

ENTRE O “SERVE” E O “SIGNIFICA”: UMA ANÁLISE SOBRE EXPECTATIVAS ATRIBUÍDAS AO ESPORTE EM PROJETOS SOCIAIS

Recebido em: 10/11/2012

Aceito em: 29/04/2013

*Marco Paulo Stigger*¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre – RS – Brasil

*Luis Eduardo Thomassim*²

Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral
Matinhos – PR – Brasil

RESUMO: O objetivo deste artigo é sistematizar alguns posicionamentos diante do tema dos projetos sociais esportivos. Buscaremos questionar um conjunto de representações e mitos sobre as relações que os diferentes sujeitos das classes populares estabelecem com esses projetos. Para isso, nos valem da experiência com pesquisas etnográficas junto a praticantes de esporte e lazer e em projetos sociais esportivos. Partindo da desconstrução de noções que naturalizam atributos ao esporte, passamos ao diálogo com as expectativas de socializações positivas através do esporte. Utilizando resultados de diversas pesquisas, problematizamos as justificativas que se sustentam na “utilidade social” do esporte e reiteramos a validade da análise da dimensão do significado desta prática para os grupos sociais em questão. Concluímos articulando o significado cultural do esporte com os desafios de políticas que busquem enquadrá-lo como um direito social.

PALAVRAS CHAVE: Educação Física e Treinamento. Esportes. Socialização.

BETWEEN “BEING USEFUL” AND “BEING MEANINGFUL” AN ANALYSIS OF EXPECTATIONS ATTRIBUTED TO SPORT IN SOCIAL PROJECTS

ABSTRACT: The aim of this article is to systematize some positions facing the thematics of sportive social projects. We seek to question a set of representations and myths about the relations that the different subjects of popular groups establish with these projects. For that, we count on the experience with ethnographic researches with

¹ Doutor em Educação Física e Ciências do Desporto. Professor do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Doutor em Ciências do Movimento Humano. Professor da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

sport and leisure practitioners and in sportive social projects. From the deconstruction of ideas that naturalize attributes to sport, we dialogue with the expectations of positive socialization through sport. Using the results of many researches, we problematize the justifications that are based on "social utility" of sport and reiterate the validity of the analysis of the dimension of this practice's meaning for these social groups. We conclude articulating the cultural meaning of sport with the challenges of policies that seek to frame it as a social right.

KEYWORDS: Physical Education and Training. Sports. Socialization.

Introdução

Os projetos sociais esportivos despertam o interesse de estudos acadêmicos desde a década de 80, com os estudos de Alba Zaluar (1994). No entanto, o que há de novo, após quase três décadas, é a consolidação de um *modelo dominante* (MONTAÑO, 2002) tanto no âmbito das políticas públicas como no que se refere ao tratamento dado ao esporte nestas políticas. Em tal modelo, os projetos sociais integraram-se ao padrão de ação social vigente, e passaram a ser disseminados como alternativa a partir do próprio Estado, ao invés de configurarem-se apenas como um tipo de prática social complementar e acessória à ação estatal. A consolidação desta perspectiva é verificada não apenas por um aumento significativo do número de projetos existentes, mas por um monumental aumento dos discursos públicos sobre estes projetos³.

No âmbito da Educação Física, a abordagem dos projetos sociais esportivos em pesquisas acadêmicas se desenvolveu marcada por uma polarização entre posições apologistas e posições críticas a estes projetos e aos sentidos que estes assumem. A

expressão dessas perspectivas resulta, ainda hoje, em análises que embora se contraponham, seguidamente traduzem excessivas pressuposições das relações e

sentidos que envolvem este objeto, em desatenção a aspectos importantes, que já vêm sendo identificados em estudos empíricos sobre o tema.

Assim, tratá-los apenas como um “modelo dominante” para a ação social, ou como meros desdobramentos das relações político-econômicas dominantes, não tem sido suficiente para inferir o sentido que estas ações adquirem, especialmente sem que se leve em conta o espaço de relações sociais no qual eles se desenvolvem. A diversidade de agentes envolvidos e as dinâmicas locais nos remetem a perspectiva defendida por Silva (2006) em relação à análise da sociedade civil, no sentido de requererem construções analíticas relacionais.

A limitação das análises de tipo generalizantes (sejam as que enquadram essas ações positiva ou negativamente) torna-se ainda mais evidente quando somos instados a estudar e refletir sobre o tema a partir do lugar do “agente” envolvido, profissional ou politicamente com certas ações na sociedade. Para a Educação Física, que possui sua identidade acadêmica associada à intervenção social, se coloca potencialmente uma dupla relação com este fenômeno: como objeto de estudo e de intervenção. Assim, não são poucos os professores, estudantes e pesquisadores que se colocam diante do desafio de buscar compatibilizar a análise crítica dos processos e dinâmicas sociais que condicionam e envolvem os projetos sociais, com proposições ou referências para a atuação pedagógica direta nestes espaços.

Portanto, apesar da multiplicação de pesquisas sobre projetos sociais esportivos, consideramos pertinente a constatação de Carrano (2007, p. 8), referindo-se a repetição de aparentes obviedades no campo da educação física e das práticas esportivas: “isso

³ Uma análise que procura articular este pano de fundo das relações entre Estado e sociedade e as políticas de esporte e lazer encontra-se em Thomassim, 2007.

porque ainda se percebe a busca pelo apagamento de pistas deixadas pelas relações de poder que orientam as práticas e, em última análise, procuram definir o que é legal e legítimo de existir no interior do campo esportivo”. O autor refere-se ainda a validade de “remexer o pensamento ingênuo que se deixa levar pela noção de que o ‘mundo esportivo’ é politicamente inocente e seus atores e instituições têm como motivação única ou principal o desenvolvimento desinteressado do esporte nacional” (CARRANO, 2007, p. 8).

Nessa perspectiva, buscaremos avançar na produção de algumas sínteses compreensivas, que ajudem a oferecer parâmetros e referências para uma relação reflexiva tanto com a prática pedagógica nos projetos como com as relações institucionais e políticas que as envolvem. Para contribuir nessa direção, pretendemos sistematizar algumas análises a respeito do tema dos projetos sociais, oferecendo elementos teóricos e empíricos para contribuir com a atuação de acadêmicos e professores ligados a estas experiências. Discutiremos as expectativas de usos sociais do esporte, com vistas à socialização de crianças e jovens. Por fim, buscamos uma ruptura com o olhar que reduz os sentidos do esporte entre populações pobres a esfera utilitária e propomos abordá-lo na dimensão de seus significados culturais para os sujeitos destes segmentos. Com esta ancoragem concluímos apontando para uma atuação pedagógica e política centrada na compreensão do esporte como um direito social.

Para materializar este diálogo, nos apoiamos tanto nas análises socioculturais do esporte⁴, em pesquisas etnográficas junto às práticas de esporte e lazer de grupos

⁴ Stigger (2002 e 2005); Damo (2005); Bracht (2009).

populares e em projetos sociais⁵, e ainda, em estudos das ciências sociais envolvendo o tema da socialização⁶.

Expectativas educativas com o esporte

A busca de agentes sociais em fazer um *uso positivo* do esporte para *melhorar* a vida do público atendido em seus projetos expressa uma convicção muito cara para muitos dos que estão comprometidos não apenas com projetos sociais e com o desenvolvimento e a atuação direta em suas atividades, mas também com as práticas educacionais de forma geral, sejam elas escolares ou não-escolares.

