brasileira de Clubes, das unidades militares do Ministério da Defesa, do Sistema Nacional de Educação Básica e Superior – através do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), além de dados que nos permitissem aquilatar o impacto da cadeia produtiva do esporte no PIB brasileiro¹². Neste sentido, oferecemos um tratamento às solicitações de isenção parcial ou total de tributos na aquisição de equipamentos e materiais esportivos sem similar nacional que - mais do que se limitar ao estudo da observância das credenciais exigidas pelos dispositivos legais - vá ao encontro da identificação dos produtos importados sem similar nacional para, por meio de parcerias governamentais e não governamentais, estimular e fomentar a produção nacional de tais produtos, considerando o desenvolvimento tecnológico e a geração de empregos, dentre outros objetivos setoriais daquele Programa de Governo.

2.1.1. Ações Centradas no Desenvolvimento Científico & Tecnológico.

Funcionamento dos Centros de Desenvolvimento de Estudos do Esporte e do Lazer (Rede CEDES).

Possibilitava a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico na área do esporte – não relacionado com a dimensão do alto rendimento - e do lazer, mantendo os CEDES em universidades públicas e provendo-os dos recursos necessários à realização de estudos e pesquisas promotores do conhecimento científico desta área e fomentadores da qualificação da gestão esportiva e de lazer.

¹¹ O IBGE - sob a forma de *Suplemento* da pesquisa *Perfil dos Municípios brasileiros* - tornou público o *Diagnóstico em março de 2006, estando o mesmo, desde então, à disposição da comunidade.*

¹² De acordo com o documento da *Política Nacional do Esporte*, "a institucionalização desses estudos e pesquisas e sua atualização sistemática poderão indicar os rumos do esporte nacional e permitir a avaliação constante da Política do setor".

Implantação e Modernização dos Centros de Desenvolvimento de Estudos do Esporte e do Lazer (Rede CEDES).

Voltava-se à implantação e/ou reforma dos Centros de Desenvolvimento de estudos e pesquisas em esporte - não relacionado com a dimensão do alto rendimento - e lazer, viabilizando infra-estrutura necessária à produção e difusão do conhecimento que referenciassem o esporte e o lazer na promoção da saúde, da qualidade de vida, da cidadania e da inclusão social.

Edição e Distribuição de Material Técnico e Científico relacionado ao Esporte Recreativo e ao Lazer.

Possibilitava à comunidade esportiva o acesso à informação e à produção científica sobre temas relativos ao esporte recreativo e ao lazer, ampliando o acervo literário destas áreas por meio de edições e distribuição de publicações didáticas, técnicas e científicas.

Concessão de Prêmio de Literatura do Esporte Recreativo e do Lazer.

Visava a promoção, apoio e divulgação da produção científica, tecnológica, jornalística e cultural nas áreas do esporte recreativo e do lazer, por intermédio de concursos sobre os dois temas, com conseqüente premiação e divulgação dos trabalhos selecionados por mérito, de acordo com critérios preestabelecidos por comissão especializada.

Promoção de eventos Científicos e Tecnológicos voltados ao desenvolvimento de Políticas Sociais do Esporte Recreativo e do Lazer.

Viabilizava a realização de eventos científicos e tecnológicos, tais como congressos, simpósios, seminários, encontros, fóruns, bem como o intercâmbio sociocultural e acadêmico em âmbito nacional e internacional, tendo por objetivo o aprimoramento das bases teóricas das políticas públicas de esporte recreativo e de lazer.

As ações abaixo relacionadas vinculavam-se ao Programa *Gestão das Políticas de Esporte e Lazer*, estando o gerenciamento das mesmas, à época, sob a responsabilidade da SNDEL, por conta das suas afinidades com o conjunto referente ao desenvolvimento científico e tecnológico:

Conferência Nacional de Esporte.

Tinha como finalidade a realização, de dois em dois anos, da Conferência Nacional de Esporte, envolvendo as três esferas de Governo e sociedade civil organizada, com etapas no âmbito municipal, estadual

e regional, visando a elaboração e reformulação do Plano Nacional de Esporte e Lazer.

Centro de Documentação e Informação do Ministério do Esporte (CEDIME).

Utilizando os meios virtuais e físicos (digitalização de documentos, criação de catálogos, disponibilização de documentos e informação em formato eletrônico, e de acervos bibliográficos, entre outros) promovia a difusão e socialização do conhecimento científico e tecnológico na área do esporte e do lazer.

Diagnóstico da Estrutura Esportiva Brasileira.

Tinha a finalidade de identificar a situação da estrutura nacional esportiva e de lazer para subsidiar a implantação de políticas públicas neste setor.

Promoção da Cooperação e do Intercâmbio Internacional.

Tinha o objetivo de estabelecer acordos e convênios de cooperação e de intercâmbio que consolidassem e ampliassem o conhecimento na área do esporte e do lazer e promovessem o avanço científico e tecnológico dessas áreas no Brasil.

Avaliação das Políticas Públicas e de Programas de Esporte e de Lazer.

Tinha a finalidade de avaliar o desempenho dos Programas do Ministério do Esporte, contribuindo para o monitoramento das Políticas Públicas de Esporte e Lazer, principalmente em nível municipal e estadual, visando a descentralização da gestão e a democratização do acesso a tais políticas.

Capacitação de Gestores de Esporte e de Lazer.

Tinha a finalidade de elaborar e implantar programas de formação continuada dos gestores de esporte e lazer dos três níveis de governo, como também de entidades não governamentais, visando à qualificação da elaboração, execução e avaliação de políticas esportivas e de lazer.¹³

¹³ Neste particular já tivemos a possibilidade de traduzir em livro nossa experiência. Trata-se do "Gestão Pública e Política de Lazer: A formação de agentes sociais", editado pela Autores Associados, em 2007.

2.1.2. A Rede CEDES - Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer – e seu papel estruturante das ações centradas no Desenvolvimento Científico & Tecnológico¹⁴

A Rede CEDES visava estabelecer o processo de articulação das ações desse conjunto, e dele para com as demais ações do Programa Esporte e Lazer da Cidade, como também às outras referentes ao Ministério do Esporte em sua plenitude.

Com estudos balizados por referenciais teóricos originários das ciências humanas e sociais e por meio da interlocução com grupos de pesquisa consolidados e/ou em processo de consolidação — vinculados a instituições de ensino superior e/ou institutos de pesquisa e sociedades científicas —, buscava implantar novos grupos de pesquisa e estimular os já existentes a produzir e difundir conhecimentos voltados para a avaliação e o aperfeiçoamento da gestão de políticas públicas de esporte e de lazer.

Suas *Diretrizes Gerais*, portanto, centravam-se

- Na democratização do acesso às informações relativas ao esporte recreativo e ao lazer e na identificação e divulgação de indicadores, com recortes por regiões, estados, municípios, idade, gênero, raça, etnia, entre outros;
- No direcionamento das ações na área do esporte recreativo e do lazer para a promoção da equidade regional e microrregional da gestão pública, integrando os grupos de pesquisa, as universidades e centros de pesquisa à sociedade;
- No fomento a estudos e pesquisas voltadas à consecução de políticas públicas de esporte e de lazer comprometidas com o aperfeiçoamento da gestão do esporte recreativo e do lazer;
- No estímulo à difusão e à produção do conhecimento afeto às ações de gestão no campo das políticas de lazer e esporte recreativo;
- No interligar, por meio da *Rede Cedex*, todos os centros de informação e documentação esportivas para a composição de um sistema federal, formado pelos centros existentes e os que serão criados;

¹⁴ Na elaboração do modelo conceitual da Rede CEDES, a SNDEL contou com a consultoria – via PNUD – do Professor Doutor Apolônio Abadio do Carmo, docente da Universidade Federal de Uberlândia.

- No difundir o conhecimento produzido por meio do fomento a eventos científicos e edição e distribuição de materiais técnico-científicos (periódicos e livros);
- No viabilizar a configuração de ações de cooperação e intercâmbio dos diferentes grupos de pesquisa e centros brasileiros de informação e documentação com a comunidade internacional, por intermédio do Sistema de Rede de Informações.

Possuía como *Finalidades*

- Fomentar a produção e a difusão do conhecimento científico & tecnológico voltados para a gestão de políticas sociais de esporte e de lazer;
- Estimular estudos e projetos de avaliação do esporte recreativo e do lazer, visando à formulação e gestão de políticas públicas, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação dessas atividades, bem como ao estabelecimento de indicadores de desempenho em todo o país;
- Qualificar gestores e agentes sociais de esporte e de lazer responsáveis pela oferta dos serviços de esporte e lazer à população;
- Celebrar convênios com instituições nacionais e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnico-científico-cultural e financeira.

Estratégias de Ação

O *Cedes* identificava em todo território nacional, grupos de pesquisa consolidados e em consolidação, por meio das seguintes ações:

- Mapeamento dos grupos existentes nas instituições públicas brasileiras e agências de fomento à pesquisa;
- Análise da consistência dos trabalhos realizados, perfil dos pesquisadores, tendências dos estudos e forma de difusão do conhecimento;
- Criação de um Sistema de Rede de Informações para congregar instituições, centros de pesquisa e sociedades científicas que partilhassem dos mesmos interesses e objetivos, permitindo a troca de informações por meio digital, a partir de linguagem unificada.

Objetivos

- Produzir pesquisas induzidas e semi-induzidas, visando maximizar o acesso ao conhecimento científico e tecnológico nas áreas da gestão do esporte recreativo e do lazer.
- Difundir os resultados dos estudos e pesquisa realizados por meio da *Rede Cedes*.

Pesquisas Induzidas e Semi-induzidas

As pesquisas com temáticas induzidas subsidiavam a SNDEL na formulação de políticas de gestão nas áreas do lazer e do esporte recreativo, por meio da elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação dessas atividades em todo território nacional.

As pesquisas com temáticas semi-induzidas visavam estimular a produção de conhecimentos no campo científico do lazer e do esporte recreativo, tendo como eixo a avaliação processual das políticas públicas de gestão, referenciadas em teorias das Ciências Humanas e Sociais.

Era finalidade do *Cedes*, por meio das pesquisas semi-induzidas, oportunizar e estimular grupos em consolidação e pesquisadores individuais a se envolverem com a produção e difusão de conhecimentos que versassem sobre educação esportiva, educação lúdica, avaliação de políticas públicas de esporte e lazer, análise da produção científica da área, bem como capacitação de gestores públicos em esporte e lazer, entre outras possibilidades. A cada ano essas temáticas poderiam ser modificadas. O detalhamento norteador desses estudos era divulgado em editais.

O *Cedes* recomendava aos pesquisadores individuais constituírem grupos de pesquisa, e aos grupos em consolidação, esforços no sentido de se tornarem consolidados.

Grupos consolidados

A Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer entendia como *grupo consolidado de pesquisa* aquele que apresentasse

- Cadastro no CNPq há mais de cinco anos;
- No mínimo cinco professores pesquisadores, sendo três doutores;
- Produção científica compatível com o tempo de criação do grupo;
- Produção científica de cada pesquisador com o tempo de titulação;
- Ter tido aprovado e realizado, nos três últimos anos, no mínimo dois projetos de pesquisa financiados por reconhecidas agências nacionais de fomento. Financiamentos internos à instituição de origem do grupo não eram considerados;
- Possuir no grupo alunos com bolsa de iniciação científica ou PET;
- Ter pelo menos 30% de seus membros envolvidos com programas de pós-graduação e comprovada orientação de dissertações e teses;
- Ter participado, com apresentação de trabalho realizado pelo grupo nos últimos cinco anos, em pelo menos um evento internacional.

A partir dos critérios estabelecidos, os grupos de pesquisa eram classificados e aqueles considerados **consolidados** realizavam pesquisas induzidas. Esses grupos, a partir dos temas e problemas indicados pelo *Cedes*, apresentavam seus projetos de acordo com as orientações contidas na página do *Cedes/ Manual de Convênios*, disponibilizadas em formato eletrônico no portal do Ministério do Esporte.

Grupos em Consolidação

Eram tidos como *Grupos em consolidação* aqueles que não preenchiam ou preenchiam parcialmente os critérios estabelecidos para grupos consolidados já mencionados.

O *Cedes*, a cada ano, divulgava edital aos interessados contendo todas as informações necessárias à apresentação do projeto de pesquisa semi-induzida. Era indispensável o atendimento aos dispositivos contidos na página *Cedes/ Manual de Convênios/Edital*, disponibilizados em formato eletrônico no portal do Ministério do Esporte. O *Cedes* exigia que o interessado em coordenar o grupo e/ou apresentar projeto de pesquisa individual possuísse no mínimo o título de Mestre.

2.2. Lazer e Esporte Recreativo: o protagonismo do ME na coordenação da ação governamental.

Para nós, a política esportiva brasileira deveria ser entendida como o elemento de referência demarcatória da forma como o esporte e o lazer estariam traduzindo os compromissos daquele Governo para com a minimização – quando não eliminação – das condições determinantes do quadro de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social que engloba significativas parcelas da população brasileira.

Assim, o princípio de *Inclusão Social*, na área do Esporte e do Lazer, devia ser compreendido através do pressuposto de que as políticas brasileiras esportivas e de lazer – em sintonia com as demais políticas setoriais – foram marcadas por forte conotação excludente, em seu sentido de excluírem amplos setores sociais do acesso ao Esporte e ao Lazer. *Inclusão Social*, portanto, nesta ótica, significa garantir o acesso aos bens sociais *esporte e lazer* a todas e todos aqueles que, historicamente, a eles não tiveram acesso.

Desta forma era reconhecida pelo Ministério do Esporte, tanto a necessidade de pautar a elaboração e execução das políticas sob sua responsabilidade na lógica da *gestão democrática*, quanto à de reforçar as possibilidades da presença, na agenda popular, de item voltado para as reivindicações por políticas públicas de esporte e lazer, condição essencial para a legitimação da ação do governo no enfrentamento das questões relacionadas aos ordenamentos legais, administrativos e de estrutura de poder existentes no universo esportivo nacional.

Não havia dúvidas de que era na dimensão democrática que ocorria a síntese da política que apontava para um Brasil de Todos, já que o combate às desigualdades econômicas e sociais era entendido como condição necessária para que fosse garantido a todos o status de cidadãos, homens e mulheres realmente iguais perante o Estado. A transparência do setor público com controle da sociedade, a descentralização, o planejamento participativo e gestão pública orientada para o cidadão e para as minorias, integravam as diretrizes do direito ao Esporte Recreativo e ao Lazer, indicando a presença de um Governo voltado para o atendimento das necessidades do conjunto dos cidadãos, em especial dos setores socialmente marginalizados.

2.2.1. LAZER

A PNE entende o **Lazer** como “prática social contemporânea resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas¹⁵, lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia”.

Instituição típica da sociedade industrial nascida com a velada intenção de ampliar o *controle social* dos donos dos meios de produção sobre os trabalhadores, para além do tempo de trabalho dos mesmos, o Lazer se configurou entre nós a partir de um forte viés funcionalista, colocando-se a serviço da reprodução dos hábitos, valores e sentidos necessários à manutenção da ordem social vigente¹⁶.

Mas não é só isso. Mais recentemente, já de conformidade com a lógica da *sociedade do consumo*, se colocou também o Lazer como tempo e espaço de fruição dos interesses da *indústria do entretenimento*, a qual fez por restringir o acesso ao patrimônio cultural historicamente construído pela humanidade somente àqueles portadores de condições sócio-econômicas possibilitadoras de sua compra. Nada mais ilustrativo da faceta excludente de uma concepção de organização social que traduz *cidadania* pela capacidade *consumidora* do cidadão, visto meramente como consumidor, e manifestações culturais – dentre elas a esportiva – como *mercadorias*, produtos suscetíveis à lógica de mercado.¹⁷ Por conseguinte, nada mais sinalizador da necessidade de se desenvolver política de lazer centrada no princípio da *inclusão* que viesse resgatar o Lazer – e com ele, o Esporte – como direito social inalienável de um povo e, como tal, mercedor de políticas públicas que garantissem o acesso, com qualidade social, a ele, independentemente do poder aquisitivo inerente a cada um.

¹⁵ Para o Programa *Esporte e Lazer Da Cidade*, vivências lúdicas aludiam à compreensão de *Cultura Lúdica* como sendo a dimensão cultural caracterizada pelo processo de socialização pautado pela lógica da aprendizagem social centrada nos jogos, brinquedos e brincadeiras, construídos historicamente a partir das referências de inserção social da pessoa e/ou grupos sociais.

¹⁶ Foi, de fato, com essa intenção – a de ampliação do controle sobre a vida dos trabalhadores para além do tempo de trabalho, submetendo-o a padrões de comportamentos conservadores e reprodutores da lógica dominante – que ele se institucionaliza nos tempos modernos, com a velada finalidade de dar ao ócio descompromissado das massas populares, um sentido utilitário e compensatório.

¹⁷ Tal quadro tem propiciado a constatação de um aparente paradoxo, no qual se detecta um aumento do consumo daqueles itens associados ao universo do entretenimento ao mesmo tempo em que os indicadores de qualidade de vida revelam o aumento da distância entre os que detêm 80% da riqueza nacional (aproximadamente 15% da população brasileira) dos que ficam com os 20% restantes (aproximadamente 85% de nós), indicador eloquente do caráter concentrador de renda de nosso modelo econômico.

Não tínhamos dúvidas de que uma política de Lazer – ao lado de outras tantas, é certo – não poderia ser articulada única e tão somente por um setor governamental, dado o caráter de tema transversal que o caracteriza. Não obstante, em reconhecimento à história de uma área acadêmica e de intervenção profissional que com ele estabelece diálogo há não menos de 25 anos - associada ao acúmulo de conhecimento que tal interlocução gerou, e ainda não perdendo de vista o imaginário popular que associa lazer quase que mecânica e automaticamente ao interesse físico-esportivo -, não declinamos do desafio de chamarmos para nós o protagonismo da articulação da ação de governo para esse setor, protagonismo esse bem recebido pelos que, até aquele momento, se dispuseram a partilhar da responsabilidade de organizá-lo como política intersetorial.

2.2.2. ESPORTE RECREATIVO

Por sua vez o **Esporte Recreativo**¹⁸ é referenciado na PNE como expressão – na adjetivação do conceito de Esporte – *“da compreensão de que em sua realização deve prevalecer o sentido lúdico, caracterizado pela livre escolha, busca da satisfação e construção, pelos próprios sujeitos envolvidos, dos valores ético-políticos a serem materializados em limites temporais e espaciais do lazer como expressão de festa e alegria.”*

Tínhamos consciência de que quando falávamos de Esporte e Lazer estávamos nos referindo a fenômenos distintos, mas de certa forma, confluentes, à medida que o primeiro, em sua dimensão recreativa, dissociada da busca do rendimento, encontra no lazer a possibilidade concreta de expressão. É no tempo e espaço de lazer, portanto, que as manifestações culturais esportivas¹⁹, despojadas de sentido performático, se apresentam como possibilidade de serem vivenciadas por todos que as acessam, seja sob a forma de sua *prática*, seja na de *fruição do espetáculo*, seja naquela em que o *conhecimento* de seu significado

¹⁸ A literatura também se refere ao Esporte Recreativo como *Esporte de lazer*. A legislação em vigor a ele se reporta através da expressão *Esporte de Participação*.

¹⁹ No Programa *Esporte e Lazer Da Cidade*, as *manifestações culturais esportivas* se inseriam no campo da *Cultura Corporal*, a qual é compreendida como a *dimensão da cultura constituída pela interação das práticas sociais esporte, jogo, dança, ginástica, dentre outras, materializadas aos nossos olhos sob a forma de práticas corporais*.

e de seu lugar em nossa cultura justifica o interesse pelo qual as pessoas buscam delas se apropriarem.

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

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

Isto posto podemos afirmar que no Ministério do Esporte encontra-se fincada, a compreensão do caráter contraditório dessas duas práticas sociais – O Esporte e o Lazer – e, mais do que isso, a de que, no cotejo travado entre essas dimensões contraditórias, o lugar ocupado por ele não poderia ser outro que não aquele de reforçá-las como instâncias de emancipação e desenvolvimento humanos.

Era com esse propósito que o projeto social **Esporte e Lazer Da Cidade** se fez presente no conjunto das ações do Ministério na totalidade de suas políticas sociais. Seus fundamentos encontravam-se detalhados no documento “**Manual de Orientação - Programa Esporte e Lazer Da Cidade** –”, então disponível no portal eletrônico do Ministério do Esporte.

2.3. Ações vinculadas ao Projeto Social Esporte e Lazer da Cidade.

Funcionamento de Núcleos de Esporte Recreativo e de Lazer.

Promovia o desenvolvimento de atividades de esporte recreativo e de lazer para crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência e pessoas com necessidades educacionais especiais, visando garantir os direitos sociais de acesso ao esporte e ao lazer por parte da população, notadamente aquela em situação de vulnerabilidade social.

Implantação e Modernização de Infra-Estrutura para Esporte recreativo e de Lazer.

Buscava a ocupação de espaços públicos presentes em perímetros urbano e rural, mediante construção, reforma, ampliação e provimento de equipamentos e materiais esportivos e de lazer, tais como quadras esportivas, ginásios, brinquedotecas, salas de recreação, dentre outras instalações voltadas ao atendimento das necessidades e demandas das comunidades. Oportunizava, ainda, o acesso à modelo conceitual arquitetônico de equipamento esportivo e de lazer afinado com a lógica de funcionamento dos Núcleos.

Promoção de Eventos Interdisciplinares do Esporte Recreativo e do Lazer.

