

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA ROSA BARBIRATO

**A SOCIALIZAÇÃO NO CONTEXTO DE PROJETOS ESPORTIVOS:**

**Um estudo de caso na Fundação Gol de Letra**

NITERÓI  
2005

FERNANDA ROSA BARBIRATO

A SOCIALIZAÇÃO NO CONTEXTO DE PROJETOS ESPORTIVOS: Um estudo de caso na Fundação Gol de Letra.

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. PAULO CÉSAR CARRANO

Niterói  
2005

B237 Barbirato, Fernanda Rosa.

A socialização no contexto de projetos esportivos: um estudo de caso na Fundação Gol de Letra / Fernanda Rosa Barbirato. – 2005.

143 f.

Orientador: Paulo César Carrano.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

Bibliografia: f. 136-143.

1. Socialização. 2. Esportes – Aspectos sociais. 3. Educação Física para crianças – Aspectos sociais. I. Carrano, Paulo César. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 303

FERNANDA ROSA BARBIRATO

A SOCIALIZAÇÃO NO CONTEXTO DE PROJETOS ESPORTIVOS: Um estudo  
de caso na Fundação Gol de Letra.

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal Fluminense,  
como requisito parcial para a obtenção do Grau de  
Mestre. Área de Concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em agosto de 2005

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Paulo César Carrano – Orientador  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Léa Paixão  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dr. Victor Andrade de Melo  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Niterói  
2005

Ao meu pai (*in memoriam*), um grande educador e minha fonte inspiradora.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pelo amor, suporte emocional, confiança e muita paciência.

À Flávia, Enne, Guilherme, Ana Paula e Luciana - meus amigos - pelo incentivo, pela colaboração, por acreditarem em mim e por não me deixarem abater nos momentos mais difíceis.

À Karina – companheira e amiga de curso – pela cumplicidade, por toda a luta e apoio incondicional.

À Professora Léa Paixão – em nome dos demais professores do Mestrado em Educação da UFF -, pela competência acadêmica, pelas preciosas contribuições e por ter sempre acreditado no meu potencial.

Ao Professor Paulo Carrano – meu orientador – pela ajuda indispensável e por me fazer ter certeza de que todo sofrimento traz amadurecimento.

“Que não é o que não pode ser que

Não é o que não pode

Ser que não é

O que não pode ser que não

É o que não

Pode ser

Que não

É

O que não pode ser que

Não é o que não pode ser

Que não é o que

O que?

O que?

O que?

Que não é o que não pode ser que não é”

(Música “O que” dos Titãs – Composição: Arnaldo Antunes)