Esta convicção se sustenta no sentido que a educação adquiriu em nossa sociedade, especialmente no decorrer do século XX, sempre associada a um tipo de desejo e esperança na mudança social e enfrentamento de mazelas de toda ordem (TELLES, 2009). Dessa forma, a pretensão educativa dos projetos sociais esportivos está associada, em grande medida, à convicção e expectativa de que, ao oferecer aprendizados e vivências esportivas, sejam transmitidos e vivenciados também conteúdos simbólicos e comportamentais *úteis* para crianças e jovens enfrentarem *problemas de suas vidas*, além de municiá-los de *novas perspectivas de vida*. Tal é a disseminação desse discurso que acreditamos não ser necessário documentar a crença que, de forma mais específica, estas aprendizagens poderiam

⁵ Zaluar (1994); Stigger et al. (2007); Thomassim e Stigger (2007); Thomassim (2010); Lazzari, Thomassim e Stigger (2010); Freitas e Stigger (2010); EIRAS (2011).

⁶ Lahire (2002 e 2008); Dubar (2005); Rogoff (2005); Sarmiento (2009); Corsaro (2011).

incidir, por exemplo, sobre o problema da violência urbana e do uso de drogas entre os jovens.

Além do valor social que a modernidade atribui à educação, as expectativas ou desejos de uso positivo do esporte apoiam-se também noutra convicção: trata-se da crença que a prática esportiva é potencialmente portadora de qualidades *próprias* - que poderíamos chamar de universais ou intrínsecas – capazes de desenvolver valores positivos entre crianças e jovens. Acredita-se que tais valores contribuiriam para *socializar* os jovens, fortalecendo-os como indivíduos para enfrentar suas condições de vida.

Podemos tomar como exemplo dessa expectativa a posição da antropóloga Alba Zaluar, em seu trabalho *Cidadãos não vão ao Paraíso* (1994), realizado com base nas pesquisas de alguns projetos sociais. Nesta obra, a autora afirmava que o esporte, através do lúdico, proporciona profundas possibilidades de socialização em quaisquer sociedades. Ela defendia ainda que a vivência de regras universais, sem privilégio pelo poder aquisitivo, constitui-se numa particularidade democrática na qual os jovens da periferia viam-se estimulados e reconhecidos por seus méritos. Zaluar se referia à formação do caráter e da identidade social como potencialidades daquela vivência esportiva. De sua análise sobre projetos esportivos, a autora constrói uma convicção geral sobre a positividade do esporte, destacando “as qualidades de caráter, como o companheirismo, a força de vontade, o *flair play*, todas elas experimentadas e vividas concretamente na prática do esporte” (p. 92). A autora ainda anunciaria:

Esta pode ser uma das bases que levam os jovens a adquirir uma identidade positiva, fundada na autoconfiança e na auto-estima, pilares de qualquer sociedade [...]. Sem isso, a revolta explode na violência descontrolada e na agressividade sem sentido. De rebeldes sem causa e auto-imoladores juvenis,

as favelas e os bairros pobres já tiveram a sua dose nos últimos anos (ZALUAR, 1994, p. 86)⁷.

Uma primeira crítica à disseminação destas expectativas é a generalização que ela reproduz acerca dos segmentos atendidos como pertencentes a um contexto desprovido de referências morais adequadas, carentes de famílias estruturadas e de relações civilizadas. Embutido no adjetivo “educativo” dá-se a construção de uma imagem estigmatizada dos grupos populares, feita à custa de uma descrição carregada de negatividade dos seus modos de vida, desenhados a partir da carência de condições materiais.

A desconstrução dessa imagem estereotipada e da sua generalização, bem como a crítica a análises que resumem a compreensão da vida das populações pobres às suas condições materiais de vida, foi objeto de investimento de muitos autores (THOMPSON, 1991, FONSECA e CARDARELLO, 1999; FONSECA 2000 e 2006; LAHIRE, 2008). Em última análise, estes pesquisadores trabalham com a prerrogativa de que ao invés de serem entendidas pelas carências e ausências de valores, as populações pobres possam ser compreendidas pela diferença e diversidade dos seus sistemas de valores, erguidos sobre determinadas trajetórias históricas e experiências culturais relativamente próprias aos grupos populares. Por esse olhar, o modo de vida dos grupos populares seria menos a consequência do que lhes falta social e materialmente, mas, sobretudo, por aquilo que produzem e constroem com as circunstâncias e com as possibilidades que lhes são colocadas.

⁷ Temos que considerar que as expectativas um tanto ufanistas de Zaluar são explicadas também pelo contexto em que realizava suas pesquisas, pois nos anos 80 os projetos sociais ainda não estavam generalizados como padrão de ação da política social brasileira, bem como se vivia a euforia com o processo de redemocratização da nossa sociedade. Mesmo assim, essa posição não só é ainda muito difundida, como compõe a justificativa de um conjunto de projetos de promoção da paz e de prevenção da

Não dedicaremos, assim, maior espaço de análise a este aspecto nesse momento⁸, mas queremos problematizar duas outras representações que acabam sendo (re)produzidas, implícita ou explicitamente, e que incidem simbolicamente nas relações sociais de forma a conformar mais desigualdades, mesmo que a intenção seja combatê-las. A primeira problematização refere-se à associação direta entre esporte e valores “positivos”. A segunda refere-se à visão simplificadora do processo de socialização, no qual se promoveria a difusão e a “introjeção” de determinados valores morais, na perspectiva da busca da aprendizagem de certos comportamentos pelas crianças e adolescentes.

Ao colocarmos em questão estas ideias, cuja veiculação cotidiana e disseminada nós nos deparamos, não queremos desmobilizar a intervenção social e pedagógica, nem ignoramos que os projetos sociais e seus agentes sempre se pautam por determinadas referências políticas e morais. Parece claro, contudo, que a necessidade de intervir na sociedade não deve nos impedir de refletir e dialogar, para avançar na compreensão dos processos com os quais lidamos profissionalmente.

Sobre os valores “positivos” do esporte

A ideia de valores positivos associados ao esporte propaga-se socialmente através de afirmações bastante reproduzidas, como “praticar esportes educa a moral”, ou “o esporte é uma lição de vida”. Essa visão, que se refere às qualidades que seriam intrínsecas ao esporte (intrinsecamente positivas), resulta de diferentes processos homogeneizantes, e de largo alcance, que envolveram o esporte moderno. Podemos

violência. Além do fato do trabalho de Zaluar ser muito citado, já referimos anteriormente que acreditamos que esse discurso é tão difundido que não é necessário documentar.

nomear, exemplarmente: os sentidos institucionais que lhe conformaram no contexto inglês do século XVIII; as correntes acadêmicas e políticas associadas ao Olimpismo, visto como um ideário que busca atribuir ao esporte moderno um conjunto de valores éticos; e a abordagem midiática da trajetória de vida de atletas, valorizando narrativas retrospectivas centradas nos exemplos de auto-superação, disciplina e obstinação.

Na forma de compreender estes processos é comum nos depararmos com análises que recaem na reificação⁹ do esporte. Ou seja, através do discurso acadêmico, midiático ou do senso comum, interpreta-se aquilo que são os sentidos atribuídos ao esporte pelos agentes de determinados contextos históricos e sociais (praticantes, treinadores, dirigentes, políticos, etc.), como se fossem atributos próprios e naturais do esporte. Numa caricatura dessa visão, o esporte passa a ser compreendido como um ente, acima das relações que as pessoas estabelecem, portador de uma essência que independeria de contexto históricos e culturais e, portanto, dos sentidos que os sujeitos lhe conferem.