Apoiava a realização de projetos e eventos que contemplassem a ocupação do tempo e espaço de lazer a partir de ações transversais que envolvessem temas afetos ao meio ambiente, à educação, à cultura e à saúde, dentre outros.

2.3.1. Núcleos de Esporte e Lazer

As ações acima listadas organizavam-se em torno de uma delas, qual seja, a do *funcionamento de Núcleos de Esporte recreativo e de Lazer*. É ela que se apresentava como eixo articulador das demais. É a partir dela que podemos visualizar a lógica inerente ao projeto social *Esporte e Lazer Da Cidade*, o qual possibilitava aos municípios, em última instância, autonomia na implementação de suas políticas para o setor, caracterizando-as como atividades *da* Cidade, diferente do que comumente vimos ocorrer ao longo da história brasileira, onde os momentos esportivos e de lazer eram oportunizados apenas em ocasiões festivas e pontuais *na* Cidade.

Os Núcleos tinham por base experiências de políticas sociais no âmbito do esporte e do lazer desenvolvidas a partir dos anos 80 do século XX por administrações públicas do campo popular. Constituíam-se em espaços de convivência social do município, onde as manifestações esportivas e de lazer eram planejadas e desenvolvidas. As praças, as quadras, o salão paroquial e o campo de futebol em cada bairro são exemplos de espaços destinados aos Núcleos. Nestes, as manifestações socioculturais, artísticas, intelectuais, físico-desportivas

aconteciam tendo como princípio a gestão participativa e democrática, mediada pelos *Agentes Sociais de Esporte e Lazer*, pessoas com formação multiprofissional e perfil de mobilizadores sociais, com legitimidade junto à comunidade para, a partir de suas inserções, exercerem o papel de aglutinadores dessas comunidades e estimuladores dessas manifestações.

Estratégias de Implementação.

Os *Núcleos de Esporte e Lazer* eram implementados em função da celebração de convênios entre o Ministério do Esporte e municípios, estados e entidades não governamentais instituições públicas federais, estaduais, municipais e privadas de ensino superior, referenciadas em normas e procedimentos legais vigentes. As ações eram descentralizadas e o seu monitoramento e controle tinham caráter público e social, devendo atender às necessidades e demandas por esporte recreativo e lazer de crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência. O acesso dos pleiteantes ao projeto social se dava por adesão e sua seleção ocorria a partir de cadastramento específico para este fim, disponibilizado em formato eletrônico no portal do Ministério do Esporte, desde que atendidos os critérios estabelecidos pela Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer.

Estrutura dos Núcleos.

Os núcleos organizavam-se a partir de *atividades sistemáticas e assistemáticas* dirigidas às pessoas de todas as faixas etárias que delas participavam de maneira contínua ou eventual, tendo nos *Agentes Sociais de Esporte e Lazer* os principais responsáveis pelo incentivo ao processo de organização e mobilização popular.

As *atividades sistemáticas* eram desenvolvidas em horários pré-estabelecidos, a partir da organização regular do tempo pedagógico sobre o tema trabalhado (jogo, esporte, dança etc.), observada a lógica do planejamento participativo, com a possibilidade de construir-se um conjunto amplo de vivências e experiências no campo do esporte recreativo e do lazer. As *atividades assistemáticas* (Festivais Culturais esportivos, artísticos, Gincanas, Ruas de Lazer...) eram aquelas previstas em dias e horários estabelecidos em função de datas comemorativas institucionais, períodos de ciclos culturais (festas nacionais, carnaval, festas juninas, estivais esportivos...) junto ao processo regular

de organização dos Núcleos. A quantidade de Núcleos e o número de pessoas neles atendidas dependiam da realidade local e suas demandas, devendo a entidade pleiteante submeter sua proposta para análise da equipe técnica da SNDEL. O atendimento para a configuração de um Núcleo tinha como referência a quantidade mínima de 400 pessoas inscritas/beneficiadas nas atividades sistemáticas.

Nos Núcleos era estimulada a prática das culturas *Corporal e Lúdica*. Oficinas culturais esportivas, artísticas (música, teatro, artesanato...), brinquedotecas, salas de leituras, projeções e debates de filmes e eventos das mais diversas naturezas, jogos populares, danças regionais, contemporâneas e clássicas, artes marciais, capoeira, ginásticas e esporte recreativo, possibilitavam o resgate da cultural local bem como o fortalecimento da diversidade cultural, promovendo a interface das mais variadas manifestações e suas gerações.

Essas atividades eram desenvolvidas de duas formas distintas, porém interligadas, quais sejam, em *espaços e tempos comuns* e *espaços e tempos específicos*. Nos *espaços e tempos comuns*, os conteúdos utilizados proporcionavam a participação de todos os envolvidos, sejam eles crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. Nos *espaços e tempos específicos*, cada grupo de participantes, de acordo com suas características, desenvolvia habilidades e capacidades diferentes. Esta lógica de trabalho situava os Núcleos no quadro da *Educação Inclusiva não excludente*.

Grupo Gestor

O conjunto de Núcleos existente em um determinado município era administrado por um ***Grupo Gestor***. Tratava-se de uma instância de gestão do Projeto, com caráter deliberativo, composta pelos sujeitos envolvidos diretamente no desenvolvimento das ações dos Núcleos de Esporte e Lazer.

Possuía as seguintes atribuições:

- Acompanhar, coordenar, fiscalizar e monitorar as ações do Convênio;
- Efetivar a avaliação processual dos agentes sociais de esporte e lazer e das atividades desenvolvidas;
- Realizar reuniões regulares do Grupo Gestor e deste com as instâncias de controle social.

O detalhamento da gestão dos núcleos de esporte recreativo e de lazer quanto à composição do grupo gestor, atribuições dos agentes sociais de esporte e lazer (coordenadores, bolsistas e agentes de serviços gerais), alocação de recursos, capacitação de pessoal, bem como os requisitos e critérios para implantação do programa estava disponível no portal do Ministério do Esporte.

2.4. *Esporte, Lazer e Saúde.*

Conforme a PNE, é o *Esporte Recreativo*, no universo do Lazer, dentre as demais dimensões do fenômeno esportivo, aquele que possui as prerrogativas de atender aspectos do *conceito ampliado de saúde* sintonizados com a *Política Nacional de Promoção de Saúde*.

A partir de um agir interministerial entre o Ministério do Esporte²⁰ e o Ministério da Saúde iniciado ainda no primeiro ano daquele Governo e formalizado através da Portaria Interministerial nº 2255 de 20 de novembro de 2003, constituiu-se um Grupo de Trabalho que, basicamente

- Analisou de modo crítico o Esporte, o Lazer e a Saúde – em especial a promoção da saúde – a fim de elaborar, planejar e implementar ações que favorecessem a autonomia dos sujeitos e coletivos e
- Construiu a compreensão do investimento em Lazer como uma dimensão potente de interferência no processo saúde – doença.

Desde então, ao longo de 2004 e 2005, múltiplas iniciativas foram dando significado a uma presença do Esporte e do Lazer no campo das políticas voltadas para a promoção da saúde, no sentido de superar a lógica ainda hegemônica que a reduzia a um caráter funcionalista, de viés utilitário e compensatório.

Não pairam dúvidas sobre a estreita relação configurada entre os conceitos de Esporte e Lazer praticados então pelo ME e o *conceito ampliado de Saúde*, entendido como *resultado dos modos de organização social da produção, no contexto histórico de uma sociedade, exigindo a formulação e a implementação de políticas que invistam na melhoria da qualidade de vida de sujeitos e coletivos*.

²⁰ A SNDEL/ME contou, nesta ação, com a consultoria – via PNUD – da Professora Doutora Yara Maria de Carvalho, docente da Universidade de São Paulo, USP.

No Brasil, diante da pluralidade regional e local, para se planejar, organizar e implementar uma proposta de Esporte, Lazer e Saúde no Acre, em São Paulo, ou ainda no Paraná há que se priorizar sentidos, valores e significados próprios dos indivíduos e comunidades desses lugares.

Considerando essa complexidade e diversidade de modos de viver em nosso país, o Ministério do Esporte e o Ministério da Saúde se uniram para formular uma política de impacto nacional voltada para o Esporte, Lazer e Saúde utilizando como referência, entre outros documentos, a *Declaração do Milênio*, publicada pela *Organização das Nações Unidas (ONU)*, em 2000, que propõe oito metas para o desenvolvimento mundial que estariam colaborando para um processo de globalização mais justo entre os diferentes países.

Na *Declaração das Nações Unidas* há um alerta: é urgente pensarmos as relações humanas no Terceiro Milênio voltando-nos para a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a tolerância, o respeito pela natureza e a co-responsabilidade, independentemente da raça, do gênero, da língua, da classe social ou da religião das pessoas e/ou coletividades em questão, visando ao desenvolvimento dos povos e fim da pobreza.

Partindo desse documento, os dois Ministérios consideraram que as Oito Metas do Milênio:

- Erradicar a extrema pobreza e a fome;
- Atingir o ensino básico universal;
- Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres;
- Reduzir a mortalidade infantil;
- Melhorar a saúde materna;
- Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças;
- Garantir a sustentabilidade ambiental; e,
- Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento

traduziam a necessidade de que fosse criada uma *rede de co-responsabilidades* visando a melhoria da qualidade de vida de todos, fortalecendo a *autonomia* e aumentando os esforços para a construção de um *desenvolvimento sustentável* que considerasse as realidades locais e a *democracia*.

Entendemos, no entanto, que anterior à construção de tal rede de co-responsabilidades era fundamental:

- A defesa radical dos direitos sociais;
- O investimento em políticas que promovessem a saúde como exercício autônomo de criação da vida; e
- A efetiva participação das comunidades na construção dessas políticas e no controle das ações.

Na direção da defesa dos *direitos sociais* e da saúde como produção criativa da vida, no ano de 2003, o Ministério da Saúde deu especial atenção ao debate acerca da *promoção da saúde*, visando construir uma *Política Nacional de Promoção à Saúde* que fosse fruto de um amplo processo de conversas e acordos e que contemplasse a diversidade da realidade brasileira. Entendia-se que, no Brasil, são inseparáveis: a reflexão sobre o modelo de promoção, a defesa dos princípios do *Sistema Único de Saúde (SUS)* e que as intervenções nos determinantes de saúde fossem mais efetivas, eficientes e eficazes à medida que se construíssem com vários setores.

Nessa mesma linha, destacou-se ainda a *Política Nacional de Alimentação e Nutrição* que compunha a Política Nacional de Saúde e que lutava pela garantia da segurança alimentar, nutricional e do direito humano à alimentação adequada, possuindo como objetivos

- Garantir a qualidade dos alimentos colocados para consumo no país;
- Promover *práticas alimentares saudáveis*;
- Prevenir e controlar os *distúrbios nutricionais*; e,
- Estimular as ações intersetoriais que propiciem o acesso universal aos alimentos.

Dentre as suas prioridades destacavam-se o investimento no resgate e/ou valorização de hábitos e *práticas alimentares regionais* próprios ao consumo de alimentos locais de alto valor nutritivo, o baixo custo e a importância concedida às relações sabor, custo e acesso aos alimentos culturalmente aceitos e saudáveis.

Na Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e Lazer, o compromisso com a defesa dos direitos sociais, da autonomia e da melhoria das condições de vida ganhou destaque em ações que enfatizavam o esporte e o lazer como *práticas sociais*. Isso foi realizado com base em valores que privilegiavam a *análise dos significados*

das práticas corporais e a garantia do lazer como direito social inalienável assegurado constitucionalmente.

Nesse sentido, o Ministério do Esporte, por meio do *Projeto social "Esporte e Lazer da Cidade"*, colocava o lazer e o esporte no mesmo nível de interesse e prioridade pública e, assim, buscava garantir a democratização do acesso a ambos. Ao mesmo tempo, o Projeto social Esporte e Lazer da Cidade, fundamentando-se no *Estatuto da Cidade* (Lei nº 10.257/01), instrumentalizava os municípios para o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e para a gestão democrática, por meio da participação popular nas várias instâncias e esferas do poder público.

Uma marca, portanto, na elaboração das políticas dos Ministérios da Saúde e do Esporte era o compromisso com a melhoria da qualidade de vida da população e o entendimento de que para que isso ocorresse era fundamental que os trabalhos fossem *intersetoriais*. O princípio da intersetorialidade tornava-se ainda mais importante quando se tratava do *processo saúde-doença* uma vez que ele é um fenômeno coletivamente construído, determinado pelo conjunto de relações plurais entre sujeitos, grupos, serviços de saúde, organizações produtivas diversas e sociedade.

O *Grupo de Trabalho Esporte, Lazer e Saúde*, diante da tarefa de pensar e elaborar uma Política Nacional de Esporte, Lazer e Saúde, definiu alguns princípios, diretrizes e ações que puderam orientar as ações de pessoas e comunidades no sentido de construir iniciativas ou fortalecer as existentes visando a uma vida melhor.

2.4.1. Eram esses os Princípios e Diretrizes para uma Política de Esporte, Lazer e Saúde:

- Reconhecer o Esporte, o Lazer e a Saúde como direitos sociais inalienáveis, humanos, universais, indivisíveis e não discriminatórios, sendo imprescindível o respeito à diversidade;
- Promover a saúde por meio das práticas e ações de saúde, inclusive a clínica;
- Privilegiar as práticas de saúde sensíveis à realidade do Brasil e da América Latina. Exclusão social, portanto, é um tema a ser privilegiado na literatura e nas pesquisas consultadas, assim como as ações que enfatizam pessoas e grupos que não têm acesso ao esporte, lazer e saúde como direitos;

- O *cuidado* é prioridade nas ações do esporte, lazer e saúde;
- A *produção social do conhecimento* deve ser respeitada, valorizada e incluída na formulação das políticas públicas no âmbito do esporte, lazer e saúde;
- A avaliação das ações no esporte, lazer e saúde privilegiará o processo e, em especial, o vínculo com a população, os territórios, o trato com a informação e com o conhecimento, a possibilidade de multiplicar as ações e a *transversalidade*;
- A *autonomia* socialmente responsável de sujeitos e coletivos é outra dimensão a ser privilegiada, ou seja, exercitar o poder de criar, deliberar e dar sentido à própria vida, valorizando necessidades, histórias, desejos e interesses, sem prejuízo à sociedade;
- Nas práticas de promoção à saúde, segurança alimentar, nutricional e o direito humano à alimentação serão eixos nas intervenções;
- Implementar políticas públicas de forma intersetorial, descentralizada e comprometida com o processo de desmedicalização;
- Garantir a participação dos sujeitos e coletivos na formulação das políticas públicas, por meio do fomento a redes de comunicação e de apoio e da constituição de vínculos e de ações de coresponsabilidade;
- Fortalecer as instâncias de participação e controle social, potencializando noções de *pertencimento*, *de inclusão* e de autonomia dos sujeitos e coletividades, respeitando as especificidades locais e regionais;
- Valorizar e otimizar o uso dos espaços públicos de convivência e de produção de saúde;
- Investir na produção de novos e/ou outros significados para as ações e relações que ocorrem nos setores do esporte, lazer e saúde de modo a ampliar os processos de integração coletiva baseados na cooperação, solidariedade e *gestão democrática*;
- Contemplar, através das *práticas corporais*, as *vivências lúdicas* e de organização cultural e operar segundo a lógica do *acolhimento*;
- Considerar a dimensão didático-pedagógica da atenção à saúde; e
- Responsabilizar os trabalhadores do esporte, lazer e saúde pelas ações e intervenções, não as restringindo aos profissionais que tradicionalmente executam as práticas sanitárias (médicos, enfermeiros, assistentes sociais, entre outros).

2.4.2. Eram essas as ações no Campo do Esporte, Lazer e Saúde.

- Formar trabalhadores, agentes (comunitários e sociais de esporte, lazer e saúde), oferecendo subsídios para que sujeitos e coletivos pudessem decidir a respeito dos cuidados com o corpo e com a saúde;
- Construir banco de dados — com intuito de disponibilizar material de pesquisa e de formação dos trabalhadores e agentes — relativo às práticas corporais e alimentares (revistas, folhetos, jornais, livros, entre outros);
- Elaborar vídeos, livros-texto e artigos de natureza didática, visando ampliar o acesso à informação, ao conhecimento e aos conceitos relativos ao esporte, lazer e saúde, promovendo a reflexão acerca dos seus sentidos, significados e valores;
- Estabelecer parcerias intersetoriais com as áreas de transporte, educação, segurança, urbanismo, meio ambiente, cultura, entre outras, objetivando multiplicar as possibilidades de uso dos espaços públicos por parte da população;
- Articular parcerias com organismos internacionais, associações de classe e sociedades científicas para implementação de ações no campo do esporte, lazer e saúde;
- Promover sensibilização e mobilização social nos espaços coletivos (serviços públicos de saúde, núcleos de esporte e lazer da cidade, praças, parques, centros culturais, associações de bairros);
- Divulgar iniciativas e experiências de êxito que estivessem em consonância com os princípios da Política Nacional de Esporte, Lazer e Saúde;
- Priorizar a implementação de ações no âmbito do Esporte, Lazer e Saúde que tivessem por efeito a redução do uso de medicamentos deletérios e desnecessários;
- Ampliar o debate acerca dos preconceitos que norteiam a alimentação saudável, incentivando práticas alimentares saudáveis e, em especial, promovendo o consumo de alimentos com alto valor nutritivo e produzidos regionalmente;
- Resgatar a alimentação como manifestação cultural e afetiva de cidadania, valorizando a diversidade étnico-cultural brasileira; e
- Construir indicadores para acompanhamento e avaliação das ações de Esporte, Lazer e Saúde, visando integrá-los aos sistemas de

informações nacionais através da formulação e aplicação de instrumentos de acompanhamento e avaliação do processo, impacto e alcance das metas da Política Nacional de Esporte, Lazer e Saúde.

Considerações Finais

Temos consciência de que seremos avaliados pela nossa capacidade de execução daquilo que nos propusemos a realizar. Sabemos que, grosso modo, execução é entendida de forma reduzida à sua dimensão orçamentário-financeira e é óbvio que ela não pode ser descurada. Não obstante, uma outra dimensão, menos sujeita às intempéries de uma política econômica deve, a nosso ver, ser levada em consideração, quando dos procedimentos de análise do “legado” do 1º Governo LULA no concernente ao Ministério do Esporte. Referimo-nos àquela concernente ao “*capital teórico*” que deixamos como herança àqueles que nos sucederam no governo das questões afetas ao esporte e ao lazer brasileiros.²¹

Uma política pública pode – e deve – ser avaliada naquilo que trouxe de originalidade no campo teórico. Analisar possíveis equívocos presentes nos modelos conceituais elaborados e apresentados à sociedade é de fundamental importância para as suas superações. A partir desse nível de análise, confrontar os referidos modelos teóricos com as formas que adquiriram nos procedimentos de implementação, buscando detectar se os problemas estavam localizados nos modelos, na execução ou em ambas as dimensões de materialização de uma política, é o desafio maior a ser enfrentado por aqueles dispostos a se despirem dos interesses políticos e de se investirem de postura ética comprometida com a busca de mecanismos que auxiliem o processo de fazer desse país um lugar melhor para se viver.

²¹ Sabemos que o Programa Esporte e Lazer Da Cidade continua integrando o Plano Pluri Anual do Governo LULA em seu 2º mandato, 2008 – 2011. Contudo, também sabemos que seu modelo conceitual pouco tem de comum com aquele que lhe deu origem. Certamente os estudiosos das políticas de esporte e lazer, mais hora, menos hora, irão a campo para explicitar suas diferenças e cotejar seus resultados.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da Cidade – Lei nº 10.257 de 10 de julho de 2001*. Brasília: Congresso Nacional, 2001.
- BRASIL. *Plano Diretor Participativo – Cidade de todos*. Brasília: Governo Federal, Ministério das Cidades, 2005.
- BRASIL. *Programa Esporte e Lazer Da Cidade – Manual de Orientação*. Brasília: Governo Federal, Ministério do Esporte, 2005.
- BRASIL. *Suplemento de Esporte e Lazer - Pesquisa Perfil dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: Governo Federal, IBGE, 2006.
- BRASIL. *I Conferência Nacional de Esporte – Documento Final*. Brasília: Governo Federal, Ministério do Esporte, 2004.
- CASTELLANI FILHO, Lino (org.). *Gestão pública e política de lazer: A formação de agentes sociais*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. “Gestão Municipal e Política de Lazer”. In Linhares, Meily Assbú; e Isayama, Helder (orgs.). *Sobre Lazer e Política: Maneiras de ver, maneiras de fazer*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- CASTELLANI FILHO, Lino. CARVALHO, Yara M.: “Resignificando o Esporte e o Lazer nas relações com a Saúde”. In Castro, Adriana; e Malo, Miguel (orgs.). *SUS: Resignificando a Promoção da Saúde*. São Paulo: Hucitec: Opas, 2006, pp. 208-222.
- MARCASSA, Luciana. *A invenção do Lazer: Educação, Cultura e Tempo Livre na cidade de São Paulo (1888-1935)*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2002.
- MASCARENHAS, Fernando. *Entre o ócio e o negócio: Teses acerca da anatomia do Lazer*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação Física, 2005.
- MULLER, Pierre; SUREL, Yves. (BAVARESCO, Agemir; FERRARO, Alceu [tradutores]). *Análise das políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2002.
- PADILHA, Valquíria. *Shopping Center: A catedral das mercadorias e do lazer reificado*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2003.
- POCHMANN, Marcio; e AMORIM, Ricardo (orgs.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BALANÇO INICIAL DA PRODUÇÃO DO GTT DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO CBCE (1997-2005): AVANÇOS, AUSÊNCIAS E PERSPECTIVAS¹

Edson Marcelo Húngaro²; Bruno Assis Oliveira³;
Mariana Lopes Custódio⁴; Luciano Galvão Damasceno⁵;
Evelise Donola Dalla'Anese⁶; Róbson Novoa Santos⁷;
Erick Rodrigo Fernandes⁸; Aylton José Figueira Júnior⁹

Introdução: O tema dentro do projeto do Observatório/GEPOSEF

O Observatório de Políticas Sociais de Educação Física, Esporte e Lazer do Grande ABC/USCS surgiu, em 2004, por um convênio estabelecido com a Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer/SNDEL, órgão ligado ao Ministério do Esporte do Governo Federal. Derivou de um grupo de estudos constituído, em 2003, no curso de Educação Física da Universidade Municipal de São Caetano do Sul/USCS (ex-IMES), o GEPOSEF (Grupo de Estudos de Políticas Sociais de Educação Física).