## SUMÁRIO

### **INTRODUÇÃO, p. 10**

### **1. SOCIALIZAÇÃO – A POLISSEMIA DE UM CONCEITO, p. 15**

#### **1.1 A PERSPECTIVA FUNCIONALISTA, p. 21**

#### **1.2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO, p. 26**

#### **1.3 A ARTICULAÇÃO ENTRE O SOCIAL E O INDIVIDUAL, p. 31**

##### **1.3.1 SOCIALIZAÇÃO E HABITUS EM PIERRE BOURDIEU, p. 32**

##### **1.3.2 A RELAÇÃO INDIVÍDUO-SOCIEDADE NA CONCEPÇÃO DE NORBERT ELIAS, p. 36**

### **2. O LUGAR DO ESPORTE NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO, p. 41**

#### **2.1 APROXIMAÇÃO HISTÓRICA E CRÍTICAS INTRODUTÓRIAS, p. 41**

#### **2.2 A PRÁTICA ESPORTIVA: ENTRE O CONTROLE E O AUTO-CONTROLE, p. 58**

#### **2.3 CULTURA E ESPORTE: UMA RELAÇÃO DE SIGNIFICADOS, p. 69**

#### **2.4 QUESTÕES DE SOCIALIZAÇÃO E ESPORTE, p. 76**

### **3. A HORA DA VERDADE, p. 84**

#### **3.1 DECISÕES METODOLÓGICAS, p. 84**

##### **3.1.1 CAMPO DE PESQUISA E CATEGORIAS DE ANÁLISE, p. 84**

##### **3.1.2 METODOLOGIA E OBJETIVOS, p. 86**

##### **3.1.3 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES, p. 88**

#### **3.2 A FUNDAÇÃO GOL DE LETRA, p. 91**

#### **3.3 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS, p. 105**

##### **3.3.1 FAMÍLIAS, p. 110**

##### **3.3.2 ADOLESCENTES, p. 113**

##### **3.3.3 FGL, p. 119**

### **CONCLUSÃO, p. 127**

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, p. 136**

## RESUMO

Este trabalho aborda o processo de socialização através do esporte, a fim de discutir a significação de valores que podem ser apropriados pelo educando por meio da prática esportiva. A partir da apresentação de duas proposições do processo de socialização – imposta ou construída – pôde-se verificar as influências que permeiam a relação indivíduo-sociedade e delinear as representações sociais acerca do esporte. Para auxiliar nessa análise de valores, optou-se pelo cruzamento dos aportes teóricos produzidos por autores como Durkheim, Berger, Coulon, Elias, Bourdieu, Vygotsky e Geertz, dentre outros. Além disso, foi apresentada toda a discussão epistemológica da educação física referente às críticas sobre o embate entre o esporte educativo em oposição ao esporte de rendimento. Diante de todas essas informações, foi desenvolvido um estudo de caso na Fundação Gol de Letra, a partir de três focos de pesquisa – a instituição, os educandos e as suas famílias – para verificar possíveis consonâncias e dissonâncias frente a uma proposta pedagógica que se dispõe a adotar um esporte educativo para socializar crianças e adolescentes, através do acesso à cultura corporal de movimento. As conclusões remetem a um quadro em que se pode verificar a força que a “socialização primária” apresenta sobre os educandos, além de demonstrar que os significados associados ao esporte resultam da influência conjunta de várias instâncias.

Palavras-chave: Cultura. Esporte. Socialização

## ABSTRACT

This work approaches the process of socialization through the sport, in order to argue the signification of values that can be appropriate for educating by means of the practical sporting. From the presentation of two proposals of the socialization process - imposed or constructed - it could be verified the influences that permeate the relation individual-society and be delineated the social representations concerning the sport. To assist in this analysis of values, it was opted to the crossing of you arrive in port them theoretical produced for authors as Durkheim, Berger, Coulon, Elias, Bourdieu, Vygotsky and Geertz, amongst others. Moreover, the epistemological quarrel of the referring physical education to the critical ones on the shock was presented all enters the educative sport in opposition to the income sport. Ahead of all these information, were developed a study of case in the Fundação Gol de Letra, from three focus of research - the institution, the student and its families - to verify possible accories and dissonances front to a proposal pedagogical who if make use to adopt an educative sport to socialize children and adolescents, through the access to the corporal culture of movement. The conclusions send to a picture where if it can verify the force that the “primary socialization” presents on the students, besides demonstrating that the meanings associates to the sport result of the joint influence of some instances.

Key-words: Culture. Sport. Socialization.

## Introdução

O esporte<sup>1</sup> é fenômeno sócio-cultural que se modifica historicamente conforme seus tempos e espaços. Tem um conceito polissêmico, o que lhe proporciona um caráter bastante polêmico, visto que tem sido usado ao longo da sua história para muitas intenções e com inúmeras fundamentações.

É inegável seu valor educativo mas também não há como ignorar a sua face mercadológica. O esporte movimenta hoje uma indústria de milhões de dólares, responsável por um poderoso mercado consumidor. As cifras exorbitantes desvirtuam sua ação educativa e causam extremismos e equívocos quando sua proposta visa utilizá-lo na formação de valores, principalmente, quando essa ação se destina para crianças e adolescentes.

Dentro das escolas o esporte já sofreu todas as críticas possíveis, algumas plausíveis e outras exageradas. Toda a discussão acerca da adoção do modelo de esporte de rendimento como hegemônico nas aulas de educação física escolar está bem catalogada em inúmeras obras cujos autores vivenciaram seus momentos mais críticos.

Propor uma volta a essa discussão, pura e simplesmente, não é minha intenção, até porque outros autores já se propuseram e avançaram neste debate. Apenas me preocupa o fato de que o esporte continue sendo alvo de ações extremistas, sem a devida discussão de seus propósitos e sem a real consideração de seus efeitos. Digo isso diante de ações que promovem, senão a volta, pelo menos a sensação da adoção da escola como “celeiro” ou base da pirâmide esportiva.

Enquanto a prática esportiva prolifera em ações diferenciadas pelo país, o governo federal tenta promover a inclusão social por meio do esporte, via programas<sup>2</sup> voltados para

---

<sup>1</sup> Neste texto, usaremos os termos esporte e desporto como sinônimos, devido a variabilidade de emprego de ambos os termos pelos diversos autores consultados.

<sup>2</sup> O governo brasileiro instituiu em 2001 o programa “Esporte na Escola”, destinado a fazer chegar o esporte até as escolas públicas do ensino fundamental, cujos argumentos são a formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida da população, baseado no fato de considerar o esporte um instrumento de inclusão social,

um tipo de prática que abrange características seletivas, excludentes e meritocráticas, a fim de suprir a nossa “carência” de talentos esportivos para, num futuro próximo, defenderem e promoverem o nome do nosso país.

Não que eu seja contra o esporte de rendimento, pelo contrário, alguém que já foi “atleta” – mesmo que de ínfima expressão – e que levou sua paixão pelo esporte até a conclusão de um curso superior de educação física, não poderia criticar o meio em que vivenciou bons tempos. Não tenho essa pretensão, muito menos esse objetivo, até porque o esporte de rendimento me ensinou muitas lições, boas e ruins. Apenas, acredito no seu poder como ferramenta educativa. Porém, aquilo que duvido, o que questiono e o que me preocupa são os propósitos de sua prática.