Para aguçar nossa reflexão sobre valores (positivos) propalados como intrínsecos ao esporte, uma pesquisa realizada em Valência (Espanha) sobre “Orientações para a esportividade dos alunos de educação física” (DOMÉNECH, 2006), nos oferece elementos interessantes. Neste estudo, o objetivo foi verificar a aquisição da “esportividade” pelos alunos, sendo esta noção - de “esportividade” - um tipo de construto para referir-se ao *flair play* ou a uma determinada conduta esportiva moralmente correta. Nesta pesquisa, os autores identificaram que “são os alunos mais jovens que manifestaram uma maior orientação para a esportividade, frente aos

⁸ Ver relações destas análises com o esporte em: Bretas (2007), Thomassim (2010), Melo (2005).

maiores” e que os alunos que participam de competições são os que admitem a perspectiva negativa da esportividade frente àqueles que não praticam ou o fazem como lazer. Ou seja, se tomarmos por base essa pesquisa, quanto mais se pratica esporte, mais “se aprende” sobre ele, o que implica, tanto um comportamento *esportivo*, quanto burlar as regras da esportividade. Os autores atribuíram este comportamento “negativo” às pressões da competição, mas podemos também, com base neste tipo de informação, dizer que “não há valores intrínsecos ao esporte”: o esporte não existe a partir de uma *essência* (o esporte *é*) mas como uma prática social (o seu *sendo*) (BRACHT, 2009).

Assim, mesmo que acreditemos que o esporte possibilita a vivência de valores “úteis” para a vida em sociedade, o que os autores têm defendido é que não se pode atribuir aos esportes apenas valores positivos ou apenas valores negativos, já que, em primeiro lugar, o esporte se apresentaria de forma heterogênea, isto é, com múltiplos valores e sentidos a ele associados pelos seus praticantes. Em segundo, a própria noção de positivo e negativo torna-se relativa em cada lógica cultural particular: certas atividades muito competitivas são rejeitadas em certos contextos ou grupo social específico, sob o argumento de que ela seria seletiva e excluiria candidatos a participantes, enquanto noutras situações elas são usadas para possibilitar a elevação da auto-estima, um maior envolvimento e sentimento de pertencimento. Desta forma, “ainda que se possa afirmar que todo o esporte contém determinados componentes que o caracterizam como tal, esta atividade é praticada por indivíduos que dão a cada um destes elementos um *peso* na constituição da sua prática esportiva particular” (STIGGER, 2002, p. 250).

⁹ Reificação é o termo filosófico para expressar a ideia de retirar a humanidade dos fenômenos, tratando-os como coisas, independentes da interferência humana.

Outro caminho interessante para refletirmos sobre a relação entre esportes e valores morais nos é oferecido por pesquisas que descrevem as rotinas dos projetos sociais que atuam com práticas esportivas. Em algumas destas pesquisas (LAZZARI, 2009; THOMASSIM, 2010; FREITAS e STIGGER, 2010; EIRAS; 2011), a observação das rotinas das instituições e de suas grades de atividades nos mostra que a forma pela qual os agentes procuram garantir um uso “positivo” do esporte não é, puramente, através da prática do esporte, mas através do espaço e do momento que ele ocupa nas programações. Através de arranjos que ordenam a rotina institucional com espaços anteriores e posteriores às atividades esportivas, estas são “cercadas” por outros momentos estratégicos para a verbalização, construção e negociação de sentidos ao esporte.

Segundo dados das pesquisas citadas, antes e depois das atividades propriamente esportivas, as rotinas das instituições são preenchidas por inúmeros momentos formais e informais nos quais os educadores mobilizam diversos procedimentos, técnicas ou dispositivos a fim de acordar comportamentos, compromissos e a atenção das crianças aos seus ensinamentos. São nestes momentos que os agentes dos projetos sociais visualizam e tentam aplicar a transmissão de conteúdos educacionais e valores morais.

Na prática, em alguns casos, estes momentos são viabilizados através de pequenas reuniões antes das atividades esportivas, nas quais são propostos ou anunciados os sentidos educativos pretendidos, lembrando as regras de comportamento e as consequências possíveis caso elas não sejam seguidas. Em outros casos, essa conversa com as crianças ocorre também (ou apenas) após as atividades práticas, permitindo ainda a avaliação dos comportamentos durante as atividades e até a aplicação de punições ou premiações (LAZZARI, 2009). Sejam rodas de conversas

interativas com as crianças (THOMASSIM, 2010) ou, ao rezar o “Pai Nosso” antes de um lanche (FREITAS e STIGGER, 2010), esses são meios disponíveis para a viabilização do trabalho de socialização pretendido pelas instituições.

Algumas instituições recorrem a determinados dispositivos de valoração do comportamento das crianças, como estratégia para alcançar suas intenções: num projeto, o controle na lista de presença de uma programação assinalava sinais azuis para as crianças com “boa conduta” e vermelhos para a “má conduta” (LAZZARI, 2009); em outro, a pesquisadora presenciou uma “moeda” local (os *din-dins*) que as crianças adquiriam conforme o seu comportamento fosse adequado - uma vez acumuladas, essa moedas proporcionariam às crianças participarem de eventos e passeios, ou poderiam ser usadas no bazar do projeto, que ocorria no final de ano (EIRAS, 2011). Entretanto, em muitos dos casos, outros procedimentos são operados de modo menos explícito e formal do que nestes exemplos, sendo a relação direta dos educadores com o público atendido uma arena privilegiada de mediação destas mensagens (THOMASSIM, 2010).

Ou seja, o que percebemos é que, em que pese que as instituições afirmem a importância do esporte e seus agentes até falem em virtudes naturais do esporte, os próprios agentes não reconhecem as atividades práticas como um momento no qual, espontaneamente, haveria a elevação dos valores ou a ênfase nas mensagens que desejam transmitir as crianças. O trabalho de educação através do esporte desejado pelas instituições e projetos tende a exigir dos agentes momentos específicos e exclusivos de transmissão destas mensagens, separadas dos momentos de prática esportiva efetiva.

Tornar visível, pela análise, esses mecanismos, procedimentos e práticas, permite explicitar que não há essência ou natureza moral na prática esportiva, por si mesma. O que estamos buscando revelar são justamente os esforços objetivos de

determinados agentes para conformar um contexto que favoreça certos sentidos à prática esportiva, de forma que sem esses investimentos os agentes não se veem contemplados pela vivência de atividades esportivas isoladamente. Independente de concordamos ou não com estes sentidos e com os dispositivos utilizados para imprimi-los, esses dados permitem pensar que quaisquer que sejam os sentidos “positivos” que se procure atribuir ao esporte, estes não brotam espontaneamente pela mera prática esportiva, como se fossem inerentes a ela. São as relações sociais, em cada contexto, que dão significados ao esporte; e não o raciocínio contrário, ou seja, de que estes significados estejam, de antemão, imbuídos no esporte, independente do contexto em que ele é praticado.

Assim, podemos dizer que os momentos em que as crianças praticam esportes certamente estão carregados de mensagens e conteúdos morais e, portanto, não se duvida que sejam experiências socializadoras. Mas, como refletiremos a seguir, socializar significa mais do que a transmissão intencional de mensagens pelos educadores e também vai muito além da recepção ou assimilação passiva destas mensagens pelos educandos.