¹ Pesquisa apresentada no GTT de Políticas Públicas durante a realização do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/II Congresso Internacional de Ciências do Esporte – Recife de 16 a 21 de setembro de 2007. O presente texto foi posteriormente elaborado, já contando com algumas sugestões de interlocutores que conosco debateram o resultado da pesquisa empreendida.

² Graduado em Educação Física pela FEC do ABC (1988), Mestre em Serviço Social pela PUC/SP, Doutor em Educação Física pela UNICAMP. Coordenou o Observatório/GEPOSEF até 2008 e, atualmente, é professor da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília/UnB.

³ Graduado em Educação Física pela USCS e mestrando em educação na Universidade de São Paulo/USP. É pesquisador do Observatório/GEPOSEF e professor de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

⁴ Graduada em Educação Física pela USCS e mestranda em Ciências Sociais na PUC/SP. É pesquisadora do Observatório/GEPOSEF e professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

⁵ Graduado em Educação Física pela UNICSUL e mestrando em educação física na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. É professor do curso de Educação Física da USCS, pesquisador do Observatório/GEPOSEF e professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

⁶ Graduada em Educação Física pela USCS e pesquisadora do Observatório/GEPOSEF.

⁷ Graduado em Educação Física pela USCS e pesquisador do Observatório/GEPOSEF.

⁸ Graduado em Educação Física pela USCS, pesquisador do Observatório/GEPOSEF e professor de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

⁹ Graduado em Educação Física pela FEC do ABC, Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP e Doutor em Educação Física pela UNICAMP. Foi coordenador do curso de Educação Física da USCS e, atualmente, responde pela coordenadoria de pesquisa da USCS. É pesquisador do Observatório/GEPOSEF.

Com a aprovação, obtida junto ao CONSEPE (Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão), do projeto de pesquisa “Políticas Sociais de Educação Física, Esporte e Lazer na Região do Grande ABC: mapeamento e análise crítica” teve início o GEPOSEF. Seus principais **Objetivos** eram:

I. Verificar como as prefeituras do grande ABC têm lidado com as políticas sociais, especificamente com as políticas públicas para educação física, esporte e lazer;

II. Estudar os projetos de governo das prefeituras da região, bem como as ações empreendidas por elas e analisar se há contradição entre aquilo que está consignado e as ações executadas.

Para o cumprimento de tais objetivos, percebeu-se a necessidade de fomentar um processo de “enriquecimento cultural dos sujeitos investigadores” que compunham o Observatório/GEPOSEF.

A grande maioria dos participantes do grupo de estudos era composta por estudantes do curso de Educação Física e esta, sabe-se, tardiamente, estabeleceu um processo de interlocução com as chamadas ciências sociais (tão-somente, a partir da década de 1980). Ora se a interlocução com as chamadas Ciências Sociais demorou a acontecer o que dizer, então, com um de seus ramos de especialização: o estudo das políticas sociais.

Os discentes pesquisadores que demonstraram interesse em participar do Observatório/GEPOSEF sofriam com as determinações do processo aludido. Além disso, na estrutura curricular do curso de Educação Física da USCS, não havia uma disciplina que, minimamente, pudesse instrumentalizá-los para a discussão da política social. *A fim de suprir tais lacunas, foi estabelecido um cronograma de leituras que pudesse contribuir com “enriquecimento cultural” pretendido.*

O referido cronograma foi estabelecido levando em conta um levantamento de temas sobre os quais havia uma profunda ignorância. Entre eles, estavam: *o processo histórico de construção do Estado Moderno; a crítica marxiana ao Estado capitalista; o debate marxista sobre “Estado Restrito” e “Estado Ampliado”; o processo de construção dos direitos sociais (dentro dele, o “caso brasileiro”); o significado da ofensiva neoliberal aos direitos sociais; e a análise do Esporte e do Lazer como Direitos Sociais.*

Para o cumprimento do cronograma de leitura/estudos, marcamos

reuniões semanais nas quais, inicialmente, os professores envolvidos com a coordenação do grupo (Prof. Edson Marcelo Húngaro, Prof. José Luiz Solazzi, Prof. Wilson L. L. de Sousa; e a Profa. Carla Cristina Garcia) abordavam os textos básicos previstos. Posteriormente, com o processo de amadurecimento dos discentes pesquisadores envolvidos, adotamos o procedimento metodológico do Seminário. Nele, responsabilizávamos um dos discentes pesquisadores pela exposição do texto. Ao mesmo tempo, a cada quinze dias, todos os participantes deveriam entregar suas documentações de leitura, que eram lidas e comentadas pelos professores coordenadores.

Obviamente, nesse processo, sentíamos a necessidade de alterar, aprofundar e repetir algumas das temáticas inicialmente levantadas. Percebemos, também, a necessidade de um processo de “enriquecimento artístico” dos integrantes do grupo e, por um acordo estabelecido pelos integrantes do grupo, em outro dia da semana, resolvemos realizar uma segunda reunião para cuidar da “educação dos sentidos”. Nessa segunda reunião, assistíamos a filmes, líamos literatura e ouvíamos música. Algumas vezes, interpretávamos e debatíamos os conteúdos dessas atividades culturais e outras vezes, ficávamos “apenas” com a fruição.

Como pode se perceber, a ênfase, na iniciação científica recaía na formação do sujeito investigador. O processo de iniciação científica da USCS permitia, minimamente, tal estrutura de formação, pois admitia a participação do discente pesquisador, com bolsa de estudos, durante dois anos. Todos os envolvidos nessa pesquisa – que ora apresentamos os resultados – participaram desse processo de formação humana, que denominamos “enriquecimento cultural dos sujeitos investigadores”.

Obviamente, com tal lógica de formação de pesquisadores, as primeiras sistematizações, realizadas pelo grupo, eram análises abrangentes sobre questões de fundo da política social de esporte e lazer que foram submetidas aos comitês científicos de importantes congressos internacionais.¹⁰

Como todo processo sério de estudos, seu resultado demonstrou, ao mesmo tempo, a superação de algumas lacunas iniciais, mas a “ampliação da ignorância”, por outro. Ora, ao estudar sistematicamente, o

¹⁰ Veja-se, por exemplo, os estudos apresentados no XV CONBRACE, de Porto Alegre, em 2005; ou, então, as pesquisas apresentadas, em 2004, no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro, que foi organizado pelo Centro de Estudos Sociais/CES da Universidade de Coimbra.

sujeito investigador começa a se dar conta do quanto desconhece, ao mesmo tempo em que se tornar um pouco mais “fluente na língua que se pôs a aprender”.

Assim, como era de se esperar, cumpridas as tarefas mencionadas, percebemos inúmeras outras insuficiências. Algumas delas, em razão da natureza do grupo, deveriam ser prioritariamente enfrentadas, entre elas:

I. Nossa ignorância sobre a temática da avaliação de políticas sociais. Necessitávamos, portanto, de um estudo exploratório sobre metodologia de avaliação de políticas sociais;

II. Nosso desconhecimento sobre as ações empreendidas pelas diversas prefeituras da região. A fim de superar tal desconhecimento, resolvemos realizar um levantamento sobre os programas de Esporte e Lazer da região do Grande ABC (inicialmente, coletando as informações contidas nos sítios oficiais das prefeituras municipais);

III. Nossas lacunas quanto aos procedimentos técnicos para a pesquisa de campo – prevista para acontecer depois desse nosso “enriquecimento cultural” inicial. Sobre isso, decidimos que, calmamente, quando chegasse o momento adequado, um estudo sobre procedimentos investigativos seria realizado. Sempre respeitando a lógica da “máxima fidelidade ao objeto”, ou seja, sem “apriorismos”;

IV. Nosso desconhecimento sobre a produção da Educação Física a respeito da temática. Fazia-se necessário, portanto, a realização de um estudo do “Estado da Arte” sobre políticas sociais de Educação Física, Esporte e Lazer.

Algumas dessas insuficiências foram enfrentadas. Fizemos, por exemplo, um levantamento bibliográfico sobre “metodologia de avaliação de políticas sociais”, e muitos textos desse levantamento já foram lidos e debatidos. Produzimos um material, em forma de documentação, que carece de sistematização a fim de ser apresentado em congressos científicos e/ou em periódicos da área.

Em relação ao nosso desconhecimento sobre as ações das prefeituras das regiões, empreendemos algumas ações, entre elas, consultamos os sítios das prefeituras municipais da região do Grande ABC e estabelecemos “uma primeira aproximação” aos programas desenvolvidos pelas prefeituras das regiões. A partir dessa primeira aproximação, realizamos algumas entrevistas com os gestores de esporte e lazer

da região e agendamos outras. Embora também careçam de sistematização, tanto o acesso aos sítios quanto os primeiros resultados obtidos com as entrevistas trouxeram maior clareza sobre os procedimentos a serem adotados na pesquisa de campo. Com eles, por exemplo, percebemos que, certamente, haverá contradição entre a efetivação do programa e seu desenho conceitual.

A fim de diminuir o nosso desconhecimento sobre a produção da Educação Física, na área das políticas sociais, elaboramos um levantamento bibliográfico que vimos, paulatinamente, lendo/debatendo. Tal levantamento é composto por livros, teses/dissertações, artigos publicados em periódicos e comunicações em congressos.

Tendo em vista o protagonismo do CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – no debate acadêmico da área e, mais especificamente, em virtude da existência, dentro desse Colégio, de um Grupo de Trabalho Temático (GTT) de políticas públicas, resolvemos por priorizar as comunicações científicas apresentadas nos congressos por ele organizados: os Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte, os CONBRACES.

Nesse texto, apresentamos os resultados parciais de nossa investigação sobre a produção da área que está consignada no GTT de Políticas Públicas do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), até 2005. Como o formato de GTT foi criado em 1997, mais precisamente, analisamos os trabalhos apresentados no GTT de Políticas Públicas dos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte – CONBRACES – realizados entre os anos de 1997 a 2005¹¹.

Os procedimentos para a realização do balanço

No primeiro contato com os anais dos congressos que seriam analisados (de 1997 a 2005), notamos que muitos seriam os artigos/trabalhos a serem lidos. Estabelecemos o primeiro “corte” levando em conta uma “cultura” dos CONBRACES: a valorização das exposições orais (no CONBRACE de Florianópolis, por exemplo, os trabalhos submetidos que não eram selecionados para a exposição oral, a depender de

¹¹ O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte é um evento realizado a cada dois anos, sempre em anos ímpares. No presente estudo, analisamos a produção do GTT de políticas públicas dos congressos realizados em 1997 (Goiânia, GO); 1999 (Florianópolis, SC); 2001 (Caxambu, MG); 2003 (Caxambu, MG); e 2005 (Porto Alegre, RS).

sua qualidade, recebiam convites para serem apresentados na forma de pôsteres). Assim, resolvemos por lidar tão-somente com os trabalhos que compuseram as exposições orais dos referidos congressos. Chegamos, portanto, a 89 (oitenta e nove) artigos/trabalhos científicos¹².

Como se tratavam de muitos artigos a serem analisados, resolvemos por dividir a tarefa entre 8 (oito) pesquisadores do grupo. A escolha desses 8 (oito) teve por critério o “enriquecimento teórico-cultural”, obtido no grupo, no estudo das políticas sociais.

Todos os integrantes da equipe, portanto, eram pesquisadores do grupo que dele faziam parte desde a fundação, ou seja, que tinham, ao menos, 2 (dois) anos de acúmulo de discussão/debate.

Cada um dos CONBRACES ficou sob a responsabilidade de um (1) ou (dois) pesquisadores o grupo – depender do número de trabalhos a serem lidos. O quadro, abaixo, explicita a divisão de trabalhos por pesquisador do grupo:

Ano	Cidade	Trabalhos	Pesquisadores	Trabalhos lidos
1997	Goiânia/GO	24	2	24
1999	Florianópolis/SC	19	2	19
2001	Caxambu/MG	16	2	16
2003	Caxambu/MG	16	1	16
2005	Porto Alegre	14	1	14

Como, no grupo, apenas 8 (oito) pesquisadores atendiam ao critério de “enriquecimento cultural” (pelo menos, 2 anos de leitura e debate no grupo), tivemos que responsabilizar um único investigador pelo CONBRACE de 2003 e outro pelo CONBRACE de 2005. Elegemos, para estes 2 (dois) CONBRACES, nossos pesquisadores mais experientes, com maior acúmulo de discussão – os professores coordenadores do grupo.

Feita a divisão, cada pesquisador deveria elaborar uma síntese dos artigos/trabalhos lidos que, posteriormente, seria lido por todos, nas

¹² Vale ressaltar que, em 2005, no CONBRACE de Porto Alegre, o único pôster aprovado foi convidado a integrar a sessão de exposições orais e, por essa razão, foi incluído em nossa amostra.

reuniões coletivas. Nessas reuniões coletivas, portanto, eram expostas as síntese, discutíamos os resultados obtidos e as categorias de análise que estabeleceríamos a partir dessa abordagem exploratória inicial.

Tal procedimento nos pareceu de fundamental importância para que não caíssemos num *apriorismo*. Em outras palavras, tratamos as categorias como “determinações da existência” e não como “tipos ideais”.

Feita a discussão e a análise dos resultados encontrados, decidimos por submeter tais resultados à comunidade acadêmica a fim de ouvir as críticas que poderiam nos ajudar no aperfeiçoamento da investigação. Assim, resolvemos submeter o trabalho à comissão científica do GTT de Políticas Públicas do XV CONBRACE/2007¹³ a fim de apresentá-lo à comunidade acadêmica. O presente texto já é o resultado desse processo, portanto já traz consigo parte da contribuição do debate em torno dele, por ocasião da realização do XV CONBRACE, em Recife/PE, em 2007.

No texto, há uma modesta análise quantitativa acompanhada de uma análise qualitativa de maior fôlego. Tanto uma como outra são representativas do esforço do grupo em compreender as características da produção acadêmica analisada, sob um determinado viés teórico. O Observatório/GEPOSEF tem pautado suas reflexões inspirado nos supostos teórico-metodológicos de certa tradição marxista.

Para este grupo de estudos, o esforço de compreensão sobre a produção teórica em torno das políticas sociais está diretamente articulado com a possibilidade de alimentar um projeto de superação das relações sociais burguesas, que impõem, aos “de baixo” a luta por direitos sociais.

Tal observação é de fundamental importância, pois a inspiração aludida marca a nossa compreensão sobre os fenômenos que foram analisados: com todos os seus limites e as suas ricas possibilidades.

Vale, ainda, ressaltar que a nossa compreensão sobre a teoria social de Marx está em processo. Como todo grande autor, a apropriação de sua obra não é tarefa fácil de ser realizada e, portanto, o fato de anunciarmos a nossa perspectiva de análise não deve conduzir o leitor a julgar que o nosso controle sobre teoria social de Marx seja inquestionável.

¹³ Vale ressaltar que o Comitê Científico do GTT de Políticas Públicas, ao saber que vínhamos desenvolvendo o balanço da produção, fez um convite para que apresentássemos os resultados dessa nossa investigação, já que, em 2007, completariam 10 (dez) anos de existência dos GTTs. O trabalho, assim, não foi analisado pelo Comitê Científico do GTT, antes de ser apresentado.

Aqui, apresentamos parte desse esforço teórico que vimos realizando, mas numa síntese centrada na questão da política social. Em síntese, trata-se de uma exposição de nossos pressupostos teórico-metodológicos para o entendimento da política social.

O Observatório e seus pressupostos teórico-metodológicos

Na teoria social de Marx, o trabalho ocupa um lugar de destaque¹⁴. Para o pensador alemão, o trabalho é a nossa capacidade distintiva em relação à natureza – a nossa essência. É compreendido como *toda transformação intencional do homem sobre a natureza* composta por 3 (três) momentos decisivos: projeto, execução e produto.

Ora, se é uma “transformação intencional” envolve consciência. Esse ato consciente, então, tem como primeiro momento decisivo o projeto: a prévia ideação. Antes de construir na natureza, o homem constrói em sua cabeça o produto que pretende objetivar. Devemos ter cuidado ao interpretar tal formulação para não incorreremos no erro de julgar que a prévia ideação é uma “iluminação” surgida na cabeça. Ela, em verdade, tem por origem a própria materialidade. A consciência pensante é uma construção social e histórica.

Uma vez elaborado o projeto, tem-se o ato de **executar** o projeto elaborado. Trata-se o momento de objetivação do sujeito que este no ato de trabalhar. Nessa ação, o sujeito modifica a realidade e é por ela modificado, pois adquire novas habilidades, novos conhecimentos sobre os nexos causais da realidade. Ao mesmo tempo, a realidade se modifica pela ação do sujeito.

Por fim, tem-se o **produto**, o resultado dessa ação intencional. Ele é representativo, ao mesmo tempo, de uma objetivação do sujeito e de uma subjetivação do objeto na consciência do sujeito. Nele se expressam os patamares de individualidade social atingidos.

Posto no mundo, o controle de seu criador sobre ele cessa e ele passa a alimentar outras prévias ideações que, muitas vezes, escapavam do projeto inicial do sujeito que o concebeu.

¹⁴ Na obra de Marx, a categoria trabalho é sempre saturada de determinações e, portanto, apanhada em sua singularidade histórica. Assim, Marx procede inúmeras diferenciações que são sempre acompanhadas de adjetivações que sintetizam o conteúdo de sua apreensão: trabalho em geral; trabalho abstrato; trabalho concreto; trabalho material; trabalho imaterial; trabalho alienado, entre outros. Aqui, nossa referência é ao trabalho como essência humana, nossa eterna mediação com a natureza.

Os desdobramentos dessa compreensão de trabalho são da maior importância para saturarmos de determinações a relação entre o homem e o mundo:

- A realidade é processual, um constante *vir-a-ser*;
- A realidade já contém, em si, o homem objetivado, ou seja, a consciência humana concretizada;
- A consciência, assim entendida, é um dado tardio em relação à existência, mas nem por isso menos importante;
- Homem e sociedade são indivisíveis, constituem uma totalidade: o “mundo humano”, o homem é, necessariamente, um ser social;
- Se a realidade é *vir-a-ser*, se a realidade é processo, nosso conhecimento sobre ela e, portanto, sobre nós mesmos é sempre “incompleto”, em verdade, o conhecimento é um processo de “sucessivas aproximações”;
- A materialidade do *Mundo dos Homens* é histórica, ou seja, construída pelos homens e marcada pelas possibilidades e limites de nossa época; as relações sociais de produção ampliam ou diminuem tais limites, a depender do protagonismo dos homens.

Esta maneira de conceber a relação entre o homem e a sociedade ou, melhor, tal concepção de realidade, do ponto de vista epistemológico, traz alguns desdobramentos:

- No processo de compreensão da realidade, estabelece-se uma relação na qual temos um sujeito ativo, que indaga a realidade. Não se trata de um sujeito alheio à realidade, pois essa já contém a consciência humana objetivada;
- Não há neutralidade científica, pois o sujeito é um *sujeito interessado*, com um ponto de vista – que é fundamental para o nível aproximação ao objeto;
- O esforço investigativo do sujeito é o de apanhar do objeto suas determinações fundamentais, apanhar sua riqueza categorial, seu movimento real. Assim, as categorias de análise nunca podem ser estabelecidas aprioristicamente. Elas são, em verdade, determinações da existência, “formas de ser”;
- O Sujeito investigador e o Objeto investigado constituem uma relação e são determinados historicamente, mas há uma primazia

do *Objeto*, que determina as categorias de análise, em virtude das especificidades. O exercício do *Sujeito* investigador é o de manter a “máxima fidelidade ao *Objeto*”.

Nesse esforço investigativo, o sujeito pesquisador deve conceber a realidade como uma totalidade de relações. Como *realidade complexa e articulada, constituída por mediações, contradições e processos*.

Esse suposto teórico-metodológico é da maior importância, pois o que caracteriza a perspectiva metodológica marxiana é a insistência na imposição de totalidade, pois conceber a realidade como totalidade é fundamental para uma perspectiva revolucionária. Uma transformação radical (na raiz) das relações sociais vigentes supõe uma compreensão dessa realidade complexa e articulada que a ordem burguesa.

Porém a compreensão dessa realidade complexa e articulada não é tarefa fácil. Há que se apanhar suas determinações fundamentais a fim de ter sobre ela, cada vez, mais uma compreensão concreta, pois muitas vezes, a pseudoconcreticidade aparece como o momento verdadeiro. O esforço do investigador é o de, ao saturar de determinações o objeto, reduzir cada vez mais as generalizações abstratas. Deve sempre proceder do abstrato ao concreto.

Esta totalidade que se pretende conhecer é uma totalidade hierarquizada, na qual o complexo econômico ocupa um papel de destaque. Porém, cada complexo constituinte da realidade possui uma relativa autonomia em relação ao complexo econômico e, em si mesmo, um grau altíssimo de complexidade.