As contradições de nossa sociedade têm se refletido nos possíveis usos do esporte, primordialmente, quando se destinam à formação integral do indivíduo. Concordo, então, com Tubino (2001) quando diz que,

o fenômeno esportivo, condicionado e condicionador de um processo social de um determinado momento histórico, não poderá jamais ser examinado na perspectiva simplista de uma leitura que o coloque como um simples reflexo social. (p. 58)

Há algum tempo, a proposta nacional era pela democratização do esporte. Foram várias campanhas, várias discussões que culminaram na introdução do esporte na Constituição Federal, garantindo-o como um direito de todos. Hoje, temos certeza de que “a massificação do esporte não implica necessariamente sua democratização [...], no sentido de possibilitar às minorias (idosos, deficientes etc.) efetiva participação”. (Gebara, 2002, p. 14)

Nos últimos anos, vem crescendo o número de Projetos Sociais que utilizam o esporte como um meio de atrair crianças e adolescentes numa tentativa de dar continuidade ao processo de formação do indivíduo fora do âmbito escolar e que comportam objetivos e propostas de distintas ordens. Tais projetos configuram-se como intervenções no âmbito

---

capaz de combater a criminalidade, a violência e o ócio. No entanto, essa intencionalidade do governo tem sido questionada por alguns pedagogos, justamente porque ela acena com outros propósitos implícitos ligados à instituição esportiva em detrimento da instituição educativa. Cf. BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.

público a partir de iniciativas privadas, públicas ou mistas. A idéia de utilizar o esporte como mecanismo de socialização não é nova. O que estamos apontando aqui é o aumento significativo deste tipo de intervenção a partir dos anos 90, principalmente, muito embora,

projetos em que atividades físicas são instrumentos de fixação de valores éticos e morais fazem parte do cotidiano brasileiro, mormente a partir dos anos 1980, em que o Terceiro Setor, as Organizações Não-Governamentais (ONGs), surge para intermediar as relações entre o público e o privado. (Séguin; Robert, 2001, p. 176)

Neste sentido, elegemos como objeto privilegiado desta dissertação a **Fundação Gol de Letra**, fundada pelos ex-jogadores de futebol Raí e Leonardo, que vem atuando junto a comunidades carentes há alguns anos. Desde o ano de 2001 que esta instituição está presente em Niterói desenvolvendo atividades ligadas à prática esportiva, mas associadas a outras atividades como dança, música, biblioteca, videoteca, brinquedoteca, informática, leitura e escrita. Desta forma, o caráter pedagógico de sua ação aparece explicitamente em seu objetivo de formar crianças e adolescentes através dessas atividades, na condição de complementar a educação escolar. Para isso, a Fundação pretende que a família e a escola se integrem, conjuntamente, no projeto, evitando assim que a iniciativa englobe somente a criança e adolescente, a fim de poder ampliar a idéia de educação continuada. A educação física é, dentro de sua proposta pedagógica, a atividade principal, cujos objetivos incluem o esporte como agente educativo capaz de colaborar para a formação integral do educando.

Aliás, a educação ao se apropriar do esporte, o impulsionou em direção à sua democratização, pois, deixando de ser visto apenas como rendimento, ele pode se disseminar entre as pessoas ‘comuns’, sem intenções atléticas. Assim, o esporte passou a ser também responsável pelo desenvolvimento do comportamento humano, pois, através do conhecimento do seu corpo o indivíduo adquire a noção de si próprio e de suas limitações. Nilda Ferreira (2001, p. 42) explica que “o homem aprende a sentir, sentindo o mundo através de seu corpo” e conclui que:

a formação do homem só pode ser pensada a partir de seu corpo; suas ações precedem dele. Falar em desporto significa falar deste corpo: o corpo humano. Corpo que age, pensa, decide, ama, tem necessidades reais e imaginárias, mas também desejos inimagináveis. (ibid)

Junto ao fator educacional, o esporte possui também um caráter social e este é o fator que mais contribui para a formação do indivíduo. É uma atividade prática altamente socializadora, na qual o esforço físico somado à criatividade lhe proporcionam uma dimensão cultural, que faz dele um veículo de educação e, conseqüentemente, de inclusão social. Dentro deste contexto, os Projetos Esportivos Sociais incluem os processos de aprendizagem e educação para a aquisição de habilidades motoras, incentivando o desenvolvimento do ser humano nos campos pessoal, social e esportivo. Como afirma Roitman (2001, p. 149), “o deporte visa ao desenvolvimento integral do indivíduo e à sua formação para a cidadania e o lazer, e congrega os elementos necessários que lhe permitem ser um valioso instrumento pedagógico [...]”.