Para proceder algumas reflexões sobre o tema da socialização nos valeremos da apresentação de dados etnográficos obtidos no contexto de uma pesquisa sobre a participação de crianças em projetos sociais (THOMASSIM, 2010). A partir de determinadas situações empíricas queremos colocar em análise certas crenças quanto à introjeção de valores e comportamentos através do esporte, bem como quanto à expectativa que as crianças reproduzam estes possíveis aprendizados em outros momentos e contextos de suas vidas.

Os projetos como espaços socializadores: exemplos para uma reflexão

Todas as sextas-feiras, alguns meninos entre 9 e 14 anos se deslocam do seu bairro até uma escola de esporte do bairro vizinho – um percurso em torno de dois quilômetros. A atividade é realizada numa ação voluntária da escola de esportes (que atende uma clientela diferente no restante da semana, através de aulas pagas) em parceria com outra instituição que acolhe os meninos no contra-turno escolar nos demais dias da semana. Nas atividades da escola de esportes, além de realizarem sequências de exercícios técnicos e jogos coletivos, o professor investe em conversas e acordos com as crianças sobre comportamentos adequados durante as atividades. Nestas conversas trata-se da quantidade de reclamações dos alunos durante a partida, dos palavrões, dos conflitos, da dedicação. Normalmente, antes de começar o “coletivo”, o professor adverte sobre a necessidade dos meninos conseguirem jogar sem brigas ou sem recorrerem a reclamações uns dos outros. O trecho do diário de campo a seguir, ilustra uma destas ocasiões:

Durante uma partida em que todos se policiavam para evitar reclamações, Nilo, um dos mais brigões, havia tomado um gol por cobertura porque estava adiantado na área e distraído, e é criticado pelos colegas. Nilo não aceita reclamações e ameaça largar a posição de goleiro. Wilson, uma referência de comportamento positivo para os educadores, pergunta ao professor se não estava correto criticar o Nilo pelo gol tomado, alertando para sua displicência. O professor responde que é preciso ver “a forma como se fala com o outro”, sugerindo que é possível fazer uma crítica de forma educada ou coisa do tipo. Em outro momento da partida, as reclamações de Valter sobre a atuação de Rogério, ambos da outra equipe, culminaram com a decisão do professor de tornar Valter o goleiro da equipe no lugar de Rogério. Esses comportamentos se mantêm negociados ao longo do jogo e numa conversa final, com todos sentados no campo, o professor conversa sobre os acontecimentos da partida. Faz uma análise com os meninos do episódio da troca de goleiro, mostrando os prejuízos da troca de posição entre Valter e Rogério, discutindo o que seria melhor para a equipe e o que levou às reclamações. Toda a ênfase da fala do professor, inclusive com algumas participações dos meninos, se dá sobre o quanto o relacionamento adequado com o colega é melhor para o desempenho da equipe.

Como já referido, grande parte do trabalho de socialização das instituições, segundo a maioria dos projetos pesquisados nesta e em outras pesquisas já citadas, centra-se na valorização e cobrança de conteúdos de natureza moral, em geral sobre como se relacionar com os colegas, educadores e outras pessoas. Ou ainda sobre encarar os compromissos de horário, as tarefas, as regras e até os próprios momentos da rotina (ônibus, lanches, jogos, banheiros, deslocamentos). Pode-se dizer que são estes aspectos atitudinais que consomem grande parte das energias cotidianas de educadores e das suas falas em entrevistas, momentos em que especialmente tendem a enfatizar suas práticas voltadas à promoção de valores entre as crianças. A prioridade dada a estes aspectos ocorre, na maior parte dos casos, em detrimento ao trabalho com elementos de ordem conceitual e técnicos/procedimental; em outras palavras, a intervenção dos professores se materializa numa atuação centrada na promoção do “ser algo/alguém”, em detrimento de atuar com o “saber/compreender algo” e/ou com o “saber fazer/executar algo”.

Isso justifica que grande parte da atenção, informações e diálogo do professor centre-se na verbalização de valores e explicitação de comportamentos desejáveis, bem como na crítica e recusa de comportamentos que se opõem a estes. Percebe-se, então, que nesse caso descrito, como em outras situações analisadas, o projeto esportivo se configura como um tempo/espaço em que o esporte está “em uso”, com a finalidade de transmitir determinadas mensagens morais.

Se nos limitarmos ao cenário que apresentamos com estes dados, poderíamos nos perguntar pelo efeito que tal transmissão de mensagens pode gerar sobre os participantes. No entanto, para refletirmos sobre o processo de socialização das crianças - ao invés de pressupormos o peso ou importância que um momento específico do seu

cotidiano (como um projeto de esportes) ocupa em suas experiências socializadoras - preferimos chamar atenção para um elemento banal da sua rotina.

Como já dissemos, para participar desta programação as crianças fazem um percurso de dois quilômetros de ida e de volta até a escola de esportes. Trabalhamos com a hipótese que poderia ser significativo dar atenção àquilo que as crianças vivenciam no caminho que percorrem até chegar aos projetos esportivos. Por exemplo, inúmeras vezes, ao longo de seis meses, meninos deste projeto nos diziam que estavam “suspensos” das aulas de futebol por terem brigado ou cometido algum ato de indisciplina ou desrespeito, segundo o juízo dos coordenadores da instituição que os atendem. Essas punições referiam-se geralmente a problemas que ocorriam durante a semana ou no deslocamento até a aula de futebol e, apenas muito raramente, na própria aula. Dificilmente um menino era suspenso duas sextas-feiras consecutivas, mas também era difícil não haver pelo menos um deles que não tivesse sido punido com suspensão numa sexta-feira.

Nas oportunidades que tivemos de acompanhar o percurso das crianças de volta para a vila, também presenciemos as situações que geravam tais punições. Uma dessas situações foi relatada por Serginho¹⁰, de onze anos, que frequentava esta instituição e também a escola de futebol das sextas-feiras. Certo dia, encontrado na escola, Serginho colocava em dia as notícias sobre a sexta-feira anterior. Quando perguntado se naquele dia alguém havia sido “suspenso” no caminho de volta para a vila, Serginho exclamou: “Pior sôr! Todo mundo

¹⁰ Para preservar o anonimato das pessoas participantes da pesquisa, os nomes utilizados são fictícios.

quase, só três que não foram”. “Tu também foi suspenso?” - perguntamos. “Até eu”, respondeu ele. Segundo Serginho (sem oferecer muitos detalhes), no caminho de volta eles quebraram garrafas que estavam numa calçada. A versão foi contemplada pelo relato da educadora que os acompanhava no deslocamento neste dia: “Foi uma vergonha [...] as pessoas no ponto de ônibus vendo aquilo”.

Tomamos essa situação como ilustrativa da problematização que estamos buscando desenvolver: muitas vezes os comportamentos acordados num contexto não são validados facilmente para o outro. Podemos então dizer: assim como nas aulas de futebol e noutros momentos formais, nas situações informais (como no percurso até os projetos sociais) os valores e os comportamentos também estão em jogo.