O ponto de partida para a compreensão da realidade é o imediato, captável na práxis humana fetichizada, reificada, da vida cotidiana. Ele, o imediato, passa por ser o mediato, nessa práxis humana fetichizada. Assim, nossa compreensão inicial sobre a realidade é sempre abstrata. Todo início, na pesquisa, é abstrato. Excessivamente generalista, caótico, pouco enriquecido de determinações. Ou seja, no início, tomamos o abstrato pelo concreto.

O sujeito investigador deve por em dúvida, negar, suspender, a abstração imediata para que possa saturar de determinações o objeto. E são inúmeras e complexas as determinações do objeto. O concreto é a síntese de muitas e complexas determinações. O trabalho do pesquisador é apreender as determinações fundamentais do objeto. Apanhar as determinações fundamentais o concreto e torná-las concreto pensado.

Obviamente, que mais rico será o processo investigativo quanto mais enriquecido de determinações for o sujeito investigador. Nesse sentido, o ponto de vista de classe assumido pelo investigador é de fundamental importância, embora não seja definitivo, pois:

- O ponto de vista de classe é mais totalizador quanto mais universal forem seus interesses;
- Assim, quando uma classe social representa, num determinado momento histórico, a defesa dos interesses mais universais, sua perspectiva é “mais totalizante”;
- Como se vê, a adoção do ponto de vista da totalidade não depende, apenas, da boa vontade do pesquisador. O contexto histórico e a perspectiva de classe interferem nisso;
- O ponto de vista de uma classe passa a ser decadente quando os interesses dessa classe se tornam interesses particulares.

Embora o ponto de vista de classe seja um elemento fundamental, ele por si só não garante a aproximação à realidade concreta. Há que se ter um sujeito enriquecido de determinações.

Por fim, o pressuposto fundamental do método é a perspectiva a que ele está ligado. Na teoria social de Marx, o conhecimento da realidade burguesa tem por objetivo alimentar um projeto revolucionário.

“A sociedade burguesa é o substrato do método, cuja proposição central é desvelar suas contradições tendo em vista alimentar um projeto de transformação social” (Lukács)

Os pressupostos teórico-metodológicos e a política social

Todo esse esforço, em explicitar nossos pressupostos teórico-metodológicos, foi feito a partir da compreensão de que concepções teórico-metodológicas conduzem a entendimentos distintos de Estado, Política e Políticas Sociais (Vieira, 1997).

Além disso, convencidos sobre a importância da perspectiva revolucionária na análise da realidade, julgamos que o projeto societário é fundamental para a compreensão das políticas sociais, assim como o é para a elaboração e implementação das mesmas.

Ao estudar seus fundamentos históricos e lógicos, percebemos as

políticas sociais como complexos que expressão as relações sociais burguesas, cujas raízes se encontram no Mundo do Trabalho. Nesse sentido, a luta por direitos sociais aparece a partir das mobilizações o movimento operário e a política social é uma resposta a este movimento.

Segundo Vieira, os direitos sociais são a “consagração jurídica” de reivindicações dos trabalhadores, em verdade, aquilo que foi aceitável à fração dominante naquele momento. Obviamente, muitas vezes, arrancados à “força”, num complicado processo dialético de concessão e conquista.

Se essa compreensão tem fundamento, a política social é ininteligível se analisada isoladamente, pois ela é indissociável da política econômica. Se o investigador não percebe esta indissociabilidade, o problema está com ele e não com a realidade. Deve ser compreendida, portanto, como totalidade, tanto em relação à política econômica como em si mesma, pois as políticas de saúde, educação, lazer, habitação, previdência, enfim, as políticas sociais constituem uma totalidade em si.

No Observatório/GEPOSEF nosso entendimento da política social, portanto, foi marcado por estes pressupostos e na análise da produção do GTT procuramos estabelecer as mediações necessárias.

Educação Física, Esporte, lazer e política social.

A preocupação da Educação Física com a temática da política social, no Brasil, é extremamente recente. Ela está articulada a um processo de renovação dessa área inaugurado na década de 1980.

O Brasil, à época, encontrava-se às voltas com o processo de (re) democratização e havia um clima de euforia com a possibilidade e superação da “ditadura da burguesia fardada”.

Inúmeros acontecimentos denotam o espírito da época: o movimento pela anistia; a produção artístico-cultural da época; o movimento pelas “Diretas-Já”, entre outros.

A Educação Física, uma área historicamente articulada aos interesses conservadores, inicia um processo de articulação com essa luta de muitos setores da sociedade brasileira e inicia a constituição de um projeto de “intenção de ruptura” com a sua trajetória conservadora.

Importantes publicações de inspiração “autocrítica” fomentam a construção desse projeto de “intenção de ruptura”. Entre elas, merecem destaque:

- O livro de João Paulo Subirá Medina – A educação física cuida do corpo e... “mente” – no qual, após uma dura crítica à formação e a intervenção do professor de Educação Física, defende uma educação física revolucionária que necessitaria, para este tipo de intervenção, estabelecer uma interlocução com as ciências sociais;
- A obra de Vitor Marinho de Oliveira – O que é Educação Física? – que, no mesmo espírito de Medina, defende uma educação física humanista, com forte formação e ciências humanas e sociais;
- O importante livro de Lino Castellani Filho – Educação Física: a história que não se conta – no qual seu autor demonstra, ao analisar a história do Brasil, as relações da educação física com o conservadorismo de viés positivista, higienista, eugênista das elites brasileiras e, mais ainda, destaca o importante papel desempenhado na colaboração com a “ditadura da burguesia fardada”, pós-64.

Outros autores (Valter Bracht, Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Michele Escobar, entre outros) poderiam ser aqui lembrados por seu importante papel no processo de renovação da educação física, mas, tendo em vista o objetivo do trabalho, a abordagem deste período de nossa história visa a resgatar um aspecto comum nas elaborações desses importantes estudiosos: a necessidade, para uma formação crítica, da interlocução com as ciências sociais, mas especificamente com a de inspiração crítica – Marx.

A “inauguração”, posterior, do debate sobre Política Social de Esporte é ininteligível sem a essa articulação com o importante movimento de renovação da década de 1980. Mas ele por si só, não explicaria todo fenômeno. Na segunda metade da década de 1980, algumas prefeituras de importantes cidades brasileiras passam a ser administradas por governos de esquerda e, tais administrações, passam a ter dificuldades pela ausência de quadros para a gestão.

Claro que, no processo de formação de quadros – que supõe, necessariamente, a elaboração teórica – agremiações político-partidárias amadureceram processos significativos. Talvez, o caso do Setorial de Esporte e Lazer do Partido dos Trabalhadores seja o mais relevante. Mas, as particularidades da elaboração científica, por vezes, complicam as necessidades da ação política.

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) – que, na segunda metade da década de 1980, acompanhou esse processo de renovação da educação física –, foi o espaço que encampou, do ponto de

vista acadêmico, esta demanda posta pela realidade.

O CBCE, em 1997, visando a aprofundar o processo de amadurecimento intelectual da área, criou a estrutura de Grupos de Trabalho Temáticos – que procurava agregar pesquisadores com afinidades temáticas – e, entre eles, o GTT de políticas públicas.

Acompanhemos, agora, a produção acadêmica do GTT, desde a sua criação, em 1997, sob um enfoque quantitativo.

Apresentação dos resultados: indicadores quantitativos

Analisando os 89 (oitenta e nove) trabalhos apresentados, nesses 10 (dez) anos de produção do GTT (1997-2007), algumas características dessa produção foram observadas. A primeira delas diz respeito aos investigadores/pesquisadores que participam do GTT.

Notamos que se trata de um GTT em que a participação feminina significativa. Embora haja mais autores do que autoras, tal diferença numérica é muito pequena, a cada CONBRACE analisado. A única exceção se deu em 2005, em Porto Alegre, quando o número de autores foi significativamente maior que o de autoras.

Um dado mais significativo, nessa caracterização dos pesquisadores que protagonizam o GTT, é aquele relacionado à titulação de seus membros. É significativo o número de graduados e pesquisadores discentes que participam como autores no GTT. Muitas vezes, associados aos seus professores, no processo de iniciação científica.

Se esse dado demonstra que tem havido estímulo à investigação das políticas públicas ainda no processo de formação inicial (graduação), por outro lado, demonstra uma certa fragilidade da produção do GTT, pois o CONBRACE é o principal congresso científico realizado em território nacional e a aprovação de um trabalho elaborado no processo de iniciação científica deveria ser uma exceção.

Outro dado interessante é o reduzido número de autores doutores. Se somarmos os doutores aos mestres, apenas em 2003, eles foram, ao menos, 50% dos autores que apresentaram trabalhos. Em todos os outros CONBRACEs, a somatória dos titulados foi inferior a metade dos autores/pesquisadores.

Trata-se de um indicativo preocupante, pois um congresso científico desse porte deveria reunir muitos pesquisadores experientes interessados no tema. Há, também, a possibilidade de termos poucos mes-

tres e doutores titulados na temática das políticas públicas. Se esse for o caso, o problema talvez seja mais significativo, pois não se notou, nesses 5 (cinco) congressos analisados, um aumento da participação de pesquisadores titulados, o que indica, talvez, a necessidade de se ampliarem os programas voltados a essa discussão.

A tabela, abaixo, traz uma síntese numérica ilustrativa:

Autores	1997	1999	2001	2003	2005
Homens	19	16	16	12	15
Mulheres	15	11	23	11	4
Total	34	27	39	23	19
Titulação					
Grad. + PD	26	12	24	9	10
Especialista	-	5	2	2	-
Mestre	8	10	10	7	7
Doutor	-	-	3	5	2
Total	34	27	39	23	19

Onde: Grad. – Graduandos e/ou graduados e PD – Pesquisador Discente

Outro aspecto observado foi o tipo de pesquisa preponderante na produção do GTT. Os trabalhos fundados em análise documental, algumas vezes com pesquisa de campo e outras não, constituem a grande maioria das investigações realizadas. Talvez, pela própria especificidade da investigação em políticas públicas, em que a avaliação de programas é tema fundamental.

Chama a atenção, também, o significativo número de trabalhos do tipo Relato de Experiência. Em políticas públicas, geralmente, tais relatos explicitam a experiência de Governo dos autores e, quase sempre, demonstrando os êxitos da experiência. Guardam muito pouco valor científico, já que são realizadas sem o necessário afastamento, tão caro a investigação crítica. De 1997 a 2003, sempre compuseram, ao menos, 20% dos trabalhos apresentados! Em nosso julgamento, este dado reflete, também, certa imaturidade acadêmica no GTT.

Por outro lado, em 2005, não houve qualquer trabalho apresentado nessa modalidade investigativa. Talvez, isso já seja resultado do processo de amadurecimento acadêmico nessa área investigativa, amadurecimento esse que, indubitavelmente, está relacionado com o estímulo à constituição de grupos de pesquisa em políticas públicas protagonizado pela SNDEL – Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer – com a constituição da Rede CEDES.

Vejamos todos os resultados, quanto ao tipo de pesquisa:

Tipo de Pesquisa	1997	1999	2001	2003	2005	Total
AD	10	8	7	5	7	37
ADPC	5	3	5	4	3	20
RBPC	-	2	-	1	-	3
RE	5	5	3	4	-	17
RB	4	1	1	2	4	12
Total	24	19	16	16	14	89

Onde: AD – Análise Documental; ADPC – Análise Documental com Pesquisa de Campo; RB – Revisão Bibliográfica; RBPC – Revisão Bibliográfica com Pesquisa de Campo; e RE – Relato de Experiência.

Quanto às temáticas abordadas, na análise dos resultados aglutinamos, no campo da Educação Física, os interesses temáticos. Nos trabalhos apresentados, verificamos um conjunto deles que tratavam exclusivamente de políticas públicas de esporte, um outro tanto que lidava com as políticas de lazer, já outros tratavam das políticas de lazer e do esporte no mesmo trabalho e, alguns poucos lidaram com as políticas de atividade física e saúde. O que, de fato, chamou-nos a atenção foi o expressivo número de pesquisas vinculadas à Educação Física em seus aspectos educacionais – algumas mediadas com o lazer, outras com o esporte e, ainda, outras com esporte e lazer ao mesmo tempo – seja na escola (a maioria desses trabalhos), seja em ambientes educacionais não escolares. O que levamos em conta, é o enfoque na questão educacional.

Ao que parece, pela própria especificidade do grupo – políticas públicas, aquela interlocução almejada, nos anos 80 do século passado,

com as ciências humanas, especificamente, com a educação, tem sido efetuada. O quadro baixo ilustra a análise:

Temáticas	1997	1999	2001	2003	2005	Total
Esporte	4	3	1	4	3	15
Lazer	1	3	5	1	3	13
Ed. Física	16	11	8	7	5	47
Esporte/Lazer	3	2	2	3	2	12
AF/saúde	-	-	-	1	1	2
Total	24	19	16	16	14	89

Quanto à distribuição dos trabalhos, por região, o Sudeste se destaca na concentração de pesquisas apresentadas. A região Sul e a região Nordeste também deram significativa contribuição à produção do GTT em questão. Porém, diferentemente das regiões Sudeste e Sul, nas quais a produção esteve mais distribuída entre os Estados com tradição investigativa na temática – ressalta-se que, no caso da Região Sul, todos os Estado tiveram pesquisas realizadas e apresentadas – na Região Nordeste, dos 20 (vinte) trabalhos apresentados, 12 (doze) deles foram elaborados por Pernambuco.

Região	1997	1999	2001	2003	2005	Total
Sul	4	6	2	5	3	20
Sudeste	11	4	6	10	8	39
Centro-Oeste	1	5	1	-	-	7
Norte	1	-	2	-	-	03
Nordeste	7	4	5	1	3	20
Total	24	19	16	16	14	89

Quando analisada a produção pelos Estados, nota-se que apenas 04 (quatro) deles apresentaram trabalhos em todos os congressos estudados. Se somarmos esse aspecto ao fato de que, coincidentemente, fo-

ram os Estados que maior número de trabalhos apresentaram, podemos considerar que neles já vem se consolidando uma tradição investigativa sobre políticas públicas. Estes Estados são: Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco. Entre eles, Minas Gerais é o Estado que maior número de trabalhos apresentou – 17 (dezesete), no total.

A produção do Estado de São Paulo cresceu muito, no CONBRACE de Porto Alegre/2005. Este crescimento é indicativo de resultado da constituição de núcleo da Rede Cedés, no Estado.

Estados	1997	1999	2001	2003	2005	Total
Rio Grande do Sul	-	2	1	3	2	8
Paraná	1	2	-	2	-	5
Santa Catarina	3	2	1	-	1	7
São Paulo	1	1	1	2	5	10
Rio de Janeiro	4	1	1	4	2	12
Minas Gerais	6	2	4	4	1	17
Goiás	1	3	-	-	-	4
Distrito Federal	-	2	1	-	-	3
Bahia	1	-	4	-	-	5
Maranhão	1	1	-	-	-	2
Ceará	1	-	-	-	-	1
Pernambuco	4	3	1	1	3	12
Pará	1	-	2	-	-	3
Total	24	19	16	16	14	89

Por fim, a análise da produção apontou a frequência de algumas temáticas de fundo que orientaram os interesses investigativos dos pesquisadores do GTT. Entre elas, merecem destaque:

- A da democracia popular/participativa;
- A da cidadania;

- A da gestão democrática/controlado social;
- A da cultura corporal;
- A do controle social e orçamento participativo
- E a da política educacional.

Na grande maioria das vezes, as análises procuravam mediações entre a Educação Física, Esporte e Lazer com as temáticas acima mencionadas.

Caminhos apontados para a consolidação do GTT

Discussão/análise qualitativa dos resultados

Criado em 1997, o GTT de Políticas Públicas do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte constituiu-se construindo para si a tarefa, entre outras, de concentrar estudos sobre os processos de elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas no campo da Educação Física. Cabia-lhe, também ocupar-se de reflexões teóricas em torno do Estado, das concepções de política e sociedade civil, bem como das metodologias de avaliação. Em sua ementa, isto é diretamente observável:

“Estudos dos processos de formulação, adoção e avaliação das políticas públicas de Educação Física, Esporte e lazer. Estudos das concepções, princípios e metodologias de investigação adotados na consecução de políticas públicas, voltados para a apreensão da produção de bens e serviços públicos relativos à Educação Física, Esporte e Lazer” (CBCE, 1997)

Uma vez criado, e com estes objetivos, ficava a incerteza de que ele se consolidaria, sobre isso, numa publicação organizada pelo próprio CBCE, em 1999, Meily Linhares e Ribamar Pereira Filho, então coordenadores do GTT, refletiram sobre o processo de consolidação do GTT e julgando, à época, que o questionamento de Manhães (1986) continuava atual – “[...] **em que sentido o Estado prioriza seus esforços e por que assim o faz**” – apontaram que, na busca das respostas a essa questão, a área de EF/Esporte/Lazer delimitaria um campo investigativo em Políticas Públicas, e tal demarcação estaria relacionada com 3 eixos temáticos:

1. a necessidade de denúncia;
2. a necessidade de intervenção como estratégia de democratização do Estado/Sociedade;
3. e a necessidade de construção da idéia de cidadania com fundamento nas demandas dos movimentos sociais.

Defendiam, nossos autores, ainda que o GTT de Políticas Públicas deveria dar conta de algumas “tarefas iniciais”:

“- Demarcar esse campo temático [o das políticas públicas] como área de produção e socialização de conhecimento que se apresenta como necessária e legítima ao processo maior de organização científica a que o colégio se propõe;

- Construir uma competência acadêmica que, indissociada de uma competência política, seja capaz de qualificar o saber produzido e as possibilidades de intervenção na realidade social e política daí decorrentes.” (LINHALES e PEREIRA FILHO, 1999)

Em nossa análise, levamos em conta a ementa, as linhas gerais para a consolidação e as tarefas iniciais que o GTT se colocou com o intuito de se consolidar. Em síntese, tomamos como coerente a lógica estabelecida pelos seus coordenadores.

Nesse sentido, os resultados obtidos, desde a sua criação, permitem-nos afirmar que:

1. Indiscutivelmente, a produção acadêmica do GTT, quantitativa e qualitativamente, aponta que o campo das políticas públicas, dentro do CBCE, já está demarcado como área de produção e socialização de conhecimento;

2. A segunda tarefa estabelecida também foi cumprida, ou seja, a produção demonstra que vem se construindo uma competência acadêmica capaz de qualificar o saber produzido e as possibilidades de intervenção na realidade social;

3. A produção analisada demonstra que houve a demarcação de um campo investigativo articulado à necessidade de denúncia, da necessidade da intervenção como estratégia de democratização do Estado e com um forte compromisso com a construção da idéia de cidadania vinculada aos movimentos sociais;

4. Ao que parece, fruto de suas vinculações diretas e indiretas com o chamado “campo democrático-popular” e das circunstâncias sócio-his-

tóricas que marcaram sua gênese e seu desenvolvimento, a produção do GTT continua articulada com a demarcação de seu campo, a partir dos eixos supramencionados;

5. Fruto da vitória eleitoral do chamado campo democrático-popular nas eleições presidenciais, o GTT foi estimulado em sua produção e convidado a participar efetivamente nas estratégias de intervenção a fim de democratizar o Estado e deu respostas satisfatórias (Veja-se a participação efetiva junto ao ME, especialmente, junto à SNDEL);

6. Por fim, vale ressaltar, os “espaços abertos” nos programas de mestrado e doutorado para a qualificação da produção acadêmica recente. Indubitavelmente, o GTT teve uma participação efetiva (embora indireta) nesse processo;

7. Todos estes “avanços” nos permitem afirmar que a consolidação do GTT é indiscutível!

Algumas contradições observadas na análise

De toda forma, todo esse avanço não foi obtido sem apresentar, também, contradições:

- Muitos estudos apresentam, ainda, uma pobreza categorial que, ao que parece, tem como alguns de seus determinantes a ausência da cadeira *Política Social* nas formações em Educação Física, bem como a nossa tendência para o pragmático, com certa hostilidade pela teoria, em virtude, inclusive, de nossa superficial compreensão da relação teoria/prática;
- A ausência de “estudos de fundamentos” expressa na pobreza categorial presente nos trabalhos avaliados, alimentou certo ecletismo, muitas vezes, travestido de “enfoque multidisciplinar”;
- Até como consequência, da pobreza categorial, muitos dos estudos analisados eram de natureza descritiva e operacional – e não só nos relatos de experiência;
- Uma excessiva subordinação da produção às práticas governamentais conjunturais – talvez, pela vinculação com a Rede Cedex associada à “natureza militante” desse GTT; Ausência de estudos comparativos e que extrapolassem o âmbito local/nacional – não houve, por exemplo, um estudo sequer que tivesse a América do Sul como objeto de análise;

- Número excessivo de trabalhos que não percebem a articulação entre a produção e reprodução social e, por isso, apostam na Política Social para o combate à desigualdade (desconsiderando a especificidade da ordem burguesa);
- Como consequência dessa ignorância sobre a articulação entre produção e reprodução social, em muitos trabalhos a Política Social é reduzida à vontade política dos sujeitos, à regulação dos conflitos; à busca de legitimação e de consensos – ou seja, a produção do GTT é marcada pelo *Politicismo*;
- Uma quase completa ausência de estudos sobre Metodologia de Avaliação de Políticas Sociais;
- Uma compreensão extremamente reducionista sobre democracia, limitando-a tão-somente à sua expressão formal (principalmente nos trabalhos que tratam da questão da gestão e do controle social);
- Apesar de ter havido um número razoável de trabalhos que se ocuparam da tematização da cidadania, poucos o fizeram articulando lógica e história e, assim, acabam por compreendê-la abstratamente;
- Fruto dessa marca politicista, há uma ausência quase que absoluta de estudos sobre o financiamento;

“As novas tarefas” do GTT

O momento contemporâneo reacionário nos fez “abandonar/abrandar” aquela “intenção de ruptura”, principalmente com o afastamento em relação à tradição marxista (grande parte, em virtude do fortalecimento do chamado pensamento pós-moderno). Tendo em vista esse momento restritivo, acima aludido, e objetivado retomar o nosso processo de “intenção de ruptura”, alinhando-o com um projeto de emancipação humana – de superação, portanto, das relações burguesas de produção – faz-se necessário, então:

- Qualificar a idéia de cidadania e o caráter tático importante de sua defesa – como manutenção e ampliação dos patamares de civilidade.
- Aprofundar a nossa compreensão sobre o Estado no capitalismo maduro – inclusive para verificarmos se é adequado o interpretarmos como um “Estado Ampliado”;
- Estudar a articulação público/privado ou Estado/Sociedade Civil;

- Induzir estudos que tratem da questão orçamentária, inclusive para estabelecermos uma recusa ao conceito de escassez;
- E, por fim, cuidar para que o GTT tenha “vida depois do CONBRACE”, pois o enfrentamento das questões postas exige que nos articulemos em redes de pesquisa. O fortalecimento da Rede Cedes poderá, certamente, ser um excelente caminho para essa articulação.