No entanto, a socialização deve ser pensada também em relação ao seu poder de controle social. Os temas da violência, da marginalização, das drogas, do desinteresse do jovem pelo coletivo, com a exacerbação do individualismo, têm tido forte repercussão nas discussões acerca da educação da criança e do jovem brasileiro. A chamada ‘crise’ dos valores éticos, tão discutida nesta última década, vem convocando o profissional da educação a pensar em soluções no sentido de reverter os quadros negativos que hoje retratam a realidade de crianças e adolescentes contemporâneos. Assim, o esporte aparece como um elemento potencialmente controlador, capaz de exercer o papel de instituição disciplinadora por excelência. Vários estudos demonstraram que, no decorrer dos séculos, o esporte foi assumindo essa feição, servindo inclusive como instrumento político a favor de Estados democráticos ou totalitários (Elias, 1993).

Com o aumento geral da violência, a rua passou a ser um local de medo e com alto grau de perigo, sendo temida e evitada como espaço de convivência. Aliada a essa perda de espaços soma-se a crescente restrição dos espaços públicos destinados para o lazer. Além disso, os espaços ainda existentes para a prática esportiva, para a disseminação cultural e para a sociabilidade, sofrem com a exploração comercial.

O crescimento econômico desordenado e desigualmente distribuído em nosso país proporciona um desenvolvimento que não beneficia a todos. Somado a isso, a falta de condições igualitárias de educação cria um quadro alarmante de mazelas de grande relevância para justificar a iniciativa de Projetos Sociais que possam, de alguma forma, contribuir com a comunidade. A opção pelo esporte, aliada à necessidade de complementar

a educação escolar com práticas que ocupem o tempo ocioso do jovem, mas também que se preocupem com a consciência de cidadania e igualdade social permite entender, de uma vez por todas, que a educação não deve estar reservada às elites, nem ser um instrumento para servir apenas a quem tem dinheiro. Deve ser acessível a todos.

A preocupação com o tempo livre do jovem tem se destacado como um dos mais graves obstáculos frente aos valores resultantes do processo de socialização, talvez por isso que o esporte venha sempre sendo pensado como um instrumento propício para esse fim, pois apresenta em sua dinâmica uma tendência disciplinadora, dissipadora de emoções e controladora de gestos e movimentos. Além disso, ele tem um apelo próprio, causa paixões e a sua prática é bem aceita tanto pelos jovens quanto por suas famílias.

Entretanto, o esporte é uma prática sócio-cultural que permeia o imaginário dos indivíduos de formas variadas e de acordo com o significado que cada um lhe dá. A interpretação de seus códigos sofre influências socialmente constituídas na relação do indivíduo com o seu meio, por isso a importância dada ao processo de socialização via esporte.

Nos propusemos, então, a analisar no Capítulo I, o funcionamento dos processos de socialização – imposta ou construída -, a fim de eliminarmos quaisquer intenções e dúvidas que tendem a dicotomizar a relação indivíduo-sociedade.

O Capítulo II contém toda a discussão referente a adoção do esporte enquanto instrumento educativo de acesso à cultura corporal de movimento, passando por sua gênese e suas críticas mais contundentes, que apoiam-se numa visão monocultural de sua prática, até o esclarecimento de equívocos e superestimações que foram se desenvolvendo historicamente e, finalizando com o questionamento de valores que podem ser trabalhados através de sua prática, sob as óticas negativas e positivas.

No Capítulo III apresentamos a pesquisa de campo embasada pelo estudo de caso na Fundação Gol de Letra (FGL), cujo propósito foi analisar as representações dos três focos de agentes socializadores – a instituição, os educandos e as suas famílias – quanto as suas expectativas em relação ao esporte, mostrando possíveis consonâncias e dissonâncias, além de poder pensar na dupla função do esporte como instrumento pedagógico – controlador e/ou emancipador – provenientes do processo de socialização a que está a serviço.

Por fim, tomo emprestado os versos de Arnaldo Antunes, autor da epígrafe deste texto, para concluir que o esporte “não é o que não pode ser que não é o que. O que?” Ele é, tão somente, o que fizemos dele!

## **Capítulo I - Socialização – a polissemia de um conceito**

Nossas cidades, com seus edifícios e casas, meios de transportes modernos, redes de água e esgoto tratáveis, parques e cinemas, contrastam com outras construções nada imponentes, com a poluição dos rios e do ar, com a falta de infra-estrutura habitacional e com a redução dos espaços de lazer, dentre outras circunstâncias físicas e sociais em que vivemos. Tudo isso não passa de construções do próprio homem, criadas coletivamente e para as quais ele deve ser capaz de se adaptar individualmente. A sua adaptação a essas condições externas modela o seu comportamento e também os comportamentos das gerações posteriores. Podemos então dizer, a partir disso, que o estudo da socialização é a análise dos resultados gerados por esses ambientes sobre o homem.