Outra situação da mesma pesquisa de campo pode reiterar estas reflexões, agora tratando-se não de uma ilustração banal da rotina, mas de uma situação limite. Milton, de 15 anos, era um *caso típico* para a pesquisa em questão, pois o pesquisador estava visitando famílias, entrevistando pessoas e observando crianças e adolescentes que participavam de projetos sociais esportivos numa determinada comunidade. Mas mais do que isso, Milton tinha uma característica que interessava conhecer mais de perto: ele estava vinculado simultaneamente a quatro projetos que desenvolviam atividades esportivas. Sua semana era dividida entre estas atividades e os educadores e técnicos que o conheciam destacavam seu gosto por atividades esportivas. Alguns destes educadores tinham conhecimento que, mesmo frequentando os projetos, ele vinha tendo algum envolvimento com gangues e com atividades do tráfico de drogas. Na semana combinada para uma visita do pesquisador ao Milton e a sua mãe, chegou a notícia de que o jovem havia sido assassinado naquela madrugada - na verdade executado com quinze tiros.

O caso de Milton é desconcertante justamente por que o jovem estava *incluído* em diversas atividades sociais e esportivas. Apesar da sua motivação com o esporte, isso não significou que suas vivências nos projetos fossem, necessariamente, concorrentes com o seu envolvimento com os problemas que o levaram à morte. Mas o dado mais importante para este texto não é a dramaticidade do acontecimento e sim o aparente desencontro ou contradição lógica entre os diferentes espaços de socialização que o menino frequentava, os quais, pressupomos, na maioria das vezes se opõem. Supomos ainda, normalmente, que as crianças ou adolescentes, para corresponderem ao que é esperado deles em um espaço, abdicam dos valores e condutas que os permitem participar de outros. Ignoramos, por fim, a capacidade de mediação dos sujeitos pra negociar estes pertencimentos.

É importante destacar, portanto, que o que estamos colocando em questão com estes exemplos não é o fato da ação nos projetos sociais estar carregada e até motivada por certa moralidade, e menos ainda trata-se de uma análise da eficácia de suas ações educativas. Mas sim, da imagem simplificada do processo pelo qual os indivíduos incorporam e mobilizam valores e aprendizados comportamentais, na qual se acredita tratar de um processo linear, de recepção de mensagens exteriores, as quais são progressivamente interiorizadas. São estas crenças que a seguir buscamos problematizar.

Esporte e a simplificação da socialização: breves considerações críticas

É comum nos depararmos com a afirmação de que o esporte possibilita a “socialização das crianças”, supondo-se que socializar seja apenas o aprendizado de normas sociais consideradas positivas e/ou adequadas. Sobre isso, já referimos que só

podemos considerar que os valores morais podem ser “positivos” ou “negativos” levando-se em conta como eles são representados em cada contexto cultural e histórico.

Mesmo assim, tem forte apelo social o uso do esporte como objeto prioritário de uma estratégia de difusão de valores, hábitos e ensinamentos morais que sustentem ou mesmo que transformem certos padrões de relações sociais. Para Guedes (2006), tal visão se sustentaria na compreensão de que

[...] a dimensão pedagógica é, de certa forma, inerente à atividade esportiva, constituindo-se a transmissão de técnicas corporais (MAUSS, 1974) em importante veículo para a transmissão e reprodução de valores e significados. Constituem-se, sob este ponto de vista, como prática físico-moral (GUEDES, 2006, p.2).

Essa convicção no uso estratégico do esporte na socialização de crianças e jovens revela, portanto, uma expectativa vinculada a “transmissão” de valores e significados no contexto das práticas esportivas que, posteriormente, seriam reproduzidos pelos indivíduos em outros contextos de suas vidas, diferentes daqueles em que foram aprendidos. Por exemplo, quando se espera que uma criança aprenda a ser solidária ou disciplinada durante a prática esportiva, pretende-se que ela incorpore essas “virtudes” em suas condutas, sendo capaz de transferi-las para outras situações: entre os amigos do bairro, na sala de aula e em sua futura atividade de trabalho.

Levando em conta este tipo de expectativa, podemos afirmar que não se tratam apenas de pretender uma “mera” aprendizagem de valores, mas de pretender gerar a “incorporação” destes aprendizados aos princípios que orientam e produzem as condutas, práticas e hábitos do indivíduo¹¹.

¹¹ Segundo Bernard Lahire (2002), tal processo aparece tanto na psicologia como na sociologia descrito através do “uso de noções de ‘transferibilidade’, de ‘transponibilidade’ ou de ‘generalizabilidade’”. Estes indicariam que um esquema de ação ou uma disposição para agir que tenham sido incorporadas, “estejam ‘dispostas’ a serem ativadas em contextos diferentes daqueles – mas análogos a eles – em que foram adquiridos, construídos e constituídos” (LAHIRE, 2002, p. 80).

Tratando-se, portanto, de desejar ou buscar, através do esporte, efeitos tão intensos na vida das pessoas, cabe assumirmos a responsabilidade – na Educação Física - de refletirmos de forma criteriosa sobre tais expectativas socializadoras, considerando a facilidade e a frequência com que estas são mencionados, seja na mídia, nos documentos de projetos ou nas falas de agentes sociais.

Nesse sentido, a nossa preocupação é que essas expectativas, legitimadas socialmente em inúmeras iniciativas destinadas a trabalhar com crianças e adolescentes pobres, acabam por produzir, entre outras coisas, uma compreensão empobrecida do processo de socialização. Empobrecida no sentido de que ele aparece como um esquema um tanto mecânico, o qual, ao invés de revelar “o que está em jogo” como processo e relação social, resume-se na transmissão unilateral de mensagens e saberes, a ser promovida pela ação de certos agentes e instituições, resultando numa “introjeção” de determinados valores e comportamentos na vida de pessoas em formação.

Ora, valorizar o papel desempenhado pelo “meio” social na conformação dos princípios que orientam o comportamento das pessoas não chegaria a ser inapropriado conceitualmente. E até ao contrário, foi este tipo de noção que, durante boa parte do século XX, rivalizou com a teoria da socialização oferecida por Piaget (DUBAR, 2005).

Enquanto

Piaget explicava a socialização a partir de mecanismos internos ao indivíduo, que operam em sua fase de desenvolvimento infantil, teorias sociológicas chegaram a hipervalorizar o peso do “meio” e das relações externas e pré-existentes ao indivíduo, que tornar-se-iam internas a ele através do processo de socialização, gerando “coesão social” (na concepção funcionalista) ou “reprodução da dominação social” (para concepções estruturalistas) (DUBAR, 2005).

Assim, nos estudos sobre socialização, a necessária valorização do ambiente, do contexto e da cultura chegou a gerar uma concepção de socialização como “adestramento social”. As críticas voltadas para a superação desta concepção se desenvolveram já há algumas décadas, passando a oferecer concepções alternativas sobre socialização. As novas ideias passaram a estabelecê-la, nem como desenvolvimento nem mais como “mera” incorporação, mas como processo de construção, desconstrução e reconstrução de sentidos relacionados ao “mundo vivido”, que se estendem ao longo da existência do indivíduo, em diversas situações nas quais ele deve aprender “a torna-se ator” (DUBAR, 2005). Em caminhos paralelos aos estudos sociológicos da socialização, autores de outros temas e disciplinas reforçarão estas premissas ao longo dos anos 90, oferecendo conceitos como: “apropriação participativa”, nos estudos do desenvolvimento pela psicologia cultural (ROGOFF, 2005); e “reprodução interpretativa”, nos estudos da infância pela sociologia (CORSARO, 2011). Além das mudanças de perspectivas teóricas sobre a socialização, as novas concepções teriam sido impostas também pela reconfiguração do próprio processo de socialização possibilitado pela fase em curso da modernidade (SARMENTO, 2009).