Referências bibliográficas dos trabalhos analisados

- ABREU, MARISE JEUDY MOURA; BERNO, ROSELISE STALLIVIERI. **A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PR.** XIII Congresso de Ciências do Esporte, XIII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.
- ALMEIDA, Elisabeth dos S. R.; ARRUDA, Elizete Alves; BARRROS NETO, João Vaz P.; SANTOS, Paulo Eduardo. **Implantação e implementação da proposta curricular para o ensino da Educação Física nas escolas municipais de Cuiabá.** X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- ALVES, Francisco de Assis Francelino. **AUTORITARISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA: implicações de sua práxis de 1986 a 1996 no Ceará.** X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- ALVES, Vânia de Fátima Noronha; SILVA, Fabrine Leonard. **Reflexos acerca da elaboração da proposta curricular da educação física para o curso noturno no Estado de Minas Gerais: novas roupagens x velhas concepções.** XII Congresso de Ciências do Esporte, XII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- ANDRADE JÚNIOR, Alberto Ferreira; BELÉM, Cícera Alves; SANTOS, Dalva de Cássia Sampaio; FONSECA, Zaira Valeska Dantas. **Entre o lazer que se discute e o lazer que se vive.** XII Congresso de Ciências do Esporte, XII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- ARAÚJO, Alexandre Viana. **As Conferências Municipais de Educação de Camaragibe / PE e a Educação Física e Esportes: das demandas espontâneas à legitimação desta área de conhecimento na escola.** XIV Congresso de Ciências do Esporte, XIV Conbrace/I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, I Conice, Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.
- BATISTA, MARIA DA CONCEIÇÃO ARAÚJO. **A RELAÇÃO GOVERNO E SOCIEDADE NA GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE ESPORTES E LAZER NO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO- 1999-2001: ANALISANDO O PROJETO “IDOSOS EM MOVIMENTO”.** XIII Congresso de Ciências do Esporte, XIII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.

- CALLEGARO, Carlos Augusto. **Reformas na educação nacional**. XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- CASTELLANI, Rafael Moreno. **Esporte e lazer nos marcos do neoliberalismo: primeiras aproximações**. XIV Congresso de Ciências do Esporte, XIV Conbrace/I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, I Conice, Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.
- CASTRO, Maria Elizabete Barbosa de. **O esporte no SESI: projeto político e implicações no ensino da natação**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- COSTA, Andréa Lopes da; VIEIRA, José Jairo. **O papel da educação física no processo de redemocratização brasileira**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- COSTA, JOSÉ LUIZ RIANI. **ATIVIDADE FÍSICA NO CONTEXTO DA POLÍTICA MUNICIPAL DO IDOSO**. XIII Congresso de Ciências do Esporte, XIII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.
- D'ALMEIDA, Paula Virginia Malatér. **O ensino fundamental no documento "Diretrizes curriculares para educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC"**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- DE PELEGRIN, Ana. **Os contrastes do ambiente urbano: espaço vazio e espaço de lazer**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- GRABOSKI, Rodrigo. **Currículo básico para escola pública do Paraná: busca de uma perspectiva crítica de ensino na educação física**. XII Congresso de Ciências do Esporte, XII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- GRANDO, Beleni Salete. **Construção coletiva de uma proposta pedagógica da educação física da rede pública de ensino de Cuiabá**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- HERMIDA, Tom. **A educação física escolar no novo ordenamento legal da educação nacional**. XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- HUNGARO Edson Marcelo; OLIVEIRA, Bruno Assis. **Esporte e lazer como direitos sociais e a ofensiva neoliberal: primeiras aproximações**. XIV Congresso de Ciências do Esporte, XIV Conbrace/I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, I Conice, Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.
- HUNGARO, Edson Marcelo. **As transformações sociais recentes e as políticas sociais: pressupostos para se pensar o esporte e o lazer como direitos sociais na contemporaneidade**. XIV Congresso de Ciências do Esporte, XIV Conbrace/I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, I Conice, Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

- KNUTH, Alan Goulart; JAHNECKA, Luciana; TAVARES, Ricardo Prestes. **Diagnóstico dos estádios de futebol em Pelotas: uma relação com o Estatuto de Defesa do Torcedor**. XIV Congresso de Ciências do Esporte, XIV Conbrace/I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, I Conice, Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.
- LADVOCAT, MÁRCIA; VOTRE, SEBASTIÃO. **REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA COMUNIDADE DE CASCATINHA, PETRÓPOLIS, SOBRE O PROGRAMA DE INICIAÇÃO DESPORTIVA FÁBRICA DO SABER**. XIII Congresso de Ciências do Esporte, XIII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.
- LEIRO, Augusto Cesar Rios. **Lazer e educação nos parques públicos de Salvador**. XII Congresso de Ciências do Esporte, XII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- LEIROS, Augusto César Rios. **Contribuições legislativas no âmbito do esporte e lazer**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- LIÃO JÚNIOR, Roberto. **Políticas públicas em educação física, esporte e lazer: intervenção numa perspectiva popular e democrática**. XII Congresso de Ciências do Esporte, XII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- LIÃO JÚNIOR, Roberto; SAMPAIO, Juarez Oliveira. **A experiência do Distrito Federal: uma gestão democrática e popular**. XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- LIÃO JÚNIOR, Roberto; SAMPAIO, Juarez Oliveira. **Projeto núcleos de educação com movimento: a experiência do Distrito Federal – uma gestão democrática e popular**. XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- LIMA, Lenir Miguel. **OS MILITARES, O POPULISMO E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM GOIÁS**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- LINHALES, Meily Assbú. **Políticas públicas para o esporte no Brasil: interesses e necessidades**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- LINHALES, MEILY ASSBÚ; VAGO, TARCÍSIO MAURO. **ESPORTE ESCOLAR: O DIREITO COMO FUNDAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**. XIII Congresso de Ciências do Esporte, XIII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.
- LINS, Raquel Guimarães. **Política do idoso e o processo de redimensionamento da Secretaria Municipal de Esportes de Belo Horizonte**. XIV Congresso de Ciências do Esporte, XIV Conbrace/I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, I Conice, Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.
- LORENZINI, Ana Rita Lorenzini. **Programa de Educação Física nas escolas da cidade do Recife**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.

- MAGALHÃES PINTO, Leila Mirtes Santos; MORAIS, Patrícia Zingoni Machado. **Centro de referência regionalizado de esporte e lazer: proposta política da Secretaria Municipal de Esportes da Prefeitura de Belo Horizonte – SMES – PBH**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- MALHEIROS, Maria Cristina de Meneses. **Investigando uma proposta municipal do setor esportivo de atendimento às crianças e os adolescentes da camada social empobrecida**. XII Congresso de Ciências do Esporte, XII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- MANESCHY, Pedro Paulo; MATOS, Lucília da Silva; EVERTON, Andréa; SOUZA, Roseli. **“Alegria hoje e amanhã!” Políticas públicas de esporte, arte e lazer para Belém – PA**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- MARCELO MELO. **PARA ALÉM DO SALVACIONISMO OU CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICAS DE ESPORTE EM FAVELAS**. XIII Congresso de Ciências do Esporte, XIII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.
- MARQUES, Jhon Harley Madureira. **Traços da educação física na ditadura militar: o discurso da “galinha dos ovos de ouro”**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- MARTINS, André Silva; MORAES e SILVA, Marcelo; REZENDE, Janaina Vital Rezende; SANTOS, Marcelo Silva; LAMDIM, Renata Aparecida Alves. **Orientações governamentais para o ensino da educação física no interior do atual projeto hegemônico de educação**. XII Congresso de Ciências do Esporte, XII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- MAURER, Clarice Fonseca. **Construção das diretrizes curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil de Florianópolis/SC: um processo coletivo**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- MELO, Edilson Almeida. **TRABALHO INFANTIL, LAZER E EVASÃO ESCOLAR: um estudo de caso no município no de Santana do Cariri/CE**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- MELO, Marcelo Paula. **Políticas públicas de esporte/lazer em São Gonçalo-RJ: uma análise crítica da atuação da SEMEL/SG**. XII Congresso de Ciências do Esporte, XII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- MEZZADRI, Fernando Marinho. **O esporte no Estado do Paraná: o começo da participação governamental**. XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- MEZZADRI, FERNANDO MARINHO; WALTER, MÁRCIA. **O PROGRAMA CATES E A VIOLÊNCIA ESPORTIVA**. XIII Congresso de Ciências do Esporte, XIII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.

- MILLEN NETO, ALVARO REGO. **PERSPECTIVAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO RENOVADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E NA PRÁTICA DOCENTE DO MUNICÍPIO DE PINHEIRAL**. XIII Congresso de Ciências do Esporte, XIII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.
- MIRANDA, Monalísa; DORES, Lucilene Alencar das; VIEIRA, Jose Jairo Vieira. **A POLÍTICA NACIONAL DE ESPORTES: UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS ESPORTIVAS (PPE'S) DO MINISTÉRIO DO ESPORTE E TURISMO (MET)**. XIII Congresso de Ciências do Esporte, XIII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.
- MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. **Reflexões acerca do Projeto Centro de Comunidade: política municipal de lazer e recreação para as comunidades urbanas, executadas no município de Porto Alegre entre os anos 74/94**. XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus. **Educação Física & Qualidade de Vida: um relato de competência na via da esfera pública em educação e saúde**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- MORAES, VIVEANE PETRATTI. **O LAZER EM DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO**. XIII Congresso de Ciências do Esporte, XIII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.
- MORAIS, Patrícia Zingoni Machado de. **Considerações acerca de uma política de esporte municipal no contexto do orçamento participativo**. XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- NEIRA, Marcos Garcia; ETO, Jorge. **Centralização e descentralização: uma análise das políticas educacionais e suas influências sobre a Educação Física escolar no período 1961 – 2004**. XIV Congresso de Ciências do Esporte, XIV Conbrace/I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, I Conice, Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.
- OLIVEIRA, Sávio Assis. **Considerações sobre as políticas públicas de esporte escolar no Brasil do século XXI**. XIV Congresso de Ciências do Esporte, XIV Conbrace/I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, I Conice, Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.
- OURIQUES, Nilson. **O gol contra do rei: a Lei Pelé e suas conseqüências para o futebol nacional**. XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- PENNA, Adriana Machado. **O governo Lula e sua política (neoliberal) para o esporte nacional: manutenção e/ou adaptação ao projeto dominante?** XIV Congresso de Ciências do Esporte, XIV Conbrace/I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, I Conice, Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.
- PEREIRA FILHO, J. R. **Complexo da Maré: possibilidades de construção da cidadania a partir de políticas públicas nas áreas do esporte e lazer**. XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

- RIETH, Fernando Bruno. **Jogos intermunicipais do Rio Grande do Sul: uma análise do processo de mudanças ocorridas no período de 1999 a 2002.** XIV Congresso de Ciências do Esporte, XIV Conbrace/I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, I Conice, Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.
- RODRIGUES, Anagleyce Teodoro. **Política educacional, prática pedagógica e representações sociais em educação física escolar.** XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- RODRIGUES, Marilita Aparecida Arantes. **Esporte, Minas Tênis Clube e construção cultural de Belo Horizonte: um projeto das elites.** X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- ROMERA, Liana. **CELT e a experiência de um governo social.** XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- ROSSO, Silvana; MARAMBAIA, Caio Cardoso; TAFFAREL, Celi Neuza. **Avaliação das políticas públicas para educação superior do Governo FHC: as avaliações do desempenho acadêmico dos estudantes, do trabalho docente do currículo. Por onde começar e o que fazer?** XII Congresso de Ciências do Esporte, XII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- SALDANHA FILHO, MATHEUS. **FORMULANDO POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESPORTE E LAZER NO ÂMBITO DA CIDADE.** XIII Congresso de Ciências do Esporte, XIII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.
- SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. **Avaliação de políticas públicas: analisando um programa de ação para a educação física escolar.** XIV Congresso de Ciências do Esporte, XIV Conbrace/I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, I Conice, Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.
- SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; ARAÚJO, Alexandre Viana; COELHO, Rosa Maria; FERREIRA, Zelma V. M. Loureiro. **Programa de ensino para educação Física no município de Camaragibe/PE: uma proposta em construção.** XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- SANTOS, Ana Lucia Felix; AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação física escolar como política pública no município de Camaragibe/PE: analisando o processo de implementação como componente curricular.** XII Congresso de Ciências do Esporte, XII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- SCHAFF, ISMAELA. BACELLAR. **ESPAÇO PÚBLICO DE LAZER ESPORTIVO POR CIDADÃO DE PORTO ALEGRE: CONSTITUIÇÃO DE UM CRITÉRIO DE INVESTIMENTO PARA O PODER PÚBLICO MUNICIPAL.** XIII Congresso de Ciências do Esporte, XIII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.

- SILVA, Andréia; MIRANDA, Monalisa; VIEIRA, Alba Pedreira. **Um estudo da relação lazer/trabalho e qualidade de vida na Universidade Federal de Viçosa: perspectivando a implementação de políticas de lazer.** XII Congresso de Ciências do Esporte, XII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- SILVA, Jamerson Antônio de Almeida. **Cultura corporal e políticas públicas: redesenhando o jogo “jogos comunitários do interior de Pernambuco”.** XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- SILVA, Jamerson Antonio de Almeida. **Políticas públicas de esporte e lazer no Estado de Pernambuco (1995/1998): a “democratização do esporte” no programa CAIC esportivo.** XII Congresso de Ciências do Esporte, XII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- SILVA, Jamerson Antonio de Almeida. **Planejamento, gestão participativa e democratização do acesso à cultura corporal: cultura de massa ou cultura popular? Cidadania cultural ou uma cultura da cidadania?** X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- SILVA, Janaína Andretti; CAPELA, Paulo Ricardo do Canto. **Construindo o cenário do neoliberalismo: reflexões sobre o contexto de origem da LDB e PCN’s.** XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- SILVA, MARIA CECÍLIA DE PAULA. **A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM JUIZ DE FORA.** XIII Congresso de Ciências do Esporte, XIII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.
- SILVA, Paulo da Trindade Nerys. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: a reforma do Estado e os desafios para a formação de profissionais em educação física.** X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- SILVA, Paulo da Trindade Nerys. **Políticas públicas para formação de profissionais de educação física & esporte na perspectiva da intervenção e transformação da realidade.** XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- SILVA, Sílvio Ricardo da; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. **Reflexões a respeito das políticas públicas de lazer a partir de um estudo de caso da cidade de Viçosa/MG.** X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- SILVA, Valéria Sales dos Santos. **A construção da prática pedagógica na educação física na perspectiva da cultura corporal.** X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- SILVA, Valéria Sales dos Santos. **Gestão democrática e políticas públicas em educação física e esportes em Pernambuco.** XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

- SILVEIRA, Juliano. **Dos documentos sobre o esporte da/na escola: um diálogo entre a proposta curricular de Santa Catarina e o Programa Estadual Esporte Escolar**. XIV Congresso de Ciências do Esporte, XIV Conbrace/I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, I Conice, Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.
- SOUSA, Wilson Luiz Lino. **Reflexões sobre o perfil do gestor de Políticas Súcias de Lazer e Esporte**. XIV Congresso de Ciências do Esporte, XIV Conbrace/I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, I Conice, Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.
- SOUZA, EDUARDO GONÇALVES. **ANALISANDO O PROJETO ESPORTE BRASIL-BR: CONCEPÇÕES E AMBIGÜIDADES PRESENTES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE NO BRASIL**. XIII Congresso de Ciências do Esporte, XIII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.
- SOUZA, Flávia Martins de. **Formação das olimpíadas e suas influências políticas**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- SOUZA, Maristela da Silva¹⁵. **Políticas Públicas de esporte: a relação estabelecida entre a construção e apropriação de conhecimento e a construção e apropriação da prática social**. XII Congresso de Ciências do Esporte, XII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- TAFFAREL, Celi; LEIRO, Augusto Cesar; COLAVOLPE, Carlos; SANTOS, Romilson; FALCÃO, José Luiz; LACKS, Solange; DOMINGUES, Soraya; ROSSO, Silvana. **A educação física & esporte e lazer no projeto político pedagógico da UFBA: possibilidades, estratégias e realidade**. XII Congresso de Ciências do Esporte, XII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- TEREZANI, Denis Roberto e MARCELLINO, Nelson Carvalho. **A intervenção de políticas públicas municipais para a popularização da atividade físico-esportiva de aventura canoagem**. XIV Congresso de Ciências do Esporte, XIV Conbrace/I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, I Conice, Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.
- TORRES, Vera Lucia Amaral; ANTÔNIO, Clésio Acilino. **Construindo diretrizes pedagógicas para a educação física na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC**. X Congresso de Ciências do Esporte, X Conbrace. Goiânia, GO: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997.
- VALE, Danielle; MOTA, Joselene Ferreira; CORRÊA, Manoel; MEDEIROS, Maria Goreti. **Projeto saúde e lazer: caminhada em busca da democratização da qualidade de vida**. XII Congresso de Ciências do Esporte, XII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

¹⁵ Pesquisa elaborada por um grupo de trabalho composto de 29 pessoas, sem distinção de graduação. Optamos por listar aquela pesquisadora em que aparecia algum indicativo de sua titulação: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em ciência do Movimento Humano – UFSM.

- VENTURA, Paulo Roberto Veloso; COSTA, Joaquim Resende. **Licenciatura plena parcelada em educação física: regime emergencial em sistema parcelado – relato de experiência em desenvolvimento no Estado de Goiás.** XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- VERONEZ, Luiz Fernando Camargo. **Política sindical de lazer: o lazer como uma dimensão da formação de classe dos trabalhadores.** XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- VERONEZ, Luiz Fernando Camargo. **Políticas Públicas de Lazer: concessão ou direito?** XII Congresso de Ciências do Esporte, XII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- VERONEZ, LUIZ FERNANDO CAMARGO; MENDES, VALDELAINE DA ROSA. **LAZER, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS GTT POLÍTICAS PÚBLICAS.** XIII Congresso de Ciências do Esporte, XIII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.
- VIANNA, JOSÉ ANTONIO. **EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTES E LAZER PARA AS CAMADAS POPULARES: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS SEUS ATORES.** XIII Congresso de Ciências do Esporte, XIII Conbrace. Caxambu, MG: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.
- VIEIRA, Alba Pedreira; SILVA, Andréia. **Representações acerca do lazer. Trabalho e qualidade de vida no âmbito universitário.** XI Congresso de Ciências do Esporte, XI Conbrace. Florianópolis, SC: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

**POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA PLENA DAS PESSOAS
PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS
SOBRE ACESSIBILIDADE, DIVERSIDADE HUMANA, DISCRIMINAÇÃO
E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES.**

Carla Cristina Garcia¹

Introdução

Na maior parte das sociedades ocidentais contemporâneas, a questão da acessibilidade tem sido tratada como um conceito moderno de abordar os problemas que enfrentam as pessoas portadoras de deficiências (PPDs). De uma forma mais ampla, o termo acessibilidade refere-se a tudo o que se possa alcançar, conseguir ou possuir. De maneira mais específica, pode-se definir acessibilidade como o direito de ir e vir de todas as pessoas, com autonomia e independência, isto é, o direito básico garantido a todos os cidadãos, e que atualmente tem ganhado a devida atenção em todo o mundo.

Considerando que o objetivo da acessibilidade universal e do desenho para todos (sua ferramenta básica) envolve e inclui todas as pessoas, reconhece-se que existe um grupo social que, para poder desenvolver uma vida independente e autônoma, requer necessariamente dos equipamentos urbanos, produtos e serviços acessíveis.

Nesse sentido, considera-se que o grupo com maiores necessidades de acessibilidade é o de pessoas portadoras de deficiência, tendo em vista ser este o coletivo social que mais se vê afetado pelas barreiras do entorno, sejam as das edificações, de comunicação ou informativas. O estudo da acessibilidade permite apreender – entre outras coisas – a relação existente entre as reais necessidades de acesso da população e as ações realizadas pelos governos para que essas demandas sejam atendidas em termos de oferta de recursos para satisfazê-las. Esse enfoque permite identificar quais são os fatores que facilitam ou dificultam a busca, a obtenção e a utilização dos equipamentos urba-

¹ Pós-Doutora pelo Instituto José Maria Mora (México). Doutora e Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) onde atua como Professora Assistente Doutor. Professora titular da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

nos, sejam eles quais forem.