Antes do advento da sociedade industrial, a criança aprendia valores e costumes em seus contatos com os adultos na medida em que os ajudava em suas tarefas diárias e rotineiras e também na própria convivência com a sociedade que a cercava. Não existia uma delimitação evidente, como existe nos dias de hoje, entre o mundo infantil e o mundo adulto. Com a consolidação da burguesia como classe dominante e posterior afirmação de uma hegemonia industrial, a aprendizagem social da criança passa a ser responsabilidade das instituições, como a família e a escola; isso porque houve a necessidade de integrar a criança na sociedade, uma vez em que dela fora excluída, por conta, principalmente, da introdução do trabalho, do então mundo adulto. Como o processo de socialização acontece através das relações sociais entre os indivíduos, uma criança não tem como aprender os modos da sua sociedade senão em contato com os demais.

A socialização é um conceito pesquisado em várias áreas das ciências sociais e o resultado disso foi o surgimento de inúmeras teorias que tentaram dar conta de sua definição. Entretanto, pode-se dizer que nenhuma teoria pode ser considerada absoluta em suas proposições.

De forma propedêutica, cabe aqui iniciar esta discussão com a definição sociológica do que vem a ser socialização, uma vez que esta é um dos eixos conceituais do

estudo. A socialização manifesta-se como sendo “o processo pelo qual o indivíduo, no sentido biológico, é integrado numa sociedade. Pela socialização o indivíduo se torna uma pessoa humana, adquirindo os hábitos que o capacitam para viver numa sociedade”<sup>3</sup>.

Por esta definição percebemos que para que o indivíduo seja considerado realmente “um indivíduo social”, ele deve, antes de qualquer coisa, aprender valores, padrões e comportamentos que lhe guiarão a vida de acordo com o que a sua sociedade e a cultura que dela deriva, esperam dele. Pode-se dizer que o processo de socialização se inicia a partir do momento em que entramos em contato com uma sociedade que já funciona antes e independente de nós.

Freqüentemente, a socialização é definida como um processo de treinamento e orientação através do qual as crianças saberão e poderão agir como membros de uma sociedade adulta. Isso nos induz a pensar que esse processo refere-se apenas ao mundo pré-adulto, o que não é verdade, pois a socialização, em sendo um “processo”, continua atuando em inúmeros contextos da vida do indivíduo, ou seja, não é um processo exclusivo de determinada faixa etária. Por conta da delimitação do nosso objeto de estudo, nossa opção tenta dar conta da socialização de crianças e adolescentes, apenas.

Destacamos neste ponto três teorias da socialização que são mais citadas na literatura acadêmica atualmente, mas que desde já esclarecemos não serem adotadas como alternativas e muito menos como excludentes, mas ao contrário, que podemos considerá-las, grosso modo, complementares. São elas a Teoria dos Papéis<sup>4</sup>, a Teoria Psicanalítica e a Teoria da Aprendizagem. Enquanto a primeira teoria tenta explicar como a criança, através do reconhecimento da sua posição social e dos papéis que lhe determinam os comportamentos estereotipados esperados, vem a tornar-se membro de um grupo ou grupos, as duas teorias seguintes concordam que é o ambiente social que modela, através de padrões preestabelecidos, a forma de comportamento da criança. Todas as três, porém, consideram que a aprendizagem do comportamento socializado ocorre de forma inconsciente e involuntária e que essa aprendizagem de padrões sociais só se realiza sustentada por meio da oferta de recompensas. Elkin (1969) sintetizou oportunamente essas três teorias:

---

<sup>3</sup> Definição de Emílio Willens (Dicionário de Sociologia Globo. Porto Alegre: ed. Globo, 1970).

<sup>4</sup> “Papel é o conjunto de gestos que funciona como símbolos significantes e associados para formar uma “personagem” socialmente reconhecida”. (Dubar, 1997, p.92)

A teoria dos papéis focaliza os aspectos cognitivos e emocionais da interação numa sociedade padronizada, tomando mais ou menos como premissa que seres humanos são motivados para agirem e têm capacidade de formar relações afetivas. A psicanálise, com orientação clínica, centraliza-se sobre o desenvolvimento da personalidade individual, salientando especialmente o desenvolvimento e o significado de apegos emocionais. A teoria da aprendizagem focaliza o processo pelo qual a aprendizagem, como tal, se realiza, independente de ambientes e posições particulares. Cada uma delas tem uma concepção diferente do que é importante na socialização. (p. 61)

Inúmeros autores debateram e conceituaram o termo socialização de diversas e variadas formas e pontos de vista. De uma forma geral, trata-se de um processo de introdução de comportamentos coerentes com as normas e valores em vigor na sociedade, não obstante, as sociedades são diferentes, o que significa que qualquer socialização que venha a ocorrer será de acordo com as peculiaridades de cada uma delas. Essa elasticidade de uso do termo socialização aponta inferências de Freud e de K. Davis na obra de Carmichael (1978), esclarecendo que o termo tanto fora usado para “referir-se a processos tão diversos como a domesticação de um animal humano jovem”, quanto “para a preparação dos jovens para os papéis sociais e para a sua absorção na sociedade” (p. 346).