Com base nestes apontamentos, podemos sinalizar algumas das críticas ao que chamamos de simplificação da socialização. Um primeiro aspecto problemático diz respeito a pensá-la como momento de transmissão de mensagens morais, realizada pela ação intencional de um agente adulto, dentro de instituições ou não. Decorre ainda que, ao sugerir que a socialização seja a promoção de uma ação do meio social sobre o indivíduo, frequentemente supõe-se que o conteúdo introjetado ou assimilado pelo

indivíduo seja correspondente aos conteúdos das mensagens que lhe foram oferecidas explicitamente.

Opondo-se a essa visão, podemos recorrer às considerações de Bernard Lahire (2008) por ocasião de sua análise sobre situações de sucesso escolar em crianças de meios populares franceses. Para o autor, seria inadequado ater-se a “situações formais de ensino nas quais um saber está explicitamente em jogo” (p. 340). Nesse contexto,

Falar de “transmissão” é, principalmente, conceber a ação unilateral de um destinador para um destinatário, ao passo que o destinatário sempre contribui para *construir* a “mensagem” que se considera ter-lhe sido “transmitida”. Ele tem de lhe atribuir sentido na relação social que mantém com o que está ajudando a construir seus conhecimentos e com seus próprios recursos, construído no curso de experiências anteriores. Além disso, mesmo nas mais formais situações de aprendizagem (por exemplo, as situações escolares), o que o adulto julga transmitir nunca é exatamente aquilo que é recebido pelas crianças. Os horizontes se revelam diferentes sob muitos aspectos (LAHIRE, 2008, p. 341).

O autor argumenta que ao pensar a partir da ideia de “transmissão”, não destacamos nem compreendemos o trabalho de apropriação e construção feito pelo “aprendiz”. Também não conseguimos identificar como se dá a “inevitável” transformação do que é supostamente transmitido ou deixado de uma geração para outra. Lahire completa afirmando que a ideia de transmissão

[...] é ainda mais inadequada para conceber as frequentes situações em que algo se transmite – ou melhor, se constrói – sem que nenhuma intenção pedagógica tenha sido visada, sem que nenhuma ação de transmissão tenha sido pensada como tal. Quantos conhecimentos e habilidades construímos sem saber, sem que alguém nos tenha dito: “veja, hoje vamos aprender a fazer isso ou aquilo...”? [...] Há, pois, um grande número de situações nas quais a criança é levada a construir disposições, conhecimentos e habilidades em situações “organizadas” – não conscientemente – pelos adultos e sem que tenha havido verdadeiramente “transmissão” voluntária de um conhecimento (LAHIRE, 2008, p. 341 e 342).

Por esse ponto de vista, referir-se ao esporte como “meio” de socialização de crianças e jovens não indica por si só quais conteúdos estão em jogo nesta socialização e

menos ainda quais “resultados” podem ocorrer, pois tal processo se dá sempre através da interação ativa do sujeito com outros sujeitos, seus valores e suas práticas. Simplificar o processo de socialização significa não apenas ignorar que são as relações que socializam, mas é também ignorar, nos projetos sociais, “as diferentes formas de apropriação que as crianças e jovens fazem destas propostas que, muitas vezes, independem de seus objetivos explícitos” (GUEDES, 2006, p. 7).

Parece importante constar ainda que outra fragilidade dessa visão simplificadora refere-se à negação do peso do contexto nas condutas individuais que acontecem no processo de socialização. Ou seja, crê-se que o aprendizado de uma conduta não agressiva no contexto de um projeto, sendo internalizado no indivíduo, passaria a ser transferido para orientar sua conduta em outros ambientes fora do projeto (ou do contexto no qual foi aprendido). Esse tipo de expectativa teria por premissa que a socialização constitui a construção ou incorporação de um conjunto de princípios coerentes e harmônicos.

Entretanto, contrariamente a essa posição, todos temos exemplos que nos colocam a pensar diante de “simples” variações nas formas de proceder ou comportar-se de um mesmo indivíduo em contextos diferentes. Argumentando que na sociedade contemporânea “seria muito mais comum observar atores individuais menos unificados e portadores de hábitos (esquemas de ação) heterogêneos e, em certos casos, contraditórios” (LAHIRE, 2002, p. 31), Bernard Lahire explica que

A coerência dos hábitos ou esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação...), que cada ator pode ter interiorizado, depende, portanto, da coerência dos princípios de socialização aos quais esteve sujeito. Uma vez que um ator foi colocado, simultânea ou sucessivamente, dentro de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, às vezes até contraditórios, ou dentro de universos sociais relativamente coerentes mas que apresentam, em certos aspectos, contradições, então trata-se de um ator com o estoque de esquemas de ações

ou hábitos não homogêneos, não unificados, e com práticas consequentemente heterogêneas (e até contraditórias), que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir. Poder-se-ia resumir tudo isto dizendo que todo corpo (individual) mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está sujeito a princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios que incorpora (LAHIRE, 2002, p. 31).

Assim sendo, diante de casos como o do jovem que foi assassinado (antes referido), se escaparmos da armadilha de perguntarmos sobre como Milton era *de verdade* (um tipo de essência do indivíduo), perceberemos que as condutas dialogam com os contextos, com os papéis e posições no interior de grupos de relações e de convivências. Para Lahire

Esses grupos, que são os quadros sociais de nossa memória, são, pois, heterogêneos, e os indivíduos que os atravessam durante um mesmo período de tempo ou em momentos diferentes de sua vida são, portanto, o produto sempre variegado dessa heterogeneidade dos pontos de vista, das memórias e dos tipos de experiência. O que vivemos com nossos pais, na escola, no colégio, com os amigos, com colegas de trabalho, com membros da mesma associação política, religiosa ou cultural, não é necessariamente cumulável e sintetizável de maneira simples... Sem ser preciso postular uma lógica de descontinuidade absoluta ao pressupor que esses conceitos são radicalmente diferentes entre si, e que os atores saltam a cada instante de uma interação a outra, de um domínio de existência a outro, se nenhum sentimento de continuidade, pode-se pensar – e constatar empiricamente – que todas essas experiências não são sistematicamente coerentes, homogêneas nem totalmente compatíveis e que, no entanto, nós somos seus portadores (LAHIRE, 2002, p. 31/32).

Com base nestas considerações¹², compreender que as pessoas possam internalizar aprendizagens cujos conteúdos não raras vezes sejam diversos e até contraditórias entre si, permite deslocar uma boa dose de angústia de educadores e agentes sociais quando se perguntam, com frequência e até com certa frustração, pelos resultados não atingidos de seu trabalho junto às crianças e adolescentes.

¹² Lahire nos oferece uma teoria sociológica alternativa que toma a pluralidade do indivíduo – em suas maneiras de pensar, sentir, agir - como objeto de compreensão. Como decorrência, as análises fundamentadas a partir dela devem voltar-se aos dados empíricos, atentas às variedades de contextos e de dimensões da vida dos sujeitos, levando-se em conta os aprendizados incorporados como parte de um repertório mais ou menos plural de disposições, bem como as situações em que estas disposições são ou não acionados por tais sujeitos.

Enfim, o que achamos que dados como os apresentados nos exemplos anteriores podem nos ensinar é que os projetos sociais e os momentos de práticas esportivas representam um dos espaços de interação acessíveis a certos grupos de crianças e adolescentes. As possibilidades deste espaço de experiências impactar neste ou naquele sentido da socialização das meninas e meninos não pode responder a fórmulas ou a cálculos de qualquer tipo. Mas faz sentido pensar que as possibilidades de alcançar tais impactos podem ser ampliadas, na maioria dos casos analisados aqui, quando os agentes possuem sensibilidade para reconhecer os laços, as relações e as dinâmicas situacionais que envolvem seus educandos e, além disso, quando procuram relacionar-se dialógicamente com este contexto.