Nos últimos anos, essas discussões têm adquirido novas dimensões sociais e políticas, e a Sociologia não se excluiu desse debate que até pouco tempo era travado fundamentalmente no âmbito da Assistência Social, da Saúde ou da Educação. A Sociologia da Acessibilidade trata de criticar os conceitos relacionados a essas questões e superar o entendimento de que a mera presença, disponibilidade de recursos e até mesmo a legislação assegurem sua plena utilização pela população em geral e para as PPDs em particular. Além disso, a Sociologia pode, a partir de seus pressupostos teóricos, tratar da origem paradigmática da questão das desigualdades e da exclusão, relacionando-as aos problemas da acessibilidade.

Segundo TESKE (2005, p. 335), o debate sociológico contribui para

[...] o aprofundamento e a clarificação conceitual para o conhecimento teórico-metodológico acerca de experiências fundamentadas no contexto onde as pessoas com deficiência são os sujeitos principais. Isso permitirá um estudo teórico que possa subsidiar as políticas públicas referentes a desigualdade que ultrapassam a economia e adentram o social, em que a sociedade possui inúmeras dificuldades de praticar o reconhecimento político das diferenças.

Nesse sentido, o debate sociológico sobre a acessibilidade permite identificar tanto os fatores que obstaculizam, bem como os que facilitam a busca e obtenção de acesso e contribuem com estudos que possibilitam a articulação teórica no sentido de reformular conceitos como o de diferenças e desigualdades enfrentadas pela sociedade contemporânea. Tendo em vista ser esse um tema amplo e transversal, o universo a ser pesquisado é vasto. Pode-se afirmar que se trata de um cenário fragmentado e multifacetado que exige que o sociólogo faça um recorte epistemológico para dar conta da construção de um debate crítico sobre o problema.

O debate contemporâneo sobre diversidade humana e discriminação

Nas discussões contemporâneas, a idéia de diversidade humana, em um sentido positivo, faz referência às múltiplas diferenças que existem entre os seres humanos (seja por razões de gênero, idade, origem,

classe social), isto é, entendendo e aceitando essas diferenças como características que igualam a todos. Essas diferenças não conteriam em si mesmas uma valoração particular das pessoas, mas descreveriam simplesmente as características pessoais de cada uma delas.

Entretanto, quando essas características (sejam físicas, sociais ou culturais) implicam em desvantagens e tratamento diferenciado – de maneira direta ou indireta – menos favorável que outra em uma situação análoga ou comparável em relação a outras pessoas ou grupo de pessoas, essas diferenças se transformam em desigualdades e discriminação. O conceito de desigualdade carrega em si uma sub ou sobrevaloração dessas diferenças e se manifesta de múltiplas maneiras: *diferenças de tratamento, de oportunidades no acesso a recursos ou bens sociais.*

Entende-se por discriminação direta toda situação em que uma pessoa seja ou tenha sido

tratada de maneira menos favorável que outra em situação análoga. E por discriminação indireta quando uma disposição, critério ou prática aparentemente neutra possa ocasionar uma desvantagem particular.

Enquanto o conceito de diversidade se associa com a aceitação das diferenças e, portanto, assume-se que essas diferenças não violam o direito de igualdade no trato, oportunidades e acesso a bens e recursos, as desigualdades refletem as características que socialmente se transformam em *desvantagens para determinadas pessoas em relação a outras.*

No que se refere especificamente aos portadores de deficiência física, os preconceitos e conceitos equivocados são os grandes responsáveis pela marginalização de muitos e por um processo tendencioso de inclusão, que não leva em consideração as circunstâncias e necessidades objetivas dessas pessoas.

As idéias pré-concebidas de que as pessoas com deficiência sejam sempre bem dotadas são tão errôneas quanto as idéias de que essas pessoas sejam necessariamente incapazes, pois umas e outras dão lugar a comportamentos injustos e contraditórios.

Para alguns autores, tal *protecionismo e discriminação não condizem com o que afirma A Convenção da Guatemala de 1999 (apud FÁVERO, 2004): As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas* e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igual-

dade que são inerentes a todo ser humano.

FÁVERO (2004) acrescenta que, para garantir o direito à inclusão social irrestrita, é preciso muita cautela na aplicação do princípio de igualdade, quando se estiver tratando de diferenciação feita com base em deficiência, para não se cair na idéia de igualdade vinculada à idéia de justiça, que nos faz agir tratando de maneira igual aos iguais e desigual aos desiguais, seja por caridade, solidariedade ou qualquer outro sentimento que pareça promover justiça.

Nessa convenção (da qual o Brasil é signatário) são apresentados três requisitos para que não se transforme diferenciação em discriminação, tendo em vista que em alguns casos a diferenciação é necessária, o que não significa que esta deva ser discriminatória. FÁVERO (2004, p. 46) resume esses três requisitos da seguinte forma:

1.º requisito: é preciso que a diferenciação seja adotada para promover a inserção social ou o desenvolvimento pessoal daquele que está sendo diferenciado. Ou seja, é preciso que se trate de uma medida positiva, um meio de acesso e não uma diferenciação para negação de acesso da mesma forma que outros.

2.º requisito: ainda que se trate de uma medida positiva, é preciso que essa diferenciação

não limite, em si mesma, o direito à igualdade dessas pessoas. Essa proibição é também muito importante, porque deixa claro que a diferenciação positiva ou permissão de acesso tem que visar ao mesmo direito fundamental a ser exercido por qualquer pessoa (saúde, educação, trabalho, lazer).

3.º requisito: para a pessoa portadora de deficiência, ainda que a diferenciação seja considerada positiva, que não fira em si mesma o direito de igualdade, de acordo com a convenção, para não ser discriminatória, é preciso que a pessoa não seja obrigada a aceitar a diferenciação, ou mesmo, a preferência. A diferenciação, mesmo quando necessária e positiva, deve proporcionar oportunidades de escolha em utilizá-la ou não.

Muitas pessoas portadoras de deficiência não têm acesso a determinados direitos que para outras pessoas são considerados básicos. Por isso é cada vez mais freqüente a utilização do termo *direitos humanos* quando se fala sobre deficiência: *As pessoas com deficiência são titulares de todo o conjunto de direitos civis, culturais, econômicos, polí-*

ticos e sociais consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em igualdade com todas as demais pessoas. A proteção igualitária de todos, incluindo os que têm uma deficiência, e a não-discriminação são os fundamentos nos quais se basearam os instrumentos internacionais de direitos humanos. (LIPPO, 2004)

Entretanto, em todas as sociedades do mundo, incluindo os países ricos, cerca de 600 milhões de crianças, mulheres e homens (80% no terceiro mundo, 50 milhões na Europa) continuam a enfrentar obstáculos discriminatórios, que os impedem de exercer os seus direitos e liberdades, dificultando sua plena participação na vida das sociedades em que estão inseridos. Vale lembrar que o acesso à educação, à cultura, aos meios de transporte, à informação são direitos que muitas pessoas portadoras de deficiência não podem aceder bem como outras pessoas de outros grupos sociais excluídos por sua classe social, por exemplo.

O reconhecimento efetivo das necessidades deve traduzir-se na implementação de sistemas de atenção adequados à diversidade humana, garantindo assim a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, tanto no exercício de seus direitos como no cumprimento de suas obrigações. É importante ressaltar, como faz LIPPO (2004), que as pessoas portadoras de deficiência continuam a sofrer, e sofrem de dupla exclusão: restrição ou impossibilidade de acesso aos bens sociais, incluindo-se aqueles relacionados com uma vida independente e auto-sustentada.

Para esse autor, a primeira e principal exclusão advém dos próprios mecanismos constitutivos da sociedade capitalista, em especial nos países periféricos e subdesenvolvidos, ao relegar extensos contingentes populacionais a uma condição de miséria absoluta ou, no máximo, de subsistência. Nesse aspecto, como em muitos outros, a questão de classe social influencia fortemente a participação das pessoas portadoras de deficiência (PPDs) na vida de sua comunidade.

Nas classes sociais menos privilegiadas, continua sendo “natural” pessoas com deficiência viverem da mendicância e mergulhadas no analfabetismo. Nas classes sociais privilegiadas, muitas dessas pessoas desfrutam de certos privilégios, sobretudo se comparadas com seus semelhantes mais afastados dos grandes centros urbanos.

A segunda exclusão é devida à condição de portar uma “diferença restritiva” nas áreas física, sensorial, cognitivas ou ainda comportamentais, que se situam em desacordo com os padrões estabelecidos

como produtivos, eficientes, funcionais ou mesmo de beleza.

O autor salienta que o preconceito que advém da não-conformidade com os padrões não existe apenas no caso das pessoas portadoras de deficiência, mas também existe em outros grupos sociais entendidos como minorias: negros, mulheres, homossexuais, entre outros.

Entretanto, para esse autor, no caso dos outros grupos citados, já existe um nível de discussão mais madura e articulada em diversos níveis que, se ainda não são suficientes para a superação das respectivas exclusões, já constituem um patamar de visibilidade social mínimo. Com as “pessoas portadoras de deficiência” isso ainda não ocorre na mesma proporção:

De fato, advindas das próprias limitações das suas ‘diferenças restritivas’ somadas a inadaptação do meio social (espaço construído, meios de transporte, acesso à educação etc.) e agravadas, sobretudo, por uma visão e uma prática social assistencialista e paternalista com as quais suas questões são tradicionalmente entendidas e tratadas, as “pessoas portadoras de deficiência” têm sido historicamente objetos da ação e da piedade social. A condição de ‘não-sujeito’ da sua vontade começa pouco a pouco a ser superada através das lutas de seus diversos movimentos sociais organizados e dirigidos pelas ‘pessoas portadoras de deficiência’”. (LIPPO, 2004)

Como ressalta LIPPO, ainda são raras as políticas sociais para esse grupo social que contam com a participação ativa e propositiva dos interessados:

“A sua história é a história construída por seus porta-vozes, seus ‘legítimos’ representantes que se apropriaram de um discurso e de um espaço mínimo de poder, encastelaram-se nele e têm sistematicamente se oposto à participação protagonista daqueles que, em última análise, são a razão de existir das políticas.” (LIPPO, 2004)

Breve histórico do desenvolvimento do conceito de inclusão

Pode-se encontrar a idéia de inclusão, integração e igualdade em muitos momentos na história da sociedade ocidental. O ideal democrático a ser alcançado pelas lutas de classes que culminaram com a Revolução Francesa tinha como pressuposto oferecer a todos os gru-

pos sociais condições de vida satisfatórias e oportunidade de participação dentro da sociedade (BUENO, 2008). Entretanto, os problemas, contradições e antagonismos que se colocavam como obstáculos para a construção desses ideais foram muitos.

A distribuição desigual da riqueza material e cultural parece ter sido o grande obstáculo para que os ideais de liberdade e de igualdade fossem realmente acessíveis a todos (BUENO, 2008). Até os anos 1970, porém, considerava-se que tais ideais eram possíveis de serem alcançados e que se estava construindo por meio das lutas dos movimentos sociais (negros, mulheres, deficientes físicos etc.) do final dos anos 1960, uma sociedade que haveria de superar esses obstáculos. Nos anos 1980, com a queda do Muro de Berlim e fim do comunismo soviético, aliado aos processos de globalização da produção capitalista e a ofensiva neoliberal, parece que se entrou numa nova era que, colocou em cheque as possibilidades de construir uma sociedade mais justa e igualitária (BUENO, 2008).

Entretanto, novos movimentos sociais aliados a certos setores da mídia crítica, principalmente entre os países ricos, passam a tomar conhecimento das questões sobre desigualdade, que fizeram com que tanto o setor público quanto o privado passassem a tomar iniciativas e desenvolverem projetos como o de responsabilidade social e desenvolvimento sustentável, por exemplo, no sentido de enfrentarem

os problemas em relação à questão da desigualdade social. Dentro desse contexto, uma série de projetos foi iniciada e a discussão da inclusão social toma um novo fôlego também na academia. Entretanto, esse deslocamento do eixo de discussão – da sociedade democrática para a sociedade inclusiva – pode significar, segundo BUENO (2008), uma tentativa de encobrir os processos de geração dessa massa de excluídos, típica da sociedade neoliberal.

A inclusão social não pode ser vista como um processo em si mesmo, dissociado de outros. Devem-se considerar os mecanismos de exclusão adotados pela sociedade capitalista, como o modelo de desenvolvimento econômico, entre outros fatores (CARVALHO, 2001).

Nesse sentido, o conceito de inclusão social deve ser discutido partindo das questões relativas à inserção e deve aprofundar a análise no sentido de relacioná-la ao conceito de exclusão e às maneiras como esta vai sendo criada e recriada pela sociedade capitalista. É fundamental não esquecer que muitos dos efeitos da exclusão são irrecuperáveis. Em termos psicológicos, a auto-estima dos excluídos

vai se desestruturando, calcada em auto-imagens negativas. O sentimento de menos-valia que se desenvolve em decorrência dessa, intensifica comportamentos de apatia, de acomodação ou de reações violentas, talvez como mecanismos de defesa. Entretanto, a exclusão produz, ainda, efeitos nos aspectos econômicos, culturais, políticos etc. Do ponto de vista econômico, por exemplo, pessoas excluídas dificilmente saem da condição de dependência ou de pobreza (CARVALHO, 2001). Frente a essa realidade, em que as condições materiais de existência são muito adversas para se alcançar um ideal democrático, é preciso, então, redobrar esforços teóricos e práticos para atingir um ideal social inclusivo e criar espaços de resistência a esse destino (BUENO, 2008).

Igualdade de oportunidades

Na agenda política de quase todos os países, o princípio da igualdade de oportunidades representa um valor inalienável e se considera como o ponto de partida obrigatório ao qual devem remeter-se as estruturas econômicas e sociais, além de ser o fundamento das demandas de todas as políticas sociais implantadas a partir dos movimentos sociais das PPDs. Tal princípio – de igualdade efetiva de direitos ou igualdade de oportunidades –, supõe a necessidade de que todas e cada uma das pessoas têm a mesma importância, que o respeito à diversidade humana deve inspirar a construção das sociedades e que devem ser empregados todos os recursos disponíveis para garantir a todos os cidadãos oportunidades iguais de participação na vida social.

O princípio de igualdade de tratamento parte de duas vertentes:

1. Igualdade formal: concebida como direitos do cidadão de obter tratamento igual por qualquer dos motivos estabelecidos pelas normas jurídicas;

2. Igualdade como diferenciação: igualdade substancial ou material que, partindo de diferenças reais existentes entre os grupos tratados desigualmente, legitima a introdução de desigualdades para restabelecer a igualdade socialmente ignorada.

Ambos os conceitos se relacionam de formas distintas. A primeira diferenciação para a igualdade indica que para a sociedade se tornar

mais igualitária e justa requerem-se políticas sociais que tratem desigualmente aqueles que são desiguais com o objetivo de reduzir a sua situação de desvantagem. A segunda, igualdade como diferenciação, entende que em uma sociedade igualitária as relações sociais se caracterizam pela diferenciação ou diversidade entre os distintos grupos que não implica dominação nem relações injustas entre eles.

Pode-se observar que, na prática, existem inúmeras políticas baseadas na aceção da diferenciação para a igualdade, por exemplo: as cotas universitárias, doação de bolsas de estudos, subvenção para contratação no mundo do trabalho de grupos desfavorecidos ou de baixa representatividade social.

De acordo com DEVLIEGER (2003), o entendimento da questão da igualdade e da diferença tem sido assunto de muitos debates sociológicos que transcendem as questões sobre a deficiência física e tenta ampliar o debate a todos os grupos com baixa representatividade social. Os conceitos mais recentes sobre essa questão giram em torno da crença de que “somos diferentes, mas iguais”, enfocando a questão da diferença. Em outras palavras, a concepção de que na realidade somos iguais, mas diferentes, modifica o foco da questão para a igualdade. Igualdade de direitos e de deveres, inclusive o direito à diferença, ou seja: “somos iguais, diferentes são as nossas necessidades”. Enfatiza-se que a igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas ou à igualdade como padrão, como uniformidade. Com a concretização dessa mudança de perspectiva teórica é que se pode esperar uma evolução conceitual mais igualitária: somos iguais e diferentes, sem ênfase em uma ou outra característica. Tal visão poderá construir novos conceitos que ajudarão no processo de criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Uma sociedade aberta a todos, que estimula a participação de cada um, aprecia as diferentes

experiências humanas e reconhece o potencial de todo cidadão é denominada sociedade inclusiva. A sociedade inclusiva tem como objetivo principal oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e auto-determinada. Dessa forma, a sociedade inclusiva é democrática, reconhece todos os seres humanos como livres, iguais e com direito a exercer sua cidadania (CORRÊA, 2005, p. 9).

É um modelo de sociedade que parte do princípio de que todos os homens têm o direito de contribuir com seus talentos para o bem comum. A sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às ne-

cessidades de cada cidadão, dos privilegiados aos marginalizados (WERNECK, 2000). RATZA (2001, p.21), define a sociedade inclusiva da seguinte maneira: É uma sociedade para todos, independentemente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, orientação sexual ou deficiência; uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimula a participação; uma sociedade que acolhe e aprecia a diversidade da experiência humana; uma sociedade cuja meta principal é oferecer

oportunidades iguais para todos realizarem seu potencial humano. Refere-se ao respeito à diversidade na perspectiva da construção de uma sociedade que, embora diversa, ofereça aos seus cidadãos, condições crescentes de vida digna, produtiva e satisfatória.

Um lugar onde as diversidades sejam aceitas e respeitadas no convívio sociocultural, contribuindo para a autonomia e a participação de todos sem discriminação.

Acessibilidade: integração e inclusão

É muito importante ressaltar que o conceito de inclusão também tem sido bastante debatido nos meios acadêmicos. Pode-se dizer que a idéia de integração é um tipo de desenvolvimento do conceito de normalização, por meio dos quais a sociedade desejava adaptar ou modificar o ser humano: atendido, mas igualmente segregado dentro de instituições. Essa discussão tem se aprofundado no sentido de se pensar num tipo de conceito de antiexclusão para que antigos paradigmas possam ser substituídos por conceitos de inclusão.

É dentro dessa perspectiva que se considera hoje a acessibilidade e a inclusão como conceitos a serem debatidos. É importante lembrar que tal proposta visa criar espaços e ambientes não separados ou para uso exclusivo das pessoas com deficiência, o que seria uma forma de discriminação, mas produzindo ambientes que desde o projeto sejam pensados para todos de forma sadia e segura, sem tornar nítida a limitação que alguém possa vir a enfrentar (CREA-SP, 2003; FÁVERO, 2004).

Os processos sociais, de integração e de inclusão, são ambos muito importantes uma vez que a ação de integração social pode ser uma parte decisiva na medida em que cobre situações nas quais haja resistência contra a adoção de medidas inclusivas dentro de organizações e de espaços excludentes da sociedade (SASSAKI, 2005).

Deve-se, entretanto, ressaltar a diferença existente entre ambas. O termo contemporâneo de inclusão social apresenta sentidos distintos para os dois processos sociais.

Na *integração* (FÁVERO, 2004; SASSAKI, 2005), a sociedade admite a existência das desigualdades incorporando grupos excluídos, por exemplo, inserindo pessoas com deficiência que consigam adaptar-se e estejam preparadas para interagir em sociedade.

O mérito da proposta da integração está em seu apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Todo esforço é concentrado no sentido de promover a aproximação entre a pessoa com deficiência e o ambiente (mundo) comum.

Contudo, o peso da responsabilidade de se prepararem para serem integradas à sociedade é colocado sobre as pessoas com deficiência. Nesse caso, a sociedade é chamada a deixar de lado seus preconceitos e aceitar as pessoas com deficiência que realmente estejam preparadas (SASSAKI, 2005). Na inclusão, existe a necessidade de haver sérias modificações prévias em diversos aspectos da sociedade para que as pessoas com deficiência possam se desenvolver e exercer sua cidadania plena. Desse modo, todos fazem parte da mesma comunidade e garante-se a adoção de ações para evitar a exclusão por não a aceitar como condição intrínseca da sociedade (FÁVERO, 2004; SASSAKI, 2005).

De acordo com SASSAKI (2005), é muito importante lembrar que não são todas as pessoas com deficiência que necessitam de uma reestruturação geral da sociedade. Algumas estão aptas a se integrarem na sociedade como esta se encontra ou se nela forem realizadas adaptações básicas no meio físico. Contudo, a situação de exclusão não deixa de existir para aquelas com limitações que a impedem de integrar-se. Esse grupo não poderá participar plena e igualmente da sociedade se esta não se tornar inclusiva e democrática.

A construção da sociedade inclusiva deve utilizar múltiplos mecanismos para promoção da qualidade de vida das pessoas e fundamentar seu planejamento na realidade e necessidade de cada comunidade, o que ocorre com a participação da comunidade, com metas e ações políticas objetivas que ampliem a possibilidade de inclusão social. Como apresenta SASSAKI (2003), *uma sociedade inclusiva trabalha sob a inspiração de princípios, tais como: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, contribuição de cada pessoa, aprendizado cooperativo, solidariedade humanitária,*

igual importância das minorias em relação à maioria, cidadania com qualidade de vida, entre outros.