Tanto a Pedagogia quanto a Psicologia discorreram sobre o processo de socialização como se este fora uma forma de integração da criança na sociedade em que ela vive, mas quanto a isso Miranda (1984, p.131) é taxativa ao defender a proposta de Charlot de dar conta da socialização como um “processo evolutivo da condição social da criança”. Esta, desde seu nascimento, se vê inserida numa classe social que de certa forma e, generalizando, determinará sua qualidade de ser social. Isso implica em dizer que a criança já se encontra integrada em sua sociedade antes mesmo de ter consciência que é um ser social.

O processo de aprendizagem dos comportamentos esperados que a criança venha a ter em cada etapa etária de sua vida ocorre por intermédio do comportamento de outras pessoas. Nem todas as pessoas que mantém contato com a criança são agentes influenciadores de seu comportamento. De uma maneira geral, algumas pessoas são mais importantes do que outras e essas que o são estão mais ligadas emocionalmente às crianças e conseguem exercer certa propensão capaz de servir-lhes como exemplo ou modelo, ou mesmo, transmitir-lhes certos padrões sociais. De acordo com a teoria da socialização de

Mead (apud Dubar,1997) essas pessoas são chamadas de “outros significativos”. Elkin (1969, p.41) endossa isso quando afirma que “os outros significativos definem o mundo para a criança e servem de modelo para as suas atitudes e comportamento. Ensinam a criança pelo comportamento na sua presença, e pelos sentimentos e atividades que exprimem.”

A identificação da criança com seus próximos, com esses “outros significativos”, permite que ela recolha em si o mundo que a rodeia e isso funciona como sendo um processo educativo por meio do qual é capaz de absorver esse mundo de uma forma toda particular, apropriada às suas necessidades e maneira de ser.

Os “outros significativos” interagem com a criança através do processo de socialização e com isso mantém fortes relações com elas. Podemos dizer que eles são mesmo os protagonistas do processo de socialização da criança, mas preferimos nos referir a eles como sendo “agentes socializadores”.

A família é, na maioria dos processos de socialização da criança, o agente socializador mais importante devido ao fato de ter maior contato com ela; no entanto, ao passo que a criança cresce e começa a conviver com outras pessoas de fora do meio familiar, outros agentes socializadores passam também a ter importância, mas cada qual tem o seu grau de influência e socializa a criança por meio de padrões e valores próprios. São eles a escola, os companheiros e a televisão, dentre outros.

Uma dificuldade proveniente dessa pluralidade de agentes socializadores consiste em selecionar dentre eles, quais aqueles que podem ser realmente definidos como unidades socializadoras. Talvez seja esse o motivo de encontrarmos na literatura das áreas que trabalham com o conceito de socialização, a seleção das instituições convencionais como sendo a família e a escola. Gostaríamos de salientar que na sociedade contemporânea, essa seleção restringe em muito o conceito.

A família é considerada um grupo primário e isso se traduz na existência de vínculos mais fortes e duradouros com a criança. Normalmente é a responsável pelo primeiro contato da criança com o mundo social e por isso é tão importante para a sua adequada formação social e para sua introdução na sociedade; garantindo assim, a interiorização de valores e comportamentos vigentes.

No espaço familiar ocorrem situações de identidade afetiva e moral da criança com seus pais. No entanto, o modelo familiar tradicional – pai, mãe e filhos - vem sendo modificado com o passar dos anos e hoje podemos encontrar uma heterogeneidade de configurações familiares que, em certa medida, apresentam uma diversidade de valores e comportamentos que pretendem transmitir aos seus; embora os valores familiares continuem sendo vistos como absolutos e permanentes no processo de socialização.

À escola cabe, de uma forma muito breve e geral, o papel de agente socializador responsável pela transmissão de conhecimentos básicos e culturais, cruciais para a melhor integração do indivíduo na sociedade. Ela sempre foi responsabilizada pela transmissão de um saber “sagrado” e fundamental, indispensável para a manutenção do *status quo* social.

Os companheiros são outros indivíduos da mesma faixa etária, que formam grupos nos quais a criança consegue se identificar como fazendo parte dele, de modo que o processo de socialização ocorra por meio da integração entre eles. As experiências com os companheiros são bem diferentes das vividas com os adultos, principalmente por serem mais igualitárias. Como a família, os companheiros também moldam o comportamento social das outras crianças de acordo com seus valores e atitudes. O contato da criança com o seu grupo de pares é de suma importância para a aprendizagem de habilidades próprias da idade. Esses valores servirão de guia na interação com os companheiros e lhes ensinarão maneiras de lidar com situações que ocorrem em vários grupos etários mas que só estando dentro deles e vivenciando suas experiências é que se aprende como agir diante das vicissitudes peculiares da idade. “As interações com os companheiros oferecem oportunidades para aprender como controlar o comportamento social, desenvolver habilidades e interesses relevantes para a idade, e partilhar problemas e sentimentos semelhantes.”(Mussen et al., 1988, p.476).