Esporte em projetos sociais: o “serve”, o “significa” e o “direito social”

Não parece adequado reduzirmos nossa compreensão das adesões de crianças e jovens ao esporte às polarizações a respeito da “real utilidade do esporte”, pois tendemos a desprezar aspectos significativos das preferências e disposições que aproximam as pessoas e o esporte. O quê, então, essas experiências em projetos sociais esportivos representam em suas vidas?

Sem tentar buscar uma resposta definitiva para esta pergunta, consideramos que deveríamos buscar elementos para qualificar esse debate deslocando o nosso olhar de *para que ele serve*, para *o que ele significa* para as pessoas. Sobre isso, basta olharmos para os espaços públicos das cidades e veremos o quanto o esporte é algo de interesse das pessoas, que *gostam* de praticá-lo e que o inserem nas suas vidas de diversas formas. Ou seja, o esporte *faz sentido* para as pessoas, de diferentes formas.

Algumas pesquisas entre grupos populares urbanos ilustram essa outra abordagem do tema. Em pesquisa com uma comunidade que foi reassentada de uma região para outra em Porto Alegre, Silvia Bauler (2005) percebeu que apesar dos moradores terem sido deslocados de uma região insalubre, com esgoto *a céu aberto*, para um local com moradias em melhores condições e em ruas urbanizadas, estes manifestavam insatisfação com a mudança promovida pela Prefeitura do município. A busca de resposta para essa situação até certo ponto paradoxal levou a pesquisadora a perceber que, no contexto onde inicialmente moravam, as suas casas circundavam dois campos de futebol em torno dos quais ocorriam fortes relações de sociabilidade e de vizinhança. No novo bairro, apesar da urbanização e das casas novas (de alvenaria, com saneamento básico), não tinham o mesmo acesso à prática esportiva e a todo o entorno social que ela proporcionava. Tentando compreender as relações de sociabilidade que, no bairro anterior, haviam marcado a vida dos moradores, a autora compreendeu que “o Futebol faz rolar mais do que uma bola”¹³. E a ausência dele empobrecia a dinâmica social da vida da comunidade pesquisada.

Em outro trabalho (THOMASSIM e STIGGER, 2007) procuramos outro bom exemplo de como o significado que os sujeitos atribuem ao esporte, por vezes, podem se distanciar da dimensão utilitária de determinadas ações sociais. Descrevemos como um grupo de crianças entre 7 e 12 anos, que frequentavam o projeto Escola Aberta aos sábados pela tarde, resistiam e *escapavam* da condução dos estagiários de Educação Física sobre as partidas de futebol. Mantendo uma forma de jogar “típica” de atividades informais (partidas curtas, com equipes pequenas, revezamento dos perdedores e

¹³ Título do trabalho (Dissertação de Mestrado): “O Futebol faz rolar mais do que uma bola: um estudo sobre os significados do futebol numa periferia urbana” (BAULER, 2005).

formação permanente de novas equipes desafiantes), as crianças recusavam-se ao modelo *pedagogizado* que frequentemente era sugerido pelos estagiários, pautado pela equidade do tempo de jogo, pela divisão equilibrada de equipes, pelo aproveitamento *racional* do espaço e do tempo. Nossas observações e conversas com as crianças nos mostraram que, mesmo conhecedoras de outras lógicas de jogar (“no treino”, na “aula de Física”, no “campeonato”), elas mantinham com aquele espaço/tempo uma relação diferente do que o projeto Escola Aberta lhes pretendia inferir, ao oferecer-lhes “oficinas orientadas de esporte”. Interpretamos esta diferença como demonstração de que as crianças reconhecem que os códigos das práticas esportivas podem ser estabelecidos situacionalmente (STIGGER, 2002; DAMO, 2005). Além disso, isso demonstra que não se *coloniza* facilmente o *jogar bola* das crianças aos sábados pela tarde na escola, sem levar em conta o significado deste espaço/tempo no lazer entre elas e sua articulação com as relações de sociabilidade da comunidade em volta da escola.

Numa perspectiva macrossocial, é ainda interessante perceber a relação entre esporte e identidade juvenil. Essa relação chama atenção na pesquisa sobre o *Perfil da Juventude Brasileira*, vinculada ao *Projeto Juventude*, do Instituto Cidadania (2004). Trata-se de um estudo quantitativo, realizado em áreas urbanas e rurais de todo o território nacional, junto a jovens de 15 a 24 anos, de ambos os sexos e de todos os segmentos sociais. No estudo, foram realizadas 3.501 entrevistas, distribuídas em 198 municípios, estratificados por localização geográfica, contemplando 25 estados da União. Os dados foram colhidos em novembro e dezembro de 2003 e buscavam informações sobre os interesses e preocupações dos jovens. Alguns resultados que interessam a esta discussão: entre as melhores coisas de “ser jovem”, as atividades de lazer aparecem em terceiro lugar (26% dos entrevistados), sendo precedidas de “não ter

preocupações” (45%) e “aproveitar a vida” (40%). Entre os assuntos que *mais interessam aos jovens*, a “educação” foi a mais referida (38% dos entrevistados), sendo seguida pelo “emprego” (37%), por “cultura e lazer” (27%) e por “esportes e atividades físicas” (21%).

Em que pese o interesse pelo esporte e pelo lazer, expresso nessas informações, a mesma pesquisa mostra que “participação em clubes e associações esportivas” deixa a desejar, já que apenas 3% dos entrevistados estão a elas vinculadas, apesar de que 53% declararem que gostariam de nelas estarem inseridos. Apesar de não ser recente, uma pesquisa da Folha de São Paulo (MARCELLINO, 1996) reforça a ideia de que poucas pessoas têm acesso ao esporte: dentre as mais de 90% de pessoas pesquisadas *que afirmavam que gostavam do esporte*, apenas em torno de 30% praticavam essa atividade. E não praticavam por não ter tempo, por falta de espaços e por “não saberem praticar”, já que não tiveram acesso ao esporte na juventude.

Essa defasagem entre gosto e acesso, que já levou a se falar numa “juventude sem-lazer” (MASCARENHAS, 2004), poderia ser suficiente para uma mudança de ênfase dos discursos, passando-se a se falar mais em “ampliação do acesso ao esporte” do que em “incluir através” deste. Mas ao contrário, tal demanda pelo acesso a práticas esportivas e ao lazer acaba permitindo que as crianças de classes populares sejam submetidas a uma modalidade discreta de chantagem social. Alguns projetos sociais, na ânsia de provocar certas mudanças na vida do público que se propõem a atender, condicionam a participação das crianças em suas atividades ao cumprimento de certas exigências, como por exemplo, “frequentar a escola” ou “possuir bom rendimento escolar”.

Mesmo considerando que isso possa ser compreendido enquanto uma estratégia pontual, sua consequência é menos honrada do que sua intenção: a ênfase no *serve* das práticas esportivas se opõe a ideia de que seu acesso seja um direito social. Para tornar mais visível a lógica subjacente a esta relação, temos nos utilizado, junto aos estudantes, da ideia de que isso seria equivalente a um posto de saúde condicionar um atendimento a alguém doente a que este “esteja na escola”, “seja disciplinado” ou “não se drogue”. Ou então, que uma matrícula na escola fosse também condicionada a qualquer pré-requisito desta ordem.