Nesse sentido, pressupõe uma ressignificação da sociedade, em que todos, com ou sem deficiência, seriam beneficiados, pois esta desenvolve sentimentos sadios frente à diferença, como a cooperação e a solidariedade (CARVALHO, 2001). Para WERNECK (2000), a concretização de tais idéias depende de alguns fatores, tais como a promoção de campanhas sérias (fazendo da mídia uma aliada) que instiguem no público reflexões capazes de romper com paradigmas estabelecidos sobre a deficiência, garantindo, assim, a ampla convivência de pessoas com e sem deficiências. Uma questão importante ressaltada pelo autor é sobre o papel da família na conscientização da criança que tem o direito de ter informações corretas sobre o que os adultos consideram limitações, restrições e anormalidades. Além disso, a escola deveria instituir um fórum de debates ampliando a discussão sobre as diferenças individuais.

Inclusão e deficiência

De acordo com DISCHINGER (2006, p. 16), por se tratar de um problema complexo que envolve desde a capacitação do indivíduo com deficiência até a garantia de seus direitos sociais, a inclusão depende de cinco elementos diretamente relacionados entre si:

- as condições do meio ambiente sociocultural e econômico que determinam a atribuição legal de direitos, a existência de políticas de integração, a existência de recursos financeiros, a visão e as ações de inclusão ou discriminação;
- as condições de atendimento médico para a recuperação ou melhoria fisiológica dos diferentes tipos e níveis de deficiência;
- as atividades de reabilitação, treinamento e educação que visam aumentar a competência do indivíduo melhorando a sua performance na realização de atividades;
- as condições do meio ambiente físico que podem tanto impedir, dificultar, atenuar ou melhorar a performance de atividades desejadas;
- a utilização de Tecnologias Assistivas (TA), as quais incluem equipamentos, produtos e serviços utilizados para manter ou melhorar

as capacidades funcionais de indivíduos com deficiências.

As ações e as justificativas da inclusão, presentes na Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada no Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" em 2001, apelam aos governos, empregadores e trabalhadores, bem como à sociedade civil para que se comprometam e desenvolvam o desenho universal em todos os ambientes, produtos e serviços (SASSAKI, 2002). O autor acrescenta que o *objetivo maior dessa parceria é o de identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguros, acessíveis, adquiríveis e úteis*. Tal ação demanda planejamento e estratégias de desenho intersetoriais, interdisciplinares e interativos. Para o autor, o desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços aumenta a eficiência, reduz a sobreposição, resulta em economia financeira e contribui para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social, o que de certa maneira faz com que todos os setores da sociedade sejam beneficiados.

A declaração enfatiza ainda a importância do papel dos governos em assegurar, facilitar e monitorar a transparência do processo de implementação dessas políticas, programas e práticas para que os princípios do desenho inclusivo sejam incorporados nos currículos de todos os programas de educação e treinamento.

Políticas sociais e legislações pelos direitos à cidadania plena das PPDs. As legislações internacionais.

Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) decretou a Declaração Universal dos Direitos Humanos a partir da qual todos os homens deveriam ser considerados iguais e receberem igual atendimento em suas necessidades fundamentais e deveriam também servir para equilibrar os direitos das pessoas portadoras de deficiência (COHEN, 1998).

A primeira legislação internacional de peso foi a dos *Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas*, proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de dezembro de 1971 conseguida a partir da organização e pressão tanto dos pais e responsáveis por pessoas com deficiência quanto dos profissionais e técnicos que com elas trabalhavam. Para LIPPO (2004), porém essa lei ainda mantinha a pessoa com

deficiência na condição de objeto da solidariedade alheia. Para esse autor, já no artigo 1.º nota-se a ênfase na idéia de concessão, de tolerância com restrições a sua condição de ser humano: “*O deficiente mental deve gozar, no máximo grau possível, os mesmos direitos dos demais seres humanos*” (apud LIPPO, 2004).

A *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* de 1975, aprovada pela Assembléia Geral da ONU, apesar de avançar em relação à anterior, ainda mantém o caráter de concessão: As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível. (apud LIPPO, 2004, p. 239)

A partir das demandas sociais desse grupo em nível mundial, que requeriam a equiparação de direitos e um tratamento mais amplo e diferente do que o da reabilitação ou da tolerância, a Assembléia Geral da ONU decretou o ano de 1981 como o *Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência* e inaugurou a década das pessoas portadoras de deficiência. Como resultado mais importante tem-se, em 1982, o *Programa Mundial de Ação sobre Pessoas Portadoras de Deficiência* que destacou o direito das pessoas portadoras de deficiência a terem as mesmas oportunidades que os demais cidadãos.

Para LIPPO (2004), este pode ser considerado o primeiro texto que enfoca a questão dos direitos humanos das pessoas com deficiência de uma perspectiva inclusiva e não concessiva uma vez que destaca a intenção de “promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e de participação plena das pessoas portadoras de deficiência na vida social e no desenvolvimento” (apud LIPPO, 2004, p. 241). *O Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência* define como igualdade de oportunidades quando a sociedade e todos os seus serviços – habitação, transporte, saúde, educação, trabalho, lazer, esporte – estejam acessíveis a todos. Nesse sentido, o programa sublinha que não são as medidas de reabilitação que possibilitarão tal igualdade tendo em vista que

[...] o princípio de igualdade de direitos entre pessoas com ou sem deficiência significa que as necessidades de todo indivíduo

são de igual importância e que essas necessidades devem constituir a base do planejamento social e todos os recursos devem ser empregados de forma a garantir uma oportunidade igual de participação a cada indivíduo. (*apud* LIPPO, 2004, p. 242)

Em 1983, como consequência do Plano de Ação Mundial, foi realizada, em Genebra, a *Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes*. Essa convenção obteve uma importante conquista no âmbito do mundo trabalho no sentido da emancipação e autonomia da pessoa portadora de deficiência. Reconhece-se, nessa convenção, a capacidade produtiva e de auto-sustentabilidade dessas pessoas, destacando a necessidade da igualdade de oportunidades, bem como a inclusão em condições regulares de trabalho. Nesse documento aparece pela primeira vez a distinção de gênero na tentativa de eliminar a idéia de que a pessoa com deficiência é assexuada além da necessidade da articulação das PPDs com os trabalhadores em geral: Essa política deverá ter por finalidade assegurar que existam medidas adequadas de reabilitação profissional ao alcance de todas as categorias de pessoas deficientes e promover oportunidades de emprego para as pessoas deficientes no mercado regular de trabalho. [...] Essa política deverá ter como base o princípio de igualdade de oportunidades entre os trabalhadores deficientes e dos trabalhadores em geral. Dever-se-á respeitar a igualdade de oportunidades e de tratamento para as trabalhadoras deficientes. (*apud* LIPPO, 2004, p. 242) A mudança social necessária para envolver grupos que estariam excluídos por falta de condições está contida no texto da Resolução 45/91, aprovada em 14 de dezembro de 1990, da ONU, segundo o qual

a Assembléia Geral solicita ao secretário-geral uma mudança no foco do programa das Nações Unidas sobre deficiência passando da conscientização para a ação, com o propósito de se concluir com êxito uma sociedade para todos por volta de 2010. (*apud* FÁVERO, 2004).

Em 1992, a ONU assina um documento bastante relevante que designa o dia 3 de dezembro como *Dia Internacional das Pessoas com Deficiência* em comemoração ao término da década. Através desse ato, a Assembléia considerava que ainda faltava muito para que fossem resolvidos os problemas de inclusão social das pessoas com deficiência em todo o mundo. A data escolhida coincide com o dia da

adoção do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência pela Assembléia Geral da ONU. O objetivo é manter permanente a necessidade de construir continuamente políticas de inclusão social e de equiparação de oportunidades, além de manter vivo o esforço empreendido na última década, gerando conscientização, compromisso e ações que transformem a situação das pessoas com deficiência no mundo.

Em 1993, foram aprovadas pela ONU as *Normas Uniformes de Igualdade de Oportunidades para as Pessoas Portadoras de Deficiência* elaboradas com base na experiência adquirida ao longo da década. A finalidade dessas normas é garantir que as pessoas portadoras de deficiência na qualidade de membros de suas respectivas sociedades possam ter os mesmos direitos dos demais, bem como as mesmas obrigações e os mesmos deveres. As *Normas Uniformes* ressaltam fundamentalmente a importância das possibilidades de acesso como base para a realização das seguintes liberdades fundamentais:

- o direito à educação;
- o direito ao emprego;
- o direito à vida em família e integridade pessoal;
- o direito à cultura;
- o direito à atividades recreativas e esportivas;
- o direito à participação na vida religiosa.

As *Normas Uniformes* foram definidas como um instrumento que permite vigiar o respeito aos direitos humanos das pessoas portadoras de deficiência. Tais normas ainda que careçam de alguns ajustes podem ser utilizadas como base para muitas políticas sociais sobre a deficiência. Ainda que estas não sejam obrigatórias no sentido estritamente jurídico do termo, supõe um compromisso moral e político por parte dos Estados para a adoção de medidas e para fomentar a cooperação e o desenvolvimento de políticas a favor da igualdade de oportunidades. Também em 1993, a *Declaração de Viena* reitera a posição internacional de que as pessoas portadoras de deficiência estão incluídas no âmbito da proteção proporcionada pela Carta Internacional dos Direitos Humanos:

A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos reafirma que todos os direitos humanos e liberdades fundamentais são univer-

sais e a sua observância inclui as pessoas com deficiência. Todas as pessoas nascem iguais e têm os mesmos direitos à vida e bem estar, à educação e ao trabalho, à vida autônoma e à participação ativa em todos os aspectos da sociedade. Qualquer discriminação direta ou outro tratamento discriminatório negativo de uma pessoa com deficiência constitui, por isso, uma violação dos seus direitos. (item 63.º, apud LIPPO, 2004, p. 243)

Para LIPPO (2004), em que pese às disposições da Declaração de Viena, as pessoas com deficiência continuam ausentes dos procedimentos dos Órgãos de Controle da Aplicação dos Tratados das Nações Unidas. Em seus relatórios a questão da deficiência é omissa, o que leva a conclusão de que os Estados-membros não evidenciam a implementação de medidas de salvaguarda dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Nesse sentido, o movimento das pessoas com deficiência em nível mundial discute a pertinência da implementação de uma convenção internacional que promova e proteja os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência. Em nível internacional, em especial no âmbito das discussões dos movimentos sociais, têm crescido a idéia de considerar a deficiência sob o ponto de vista dos direitos humanos. Uma das propostas atuais é a promoção de uma Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas portadoras de deficiência.

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, realizou-se a *Conferência Mundial*, em que 92 países e 25 organizações internacionais assinaram a *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Esse documento ressalta a importância da educação para todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com *necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação*.

Documentos desse porte foram enfatizando os pontos fundamentais para a inclusão integral das pessoas portadoras de deficiência, dando assim início à conscientização da sociedade sobre o outro lado da inserção, o lado da necessidade de modificarmos a sociedade para inclusão de diversos grupos de pessoas (SASSAKI, 2004). Contudo, as leis e as ações governamentais não são o fator mais importante dentro do foco da prática inclusiva, elas apenas auxiliam pela necessidade de seu cumprimento, criando conscientização social em algumas parcelas específicas da sociedade e, dessa forma, facilita a mudança social,

objetivo mais trabalhado e necessário dentro da realidade atual. Não se espera que uma sociedade inclusiva se estabeleça rapidamente, ela aguarda por mudanças concretas que podem demorar a serem efetivadas e talvez muitos de seus conceitos deverão ser reestruturados. Essa é uma realidade que sempre acompanhou a temática dos excluídos. Tem-se como exemplo, a dificuldade das pessoas com deficiência quanto a acessibilidade ao meio físico.

A legislação no Brasil

No Brasil, a legislação que trata do tema da deficiência existe desde o período imperial. LIPPO destaca que a legislação então existente no período espelhava a concepção paternalista e assistencialista dominante acerca da pessoa com deficiência e cuja temática gravitava em torno da saúde, educação e da assistência social. É, portanto, a partir da Constituição de 1988 que, recolhendo e contemplando o que havia de mais avançado para o período, quer em termos de tratados internacionais ou mesmo de legislações de outros países, que no Brasil o substrato legal começa a possibilitar que o país possa ter hoje uma posição de destaque no cenário internacional. Entretanto, tais direitos ainda estão longe de serem reconhecidos de fato, como o direito a ter um trabalho reconhecido, utilizar plenamente os transportes públicos etc. tendo em vista que não se considera que a satisfação desses direitos sejam motivos suficientes para modificar critérios arquitetônicos, normas ou fazer maiores investimentos em infra-estrutura. A realidade brasileira tem mostrado que os direitos das pessoas portadoras de deficiência estão muito além de sua concretização. O lado mais factível e real da vida dessas pessoas ainda possui muitos limites à sua realização. Ainda existem inúmeras barreiras físicas, como calçadas estreitas, com pavimento deteriorado e com obstáculos difíceis de serem detectados por pessoas portadoras de deficiência visual; portas demasiado estreitas para que se passe uma cadeira de rodas; escadas inacessíveis em edifícios; elevadores pequenos e sem sinalização em braille; ônibus, trens e aviões inacessíveis; telefones e interruptores de luz colocados fora da área de alcance ou inexistência de banheiros adaptados. Essas barreiras são o resultado da despreocupação e do despreparo dos técnicos das diversas áreas. Com frequência, preconceitos, estigmas e discriminações, por parte da sociedade brasileira, também le-

vam a um alto grau de exclusão das pessoas portadoras de deficiência da vida social e cultural.

Muitas leis surgiram nas três esferas da Administração Pública brasileira: a federal, a estadual e a municipal para garantir os direitos das pessoas portadoras de deficiência à educação, ao trabalho, à habitação e ao acesso aos serviços e instalações de saúde e lazer, a eliminar barreiras físicas e naturais e a acabar com a discriminação contra essas pessoas.

As leis certamente representaram uma conquista das pessoas portadoras de deficiência pelo fundamental direito humano de serem reconhecidas como diferentes mas nem por isso desiguais. O não reconhecimento do direito a cidadania dessas pessoas ainda faz parte do seu cotidiano apesar de seus direitos serem plenamente assegurados. De qualquer maneira, essas leis simbolizaram o começo de um momento em que se tomou consciência que era tempo de partir das idéias, das leis e das normas aos atos. De toda forma, há hoje no Brasil uma legislação, resultante da conscientização social e da mobilização do movimento representativo das pessoas com deficiência, desde a muito preconizada por vários organismos nacionais e internacionais. Esses direitos, na Constituição do Brasil, são expressos principalmente através e derivados dos dispostos no Título I “Princípios Fundamentais” e Título II “Dos Direitos e Garantias Fundamentais” dos quais é deduzida uma importante legislação que regulamenta esses direitos. Do grande número de leis, decretos, portarias e normas referentes às pessoas com deficiência em nosso país, quer seja em âmbito federal, estadual ou municipal, pode-se sublinhar as que são consideradas mais importantes por sua abrangência.

Entre as leis federais destaca-se a Lei 7.853, de 24 de outubro de 19891 que:

[...] dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE –, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

E a Lei 10.098, de 19 de dezembro 2000, conhecida como Lei da Acessibilidade que “[...] estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de defici-

ência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”.

Atualmente encontra-se tramitando no Congresso Nacional o projeto de lei que institui o *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, que visa consolidar em um único texto legal todo o escopo de legislações pertinentes à temática, além de ampliar alguns direitos e garantias. Para muitos autores esse estatuto poderá fazer avançar a tomada de consciência do conjunto da sociedade, a exemplo do que ocorre com os estatutos da criança e adolescente e do idoso, acerca da realidade de exclusão a que está submetida a maioria da população portadora de deficiência.

O Brasil é signatário de vários documentos importantes de abrangência internacional que tem um caráter de prevalência sobre as Leis brasileiras tais como a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 1990.

Esse documento, chancelado pelo governo brasileiro, foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto Legislativo 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República. Portanto, no Brasil ele tem tanto valor quanto uma norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, estando acima de leis, resoluções e decretos.

Sua importância está no fato de que define como discriminação toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. I, n.º 2, “a”), além de esclarecer que não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (art. I, n.º 2, “b”).

O Brasil também é signatário das resoluções criadas pela Convenção da Guatemala realizada em 1999 na *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, que foi aprovado pelo Congresso

Nacional por meio do Decreto Legislativo 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República. Portanto, no Brasil, o documento tem tanto valor quanto uma norma constitucional, já que se refere aos direitos e às garantias fundamentais da pessoa humana, estando acima de leis, de resoluções e de decretos (FÁVERO, 2004).

Conceitos legais de pessoa portadora de deficiência

Conforme os dados do Censo Populacional de 2000 e dos dados da (Organização Mundial de Saúde (OMS), existem 24, 5 milhões de portadores de deficiência no país, representando 14, 5% da população brasileira. É importante frisar a importância desse número, bastante superior aos levantamentos anteriores, onde se observava uma incidência de menos de 2%. Isto não ocorre porque tenha necessariamente aumentado a incidência de deficiências, mas pela melhora dos instrumentos de coleta de informações que seguem as recomendações da OMS. Em países como o Brasil, são vários os fatores que têm contribuído para o aumento do número de pessoas portadoras de deficiência e sua marginalização: a fome; a pobreza; programas inadequados de assistência social, saúde, educação, formação profissional e emprego; acidentes na indústria, na agricultura ou nos transportes; a contaminação do meio ambiente; o uso imprudente de medicamentos; a baixa prioridade concedida, no contexto do desenvolvimento social e) econômico, às atividades relativas à equiparação de oportunidades; o crescimento demográfico; a violência urbana e outros fatores indiretos.

Segundo a ONU há cerca de 500 milhões de deficientes no mundo e 80% vivem em países em desenvolvimento. Essa análise refere-se às pessoas portadoras de deficiências bem sucedidas em termos profissionais, aqui entendidas como aqueles que conseguem um posto no mercado formal de trabalho. Essa questão nos remete às políticas públicas existentes, que visam garantir um lugar no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência. O primeiro ponto é que a média nacional de empregabilidade de PPDs é muito baixa, 2, 05%, pouco acima da cota mínima exigida por lei. Apenas 5 estados possuem uma proporção de PPDs empregados no mercado de trabalho superior ao piso de 2%. Esses resultados revelam um alto grau de descumprimento da lei pelas empresas, a existência de um amplo espaço para o aumento

da efetividade da lei, e a necessidade de diminuir a perda de eficiência econômica e aumentar a eficácia de políticas voltadas à inclusão social das PPDs.

O efeito combinado desses fatores faz com que a proporção dessas pessoas seja mais alta nos estratos mais pobres da sociedade brasileira. Essa tendência obstaculiza seriamente o processo de desenvolvimento e pode gerar distorções na vida econômica e social e a supressão do debate sobre os direitos dos cidadãos e das pessoas portadoras de deficiência.

Existe um conjunto de leis que é fruto das reivindicações das organizações e movimentos sociais dentro de um processo histórico de conquista de um espaço de igualdade.

As PPDs têm seus direitos assegurados pela Constituição Brasileira que no artigo 227 dispõe que:

Art. 227 [...] § 2º - A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência. [...] Art. 244. A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no artigo 227, §2.º.

Consta da Constituição Federal que os fundamentos da nação são promover a dignidade da pessoa humana e garantir o exercício da cidadania para que não haja desigualdades sociais e sejam eliminados quaisquer preconceitos ou discriminações (art. 1.º e 3.º). Isso significa conceder a todos, “inclusive às pessoas portadoras de deficiência”, direitos sociais à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança e à previdência social (art. 6.º).

Em seu Capítulo VII, ela prevê a integração social do adolescente portador de deficiência, mediante, entre outras coisas, “a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos” (FUSSESP, 1992, p. 15). Nesse mesmo artigo da lei, sob o título de ordem social, está disposto sobre “a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência” (FUSSESP, 1992, p. 15)

A eliminação de barreiras de acesso nas ruas, edificações e transportes mereceram a atenção daqueles que pensaram e elaboraram a constituição e a igualdade das pessoas portadoras de deficiência, pelo menos perante a lei, ficava garantida como possibilidade de integração dessas pessoas na cidade permitindo sua circulação e o atendimento de suas necessidades espaciais. Foram assim delineados os princípios gerais para a elaboração de um modelo mais igualitário e isonômico de vida, calcado na compreensão da sociedade como um produto histórico que pertence à todos.

Um ano depois, em 24 de outubro de 1989, esses direitos são ratificados pela Lei 7.853 transferindo para estados e municípios a responsabilidade pela adoção e efetiva execução de normas referentes ao assunto. E após a promulgação da nova Carta Magna do país, *“iniciou-se um processo semelhante nos estados e em seguida nos municípios. A nova postura em relação à deficiência está refletida em todas estas etapas nos 27 estados da Nação”* (BIELER, 1990, p. 24).

Outros direitos, como o acesso ao lazer (cinemas, teatros e casas de espetáculo), recebem tratamento semelhante e são direitos humanos interdependentes. Como aponta Araújo:

“Não se pode imaginar o direito à integração das pessoas portadoras de deficiência sem qualquer desses direitos instrumentais.[...]. Sem transporte adaptado, não poderá comparecer ao local de trabalho, à escola e ao seu local de lazer. [...]” (1997, p. 61)

É considerada PPD, nos termos do Decreto 5.296/2004, pessoas que possuam limitações ou incapacidades para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

- **deficiência física** – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparésia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

- **deficiência auditiva** - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1 000Hz, 2 000Hz e 3 000Hz;
- **deficiência visual** – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- **deficiência mental** – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com
- manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades
- adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho.
- **deficiência múltipla** – associação de duas ou mais deficiências.