Embora o contato com os pares seja importante no processo de socialização, é muito difícil definir com clareza as possíveis modificações de comportamento derivadas das interações com eles. O impacto do grupo de companheiros ou pares sobre o indivíduo vai variar de uma cultura para outra, de acordo com a importância que cada sociedade dá a esse tipo de contato. Uma variável necessária para analisar o grau de variação do comportamento do indivíduo proveniente de seu contato com o grupo de pares é o tempo. Carmichael (1978) diz que :

Evidentemente, num grupo estável, as crianças necessitam de algum tempo para suprimir os comportamentos interpessoais que interferem no comportamento do grupo. Inversamente, o tempo é necessário para o desenvolvimento de técnicas cooperativas apropriadas à tarefa a ser executada (p. 213).

É preciso atentar que existem ocasiões em que o indivíduo recebe influências vindas do mundo adulto contrárias àquelas vindas dos companheiros. Isso pode gerar uma pressão cruzada no indivíduo para que tome partido por uma delas, optando pela rejeição de uns valores e comportamentos em prol de outros. Essa situação acontece mais frequentemente entre a família e o grupo de pares, mas quanto a isso, deve-se levar em conta todo o processo inicial de socialização por meio do qual o indivíduo fora introduzido na sociedade, além do tipo de influência que cada agente socializador exerce sobre ele, isso sem desconsiderar a natureza da situação em questão para que, só assim, se possa medir o real impacto dessa discordância para a vida do indivíduo. Podemos assinalar que o meio cultural pode gerar diferenças de intensidade na forma como os adultos e os companheiros influenciam o comportamento da criança. Na verdade, é inegável a existência de dissonâncias entre ambas as influências quanto ao comportamento da criança, mas, por outro lado, há que se considerar que também existem consonâncias.

A mídia também pode ser vista como uma instituição socializadora capaz de transmitir valores e padrões de comportamentos aos indivíduos, principalmente às crianças, que na sociedade contemporânea passam muito mais vezes sentadas diante da televisão do que em contato com outro indivíduo. Muito embora os valores transmitidos pela televisão possam ser tanto para o bem quanto para o mal – como em qualquer outro agente socializador – há um consenso de que a televisão opera uma gama muito mais acentuada de efeitos negativos sobre o indivíduo, do que positivos. Mas, como ressalta Mussen et al. (1988, p.433), “as crianças não são receptores passivos de estímulos que recebem da TV. Desde muito cedo fazem escolha sobre o quê, quando e como assistir com atenção”.

Por tudo o que foi dito antes, pode parecer que a socialização constitui-se apenas numa imposição ao indivíduo de modelos de conduta social e não uma construção do próprio indivíduo. Propomos então desenrolar nossa discussão suscitando uma abordagem diferente de pensar o processo de socialização, buscando coadunar o que cada autor e cada teoria têm para contribuir com o nosso tema, de forma que a socialização seja pensada

enquanto processo educativo, pois concordamos que a “[...] socialização significa aprendizagem ou educação, no sentido mais lato da palavra, aprendizagem essa que começa na primeira infância e termina com a morte da pessoa [...]”<sup>5</sup>.

## **1.1 – A perspectiva funcionalista**

A escolha de Durkheim como representante desta perspectiva da socialização foi devido ao fato dele tratar a educação como sendo uma imposição ao indivíduo, não cabendo a este qualquer participação decisória. Veremos em sua teoria da educação palavras como “inculcar”, “impor”, “influenciar” e “coagir”, que servirão para designar o processo educativo.

Durkheim trabalhou a educação como sinônimo de uma “socialização metódica”, exercida por uma geração já adulta, sobre uma geração nova, esta formada por crianças e adolescentes.

Sua visão funcionalista deriva do fato de que para ele a criança deveria ser preparada para exercer certas funções quando adulto, ou seja, a sociedade era tratada como um organismo no qual nascemos, crescemos e nos desenvolvemos para preencher determinadas funções sociais.

Antes de entrarmos no mérito de discutir a noção de sociedade de Durkheim, precisamos ter em mente que, para ele, qualquer sociedade, em qualquer tempo de seu desenvolvimento, tinha sempre um sistema educativo que se impunha de maneira inevitável aos indivíduos. Isso quer dizer que, mesmo que alguém pretendesse educar seus filhos da forma que quisesse, não o poderia fazer simplesmente por culpa da existência de costumes aos quais haveria a obrigação em acatá-los e em se conformar com eles.

Já temos até aqui, então, uma idéia do que seja a educação para Durkheim, uma vez que a palavra “imposição” foi empregada por ele próprio. Na verdade, a educação em Durkheim assinalava a influência que se exercia contra a vontade do indivíduo.