Todos estranham esses exemplos justamente porque temos presente que saúde e educação são direitos incondicionais. Assim, além de ser evidente que o esporte e o lazer ainda não possuem, apesar de tudo, o mesmo *status* diante da sociedade, podemos concluir que a disseminação de projetos sociais, ainda que possa viabilizar alguma alternativa de acesso ao esporte para inúmeras crianças, não se traduz no exercício de um direito das crianças e jovens. Nesta linha de raciocínio, através da qual percebemos que *ter acesso não significa ter direito*, muitos meninos e muitas meninas que frequentam os projetos sociais que estudamos estão, seguidamente, a mercê de iniciativas e ações marcadas pela descontinuidade e precariedade¹⁴.

Considerações finais

Ao colocarmos em suspensão a imagem simplificada da socialização, reconhecendo que as dinâmicas socializadoras são múltiplas, simultâneas, heterogêneas e também contraditórias, podemos abrir caminho para parâmetros mais interessantes para o trabalho pedagógico com o esporte. Seja duvidando de uma retórica simplista

¹⁴ Em dissertação de Mestrado sobre “Trabalho Voluntário em Projetos Sociais Esportivos”, Leandro Forell (2009) chama atenção para a precariedade e descontinuidade desses projetos.

sobre usar o esporte para educar para a vida, cientes que aquilo que os projetos sociais podem representar na vida de cada criança ou jovem pobre é, sabidamente, menor do que fazem parecer os discursos de governantes, que recorrem com facilidade à promessa da “inclusão social”¹⁵; seja não recusando, necessariamente, *a priori*, a hipótese de que as experiências no interior das atividades dos projetos sociais esportivos sejam apropriadas positivamente pelas crianças e jovens.

Enfim, sem sermos céticos ou nihilistas, devemos estar abertos a compreender as situações em que, mesmo sem poder para alterar os contextos, as experiências vividas nos projetos sociais possam constituir-se em algum tipo de recurso acumulado pelo sujeito. Mas para isso, talvez devamos nos distanciar da lógica de comprovação ou refutação de qualquer hipótese sobre a eficiência destes projetos. Talvez devamos estar mais sensíveis a compreender os sentidos destas experiências na vida dos sujeitos e considerarmos o que estes sentidos podem nos fazer ver sobre nossas próprias convicções.

Por isso, procuramos sugerir que, ao invés de continuarmos acentuando a ideia de que o esporte deve ser útil – ou servir como um meio – para alcançar essas ou aquelas mudanças entre crianças e jovens de classes populares, ganharemos mais em cidadania se o esporte for encarado como direito social e as políticas sociais viabilizarem seu acesso mais amplo na sociedade.

REFERÊNCIAS

¹⁵ Mesmo para converter os aprendizados e as experiências adquiridas nos projetos em capitais que viabilizem perspectivas interessantes profissional, cultural ou intelectualmente, esbarra-se em “barreiras sociais pré-existentes” (ZALUAR, 1994, p. 88).

BAULER, S. R. G. **O Futebol faz rolar mais do que uma bola**: um estudo sobre os significados do futebol numa periferia urbana. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BRACHT, V. Esporte de Rendimento na Escola. In; STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Org). **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Editora Autores Associados, 2009. p.11-26.

BRETAS, A. Onde mora o perigo? Discutindo uma suposta relação entre ociosidade, pobreza e criminalidade. **Educação, esporte e lazer**. Boletim 09, junho 2007.

CARRANO, P. C. R. Prefácio. In: SILVA, M. R. da. (Org.). **Esporte, Educação, Estado e Sociedade**. Chapecó: Editora Argos, 2007.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMO, A. **Do dom à profissão**: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. Tese (Doutorado)- UFRGS/PPGAS - Porto Alegre, 2005.

DOMÉNECH, C. P. Orientaciones hacia La desportividad de los alumnos de educación física. **Apunts: Educación Física y Deportes**. Barcelona: INEF, 2006. p. 86-92.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EIRAS, S. B. **Significados de um projeto social esportivo**: o caso do Projeto Esporte em Ação – Núcleo Vila Torres. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, 2011.

FONSECA, C.; CARDARELLO, A. Os direitos dos mais e menos humanos. In: **Horizontes Antropológicos**. v. 10, p. 83 – 121, 1999.

_____. **Família, fofoca e honra**: etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Ed. Univerdidade/UFRGS, 2000.

FONSECA, C. Classe e recusa etnográfica. In: FONSECA, C.; BRITES, J. **Etnografias da participação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

FORELL, L. **Trabalho Voluntário em Projetos Sociais Esportivos**: uma análise a partir do Programa Escola Aberta de Novo Hamburgo/RS. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

FREITAS, M. V. de; STIGGER, M. P. Projetos sociais esportivos: sobre desencontros culturalmente significativos. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5. **Anais...** Santa Catarina: CBCE, 2010.

GUEDES, S. L. Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa. In: Encontro Regional de História, 12, **Anais...** Rio de Janeiro: 2006. mimeo. Instituto Cidadania. Perfil da Juventude Brasileira. 2004. Disponível em: www.projetojuventude.org.br .

LAHIRE, B. **Homem plural**. Os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

LAZZARI, A. **A socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de tênis**. 55f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____.; THOMASSIM, L. E. C.; STIGGER, M P. A socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de tênis. **Caderno de Educação Física**. Marechal Cândido Rondon, v. 9, n. 16, p. 51-64, 2010.

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

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

MELO, M. P. de. **Esporte e juventude pobre**: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré. Campinas: Autores Associados, 2005.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, M. K. Sociedade civil e construção democrática: do maniqueísmo essencialista à abordagem relacional. **Sociologias**, n.16, p.156-179, 2006.

STIGGER, M. P. **Esporte, lazer e estilos de vida** – um estudo etnográfico. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. La diversité culturelle du sport en tant que pratique de loisir : quelques éléments pour sa compréhension à partir de la recherche ethnographique. **Loisir et société / Society and Leisure**, Montreal, v. 28, n. 01, p. 89-113, 2005.

STIGGER, M. P. *et al.* **O esporte na cidade.** Estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

TELLES, S. da S. Pobreza e desigualdade na escola da favela. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. **A Escola e a favela.** Rio de Janeiro: Ed. PUC; Ed, Pallas, 2009.

THOMASSIM, L. E. C. Conflitos em torno do lazer: o sentido das práticas de responsabilidade social na contramão dos direitos sociais. In: SILVA, M. R. da. (Org.). **Esporte, Educação, Estado e Sociedade.** Chapecó: Editora Argos, 2007.

_____. **O “público-alvo” nos bastidores da política:** um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos. 296 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

_____.; STIGGER, M. P. Imagens etnográficas da participação das crianças da periferia em Projetos Sociais Esportivos. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 7, 2007, Porto Alegre. **Anais...VII RAM - Desafios Antropológicos,** 2007.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso.** São Paulo: Editora Escuta; Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

Endereço dos Autores:

Marco Paulo Stigger
Rua Afonso Taunay 193, apto 802,
Porto Alegre – RS – 90-520.540
Endereço Eletrônico: stigger@adufgrs.ufrgs.br

Luis Eduardo Thomassim
Rua Manoel Ferreira Gomes, 171
Matinhos – PR – 83260-000
Endereço Eletrônico: luiseduthom@gmail.com