Muitas críticas podem ser feitas quanto a legislação brasileira dirigida aos PPDs. Um dos exemplos que se pode citar são os conceitos gerais que a lei designa para os termos “deficiência” e “incapacidade”. A Legislação define, em diversos documentos, o que é deficiência, por exemplo, por meio do Decreto 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõem sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, consolidando as normas de proteção, dando outras providências. Esse documento conceitua deficiência como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. (artigo 3º, inciso I, 1989)

No inciso III desse mesmo documento, incapacidade tem a seguinte definição:

III - Artigo 3.º [...] Uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Desse modo a lei considera deficiente qualquer pessoa que apresente sinais de incapacidade para desenvolver suas atividades. No entanto, não explica o que é reconhecido pela lei como padrão de normalidade. Quanto a incapacidade, definida como uma redução ou diminuição da capacidade de realizar uma atividade como uma pessoa normal, que só pode ser possível com a utilização de recursos adaptados, permite o questionamento de que se ao utilizar recursos de adaptação, as atividades serão realizadas pela pessoas portadoras de deficiência de acordo com suas condições sensoriais, físicas e cognitivas. Desse modo, pode-se dizer que incapacidade não existe. Pode-se dizer que nas duas definições a lei reforça o estigma de anormalidade, acentuando velhas concepções sobre o diferente.

É importante lembrar que segundo Organização Mundial de Saúde (OMS), da ONU, o termo deficiência é designado para toda pessoa em estado de incapacidade de prover por si mesma, no todo ou em parte, as necessidades de uma vida pessoal ou social normal, em consequência de uma deficiência congênita ou não e de suas faculdades físicas ou mentais.

Nesse sentido, a incapacidade pode ser pensada como a ausência de capacidade para realizar uma ou mais funções sensório-psico-motoras, mas não se pode, como fazem os documentos citados, generalizar a incapacidade, afirmando que toda pessoa com deficiência é incapaz, mesmo que ela realize parte de suas funções.

Entretanto é importante lembrar que o que define a pessoa portadora de deficiência não é falta de um membro nem a visão ou audição reduzidas. O que caracteriza a pessoa portadora de deficiência é a dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade, o grau de dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade, o grau de dificuldade para a integração social é que definirá quem é ou não portador de deficiência. Araújo (1997) ressalta a questão dos superdotados, bem como com os diferentes impactos que uma amputação pode acarretar profissionalmente para um trabalhador.

Acessibilidade no mundo do trabalho

Existem no mundo 600 milhões de pessoas com deficiência, das quais 400 milhões vivem em países em desenvolvimento. No Brasil, segundo o IBGE, 14,5% da população apresenta alguma deficiência. De acor-

do com o Censo de 2000, dos 24 650 000 brasileiros com deficiência, 53% são pobres. Outros cálculos indicam que uma em cada cinco pessoas pobres apresenta deficiência (BIELER, 2008).

A maior proporção se encontra no Nordeste (16,8%) e a menor, no Sudeste (13,1%). Dos 9 milhões de portadores de deficiência que trabalham, 5,6 milhões são homens e 3,5 milhões, mulheres. Mais da metade (4,9 milhões) ganha até dois salários mínimos (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2007). Algumas estimativas sugerem que entre 15 e 20% das pessoas pobres nos países em vias de desenvolvimento vivem em situação de deficiência: alimentar, de higiene, econômica etc. Além de serem particularmente vulneráveis à exclusão social, as pessoas com deficiências físicas são em sua maioria pobres, o que quer dizer que entre as pessoas pobres a presença de deficiências é extremamente alta.

Estudos recentes revelam que cerca de 80% das deficiências têm causas associadas à pobreza e às baixas condições de vida. Estima-se que 100 milhões de pessoas no mundo adquiriram uma deficiência devido à desnutrição (GIL, 2007).

Esse levantamento aponta também para o fato de o nível de deficiência aumentar por grupo de idade, tornando-se mais freqüente em pessoas acima de 65 anos. Ora, vivemos um momento na história da humanidade em que ocorre uma tendência de envelhecimento das populações com a concomitante diminuição de habilidades funcionais conforme o indivíduo envelhece. Esses dados demonstram claramente a importância que o tema da deficiência e da acessibilidade ao mundo do trabalho adquire atualmente para todos os grupos sociais e não só para os excluídos onde a situação se agrava. No entanto, é importante salientar mais uma vez, o impacto da pobreza e da falta de oportunidades no mundo do trabalho para pessoas afetadas por deficiências.

Em meados da década de 1990, o movimento feminista levantou um argumento com profundas implicações para as políticas públicas de inclusão no mercado de trabalho e para pessoas portadoras de deficiência: a experiência da deficiência é uma experiência familiar com recorte de gênero. Ao mostrar que a deficiência é acompanhada de arranjos familiares voltados para o cuidado da pessoa deficiente, evidenciaram que não são apenas as pessoas com algum tipo de restrição corporal que necessitam da atenção dessas políticas. Como, devido à divisão sexual do trabalho, os cuidadores são predomina-

temente mulheres, a deficiência, quando entendida como um fenômeno familiar, possui um viés de gênero.

São as mulheres, por exemplo, que se afastam do mercado de trabalho para cuidar das pessoas com deficiência, de crianças pequenas, ou idosos. Nos casos dos homens idosos, este recorte inclui uma sobreposição de gênero à idade. Dado o padrão típico de arranjo familiar, são as mulheres idosas que cuidam desses homens.

Esse afastamento tem uma série de implicações para as mulheres, como a ausência de recolhimentos para o sistema previdenciário entre as mulheres em idade economicamente ativa, e isso não pode passar esquecido pelas políticas sociais (BARTON; OLIVER, *apud* MEDEIROS e DINIZ, 1997).

A atenção à inclusão das pessoas deficientes no mercado de trabalho brasileiro teve um grande impulso em 1989 com a Lei 8.213/91, que exige cota de 2 a 5% de pessoas com deficiência nas empresas com mais de 100 funcionários. As ações do grupo de fiscalização da Secretaria de Inspeção do Trabalho têm por objetivo garantir o cumprimento dessa lei. As empresas que desrespeitam a lei de cotas são multadas em valores que variam de R\$1.195,13 a R\$119.512,33 (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2007).

A fiscalização é realizada nas empresas com 100 ou mais empregados e pode ser oriunda de denúncia do trabalhador ou do sindicato, mediante solicitação do Ministério Público do Trabalho ou da execução do planejamento da chefia. A partir de então e nas últimas décadas, as empresas passaram a contratar pessoas com deficiência, embora no todo o número de contratados ainda seja muito pequeno.

Estudos a respeito dos números de contratados sugerem que a legislação vigente não é suficientemente clara. Ela pode desorientar em vez de orientar o empregador. Além disso ela pode ser usada como coerção, ao invés de servir como sugestão educacional para a adequação das empresas as pessoas portadoras de deficiência a serem contratadas. A manutenção no emprego não significa um progresso na carreira e ao mesmo tempo os empresários não recebem nenhum incentivo governamental para qualificar profissionalmente os deficientes contratados, o que cria um círculo vicioso. Cumpre-se a porcentagem exigida pela legislação, contrata-se pessoas deficientes que não são encorajadas e nem têm grandes possibilidades de crescimento profissional.

A pesquisa Retratos da Deficiência no Brasil, recentemente publicada pela Fundação Getúlio Vargas em parceria com a Funda-

ção Banco do Brasil, mostra que, num universo de 26 milhões de trabalhadores formais ativos, 537 mil são pessoas com deficiência, representando apenas 2% do total (*apud* RIBAS, 2008). Ribas salienta o fato de que apesar de essa pesquisa ter sido realizada em 2000, o número de pessoas com deficiência formalmente empregadas no Brasil não aumentou substancialmente. Para esse autor, essas dificuldades são devidas à falta de responsabilidade social e cidadania empresarial. Grande parte das empresas, além de contratar apenas por causa da obrigação legal, não formula critérios de contratação, não planeja e não tem um verdadeiro comprometimento com esses empregados.

Deve-se ressaltar o fato de que o nível de escolaridade da maioria das pessoas com deficiência no Brasil é baixo, assim como é precário o grau de preparação para o mundo do trabalho. É sabido que as pessoas que concluem o Ensino Médio e, mais ainda, o ensino universitário têm mais facilidade de colocação no mercado de trabalho. Na população brasileira, no entanto, essas pessoas não são maioria. Ao contrário: estatísticas mostram a interrupção dos estudos na infância e adolescência para a maioria da população, o que torna muito mais difícil a obtenção de um emprego formal.

Nesse sentido, a falta de qualificação pode ser vista como uma das principais razões pelas quais a obtenção de uma colocação no mundo do trabalho se torne ainda mais difícil para as pessoas portadoras de deficiência. Muitas das vagas oferecidas não são preenchidas justamente porque os profissionais não estão aptos para o exercício das funções.

Deve-se, entretanto, considerar que a inclusão de portadores de deficiência no mercado de trabalho mostrou um pequeno aumento em 2007, provavelmente fruto das ações de fiscalização para o cumprimento da lei de cotas: 22.314 trabalhadores portadores de algum tipo de deficiência conseguiram um emprego em 2007, 12% mais que em 2006. O Sistema Nacional de Emprego (Sine) ofereceu 36.837 vagas em todo o Brasil para esses trabalhadores, mas apenas 20% foram preenchidas em 2007 (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2007).

A legislação e a Constituição garantem o direito ao trabalho para todos. A acessibilidade ao mercado de trabalho exige a adoção do desenho universal em todas as cidades, pois estabelece requisitos que devem ser seguidos nas edificações, espaços internos e externos, mobiliário, equipamentos e rotinas de trabalho das empresas,

para que os trabalhadores com deficiência possam ser incorporados à força de trabalho.

Nesse sentido, e por influência dos movimentos sociais dos portadores de deficiência que têm trabalhado com princípios como diversidade, inclusão, equiparação de oportunidades, autonomia pessoal e desenho universal, os estudos sobre acessibilidade podem contribuir para a implementação das medidas sugeridas pelos estudos em relação ao desenvolvimento inclusivo. Os estudiosos entendem por “desenvolvimento inclusivo”:

[...] a concepção e implementação de ações e políticas para o desenvolvimento socioeconômico e humano, que procuram a liberdade, a igualdade de oportunidades e direitos para todas as pessoas, independentemente do status social, gênero, idade, condição física ou mental, etnia, religião, opção sexual etc., em equilíbrio com o seu meio ambiente. (BIELER, 2006)

A sugestão da autora é que o desenvolvimento inclusivo aproveite e potencialize a ampliação dos direitos e capacidades de cada uma das dimensões do ser humano (econômica, social, política, cultural) na sua diversidade e especificidade, com base na procura e garantia do acesso universal e da igualdade. Percebe-se assim que essas noções não discriminam, ao contrário, promovem a diferença, apreciam-na e a transformam numa vantagem e oportunidade.

Esse tipo de abordagem surge como uma tentativa de também lutar contra a pobreza e dar visibilidade aos grupos vulneráveis chamando-os a participar de programas e políticas sociais. O conceito de desenvolvimento inclusivo tem sido empregado em discussões a respeito da exclusão dos portadores de deficiência do mundo do trabalho. O debate amplia-se abarcando ainda outros setores da sociedade chamando a atenção para o fato básico de que a sociedade não poderá mudar enquanto não melhorar a situação de vida da população em geral.

Esse conceito e essas discussões não propõem respostas específicas e isoladas, mas tentam ter uma perspectiva mais ampla e genérica que envolva todos os segmentos sociais tendo em vista que a questão da acessibilidade ao mundo do trabalho constitui um dos pilares fundamentais para a formação de uma sociedade participativa, sustentável e inclusiva. O eixo principal dessa abordagem não está em suas propostas teóricas, mas sim em estratégias práticas amplas e gerais para a

aplicação dos princípios que atendam às necessidades humanas e implementem políticas sociais de inclusão.

Para BIELER (2006), essa reivindicação ultrapassa a questão da inclusão e do acesso universal como tema de direitos humanos e princípio de igualdade, pois trata-se fundamentalmente de considerá-los como condições necessárias para o desenvolvimento socioeconômico sustentável.

Para garantir a inclusão no mercado de trabalho de pessoas portadoras de deficiência, é preciso antes de tudo permitir que tenham acesso ao desenvolvimento socioeconômico da comunidade. No entanto, a maior parte dos programas atualmente não interage nem trocam informações o que faz com que serviços sejam duplicados e recursos sejam mal usados. Geralmente contemplam as pessoas que vivem em centros urbanos, excluindo, portanto, o restante que vive em áreas distantes ou rurais do país. É certo que a maior parte da população brasileira atualmente vive nas cidades, mas isso não justifica o esquecimento das populações rurais.

Além de ser um tema de Direitos Humanos, a inclusão, a cidadania, a participação ativa de todas as pessoas nos programas de desenvolvimento não apenas é conseqüente e responsável, é também a opção mais efetiva em termos de custos e, portanto, mais sustentável. As políticas e estratégias orientadas para o desenvolvimento procuram a redução do custo social e econômico da deficiência através do investimento em capital humano, do aumento da capacidade funcional destas pessoas e da redução das barreiras que impedem o seu acesso aos serviços e às oportunidades em geral. A esse processo se deveria associar o amplo conceito de acessibilidade – o que leva a uma efetiva inclusão social. (BIELER, 2006)

As propostas de acessibilidade dentro das noções de desenvolvimento inclusivo devem incorporar o princípio do desenho universal na construção dos edifícios, das vias de acesso e todos os espaços envolventes para a planificação de programas de proteção social com a inclusão de grupos de pessoas portadoras de deficiência. Esses grupos que devem ser beneficiários de políticas sociais têm também uma contribuição a oferecer a partir de experiências diferenciadas, que vão amalhando no correr dos anos, nas áreas de saúde, habitação, infra-estrutura e transporte e mercado de trabalho. O desenvolvimento inclusivo e o desenho universal enriquecidos pelas experiências propõem uma sociedade que se reconhece na diversidade humana, social e cultural.

Uma nova perspectiva traria essas contribuições para políticas públicas e remodelações urbanas que poderiam contribuir para a vida de todos os cidadãos, uma vez que as deficiências fazem parte da vida de todos.

Estudo recente elaborado para o Banco Mundial demonstrou a necessidade de superação de algumas noções intuitivas e de agregar embasamento teórico a noção de desenvolvimento inclusivo. A palavra *desenvolvimento* é tradicionalmente empregada para a transformação estrutural na economia e pode ser medido com base no PIB. O processo de desenvolvimento abrange vários aspectos da sociedade, da produção ao consumo, da cultura aos valores, do comércio e indústria aos investimentos. Isso implica que a palavra desenvolvimento venha agregando várias dimensões como avaliação nas melhorias na vida da população como a qualidade da educação e do atendimento na área da saúde e ao mesmo tempo o desenvolvimento político, isto é, o exercício dos direitos dos cidadãos.

Muitos estudiosos têm tentado definir e medir o desenvolvimento em suas várias dimensões. O índice prevacente é o IDH, criado por um programa da ONU e empregado desde 1990. No entanto, críticas são feitas a esse índice por não incluir a análise das liberdades civis e políticas e a participação das pessoas nas decisões.

Para alguns especialistas, é errôneo tentar medir o desenvolvimento humano com poucos indicadores, pois os processos humanos são muito mais complexos que os índices que os avaliam e a multiplicação de indicadores leva a resultados inexpressivos na análise.

O conceito de desenvolvimento inclusivo, seguindo o *Manual sobre Desenvolvimento Inclusivo para Mídia e Profissionais de Comunicação*, parte de um enfoque que coloca os indivíduos no centro dos processos de desenvolvimento, garantindo a eles (WERNECK, 2004, p. 93):

- Garantia de igualdade de oportunidades a todas as pessoas, eliminando todo obstáculo de acesso a elas;
- Direito que todas as pessoas têm de participar da elaboração e da aplicação das decisões e processos que afetam sua vida. **Produtividade**
- Participação plena de todas as pessoas no processo de geração de renda e no emprego remunerado, para o que são indispensáveis investimentos voltados para o aumento da criatividade e o desenvolvimento da potencialidade.

- Compromisso de assegurar oportunidades não apenas para as gerações atuais, mas também para as gerações futuras, mediante a reposição de capital físico, ambiental, humano e social.
- Exercício das oportunidades de desenvolvimento de forma livre e segura, impedindo que estas desapareçam subitamente no futuro.
- Possibilidade assegurada de participação e pertencimento a comunidades e grupos como modo de enriquecimento recíproco e fonte de sentido social.

Observa-se nesse quadro que a noção de desenvolvimento inclusivo resgata a idéia de diversidade como ponto forte de desenvolvimento. Fala-se de diversidade social, cultural, étnica, política religiosa, educacional, sexual, ambiental etc. e, portanto, pressupõe-se uma diversidade que ultrapassa o plano individual e incentiva ações relacionadas à inclusão de pessoas deficientes. As relações entre desenvolvimento e deficiência são muito estreitas e mutuamente interferentes, embora não possam ser apreendidas pelos indicadores quantitativos comuns. Quanto mais limitado ao fator econômico for o conceito de desenvolvimento, mais difícil será atuar a favor da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e de uma sociedade inclusiva global.

Referências

- ARAÚJO, L. A. D. **A Proteção Constitucional das Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1997.
- BIELER, Rosângela Berman. **A Deficiência como parte do Ciclo de Vida e o Desenvolvimento Inclusivo** Extraído do documento Desenvolvimento Inclusivo: Uma abordagem universal a partir da Deficiência. Equipe de Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo Região da América Latina e Caribe, Banco Mundial, 2006.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília v. 3. n. 5, p. 7-25, 1999.
- _____. **Refletindo sobre a Sociedade Inclusiva e a Surdez**. Disponível em: <www.saci.org.br>. Acesso em: 3 fev. 2008.
- CARVALHO, R. E. Inclusão Escolar: desafios. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC-MG. **Anais**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.
- COHEN, R. Estratégias para a Promoção dos Direitos das pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/sos/del/artigo37.htm>. Acesso em: 20 fev. 2008.

- CORRÊA, R. M. **Cartilha da Inclusão dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005. Disponível em: www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/cartilha.php>. Acesso em: 29 jan. 2008.
- CREA-SP. Casa para a Vida Toda. In: **Revista CREA-SP**, n. 11, set./out. 2003. Disponível em: www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=9877>. Acesso em: 25 jan. 2008.
- DEVLIEGER, P.; RUSCH, F.; PFEIFFER, D. Rethinking Disability as Same and Different! Towards a Cultural Model of Disability. In: DEVLIEGER, P.; RUSCH, F.; PFEIFFER, D. **Rethinking Disability: the emergence of new definitions, concepts and communities**. Antwerpen: Garant, 2003.
- DISCHINGER, M.; ELY, V. H. M. B. **Desenho Universal nas Escolas: acessibilidade na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: 2004.
- _____. **Promovendo Acessibilidade nos Edifícios Públicos: guia de avaliação e implementação de normas técnicas**. Florianópolis: Ministério Público do Estado de Santa Catarina, 2006.
- FÁVERO, E. A. G. _____. **Direito das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.
- O que Você Precisa Saber sobre a Convenção da Guatemala**. Disponível em: www.wvaeditora.com.br/>. Acesso em: 20 jan. 2008.
- FUSSESP – FUNDO DE SOLIDARIEDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO. Setor de Documentação Técnica. **Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência**. São Paulo, 1992.
- GIL, M. **Levanta-te e Vem para o Meio**. Disponível em: www.integrando.org.br/article.php?id_article=408>. Acesso em: 21 mar. 2008.
- LIPPO, Humberto. Trajetórias recentes das pessoas com deficiência. Legislação, movimento social e políticas públicas. **Relatório Azul 2004: garantias e violações dos direitos humanos**, Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 2004 p. 234-253.
- MEDEIROS, M.; DINIZ, D. **A Nova Maneira de se Entender a Deficiência e o Envelhecimento**. 2005. Disponível em: www.saci.org.br/index>. Acesso em: 20 jan. 2008.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), **Fome Zero**, 2006. Disponível em: www.fomezero.gov.br/noticias/portadores-de-deficiencia-tem-mais-vagas-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 21 mar. 2008.
- RATZKA, A. D. A História da Sociedade Inclusiva na Europa. In: **Seminário Internacional Sociedade Inclusiva de 199**. Anais. Belo Horizonte: PUC-MG, 2001.
- SASSAKI, R. K. **Pressupostos da Educação Inclusiva**. 2001. Disponível em: www.wvaeditora.com.br>. Acesso em: 11 fev. 2008.
- _____. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Aprovada pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva em 2001. Texto de 12 de Janeiro de 2002. Disponível em: www.saci.org.br>. Acesso em: 25 jan. 2008.
- _____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

- _____. **Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais**. 2005. Disponível em: <www.wvaeditora.com.br/>. Acesso em: 29 jan. 2008.
- TESKE, Ottmar. As desigualdades invisíveis: acessibilidade universal em debate. *In: Sociologia. Textos e Contextos*. Canoas: ULBRA, 2005.
- WERNECK, C. Como Agregar Valor ao Social? Como agregar valor social ao conceito de inclusão? *In: QUEVEDO, A. A. F.; OLIVEIRA, J. R.; MANTOAN, M. T. E. Mobilidade, Comunicação e Educação*. Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- _____. **Manual sobre Desenvolvimento Inclusivo para a Mídia e Profissionais de Comunicação**. Realização e organização Escola de Gente – Comunicação em inclusão para o Banco Mundial. Rio de Janeiro:WVA, 2004. p. 93. Disponível em: <www.escoladegente.org.br>. Acesso em: 19 mar. 2008.

CULTURA, EDUCAÇÃO, LAZER E ESPORTE
composto em *Times New Roman* por Fabricando Idéias,
e impresso por Bartira Gráfica e Editora S/A
2008




Alpha Rábio
EDIÇÕES



Ministério
do Esporte