Nada mais natural para ele que a geração antecedente, a fim de se perpetuar conservando seu legado, tivesse por fim, adaptar a criança, ou melhor, a nova geração, ao

---

<sup>5</sup> Definição de João Batista Aguiar (Dicionário de Sociologia do Globo. Porto Alegre: ed. Globo, 1970).

meio social ao qual ela pertence. Por isso, a educação era tida como garantia de continuidade das idéias e sentimentos comuns, para que assim a sociedade subsistisse. Podemos fazer aqui um primeiro contraponto<sup>6</sup> entre as idéias de Durkheim e a teoria da socialização de Piaget<sup>7</sup>, porque ambos adotaram a definição da educação enquanto “socialização metódica” decorrente da geração anterior sobre a nova, com a diferença de que para Piaget, essa socialização também dependia dos próprios indivíduos que a recebiam. Ao longo desta parte do texto, reservada prioritariamente aos escritos de Durkheim, faremos outras incursões comparativas entre ambos os autores.

Durkheim considerava a criança como se fora uma “tábula rasa” onde se pudesse depositar toda e qualquer forma determinada de comportamento e costumes, para que assim essa se adaptasse à sociedade em questão. A educação era, aliás, o meio pelo qual a sociedade predispunha as condições básicas responsáveis por sua própria existência intrinsecamente às crianças. Para ele, “a educação perpetua e reforça a sociedade fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva.” (Durkheim, 1967, p.41).

Paulo Freire (1987, p.67) denominou “educação bancária”, como sendo aquela na qual educar “é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]”, sendo a criança nesse caso, a “tábula rasa” de Durkheim; o recipiente no qual os conteúdos são depositados para serem apenas memorizados e repetidos. Nessa visão não há espaço para a criatividade, muito menos para a transformação; nesse processo a criança não é o sujeito e sim o objeto.

O tratamento de “tábula rasa” deriva do fato de que as inúmeras aptidões do homem não poderem ser transmitidas de uma geração à outra pela hereditariedade. Para Durkheim, a criança até recebe da família faculdades gerais, mas ela não reage como, por exemplo, o passarinho João de Barro que sem ter quem o ensinasse antes como fazer sabe por conta própria construir sua casa de barro. A criança, ao contrário, não tem condições de aprender senão pela educação, pois é através dela que ocorre essa transmissão de valores, mas deixando claro que a educação aqui é aquela que inculca nas crianças as idéias, os sentimentos e as práticas da sociedade vigente.

---

<sup>6</sup> Todos os contrapontos entre os autores têm como referência a obra de Dubar (1997).

<sup>7</sup> A teoria de Piaget é muito vasta e enriquecedora, no entanto, não a discutiremos. Pode-se obter maiores informações sobre suas teorias na obra de Dubar, 1997.

Dito isso, podemos assinalar a definição de educação elaborada por Durkheim (1967):

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (p.41)

Contudo, o autor deixa claro que os costumes e idéias aos quais a geração<sup>8</sup> nova era obrigada a absorver, de forma que a educação fosse um tipo regulador responsável por tal tarefa, não era produto individual e sim, da vida coletiva, ou seja, obra de gerações passadas, que estabeleceram os princípios que guiaram a educação de seu tempo. É tarefa da educação então, satisfazer necessidades sociais, mas quanto a isso Durkheim explica que o que parece ser uma tirania insuportável imposta ao homem, visto que os indivíduos devem agir de acordo com as necessidades coletivas, ou melhor, sociais, não passa na verdade de uma deliberada submissão. Digo deliberada porque Durkheim (1967) sinaliza que o próprio indivíduo tem interesse em se submeter a tais necessidades sociais, porque o novo ser que ele se torna através da educação representa a melhor parte do homem, o que há nele que o permite ser reconhecido como humano.

É preciso ressaltar que o ser social em Durkheim não nasce com o homem, mas também não é capaz de se desenvolver naturalmente. São frutos da própria sociedade essas “forças mentais” que são superiores ao homem. Então, é como partir o indivíduo em dois (aliás, na etiologia da palavra, indivíduo é aquele que não se pode dividir), uma parte que opera faculdades mentais particulares, pessoais, individuais e outra que possui idéias, sentimentos e hábitos referentes ao grupo ou grupos do qual o indivíduo faz parte, formando assim, o ser social. Constituí-lo, então, é o fim da educação em Durkheim e esta não se restringe apenas em desenvolver o indivíduo, mas sim em criar no homem um novo ser.

Poder-se-ia dizer que o indivíduo, neste caso, estaria numa relação opostamente direta à sociedade, mas isso para Durkheim não tem razão de ser, pelo contrário, ele diz que

---

<sup>8</sup> Geração é um tipo de grupo exposto a uma mesma fase do processo coletivo, cujos membros nasceram numa mesma época histórica e que compartilham experiências e situações de vida em comum, que os conduzem à adoção de estilos de ação característicos da sua geração. Cf. FORACCHI, Marialice. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972, p. 19-32.

nessa relação, indivíduo e sociedade são dependentes um do outro. Mais ainda, que a sociedade não procura constranger o indivíduo e sim, torná-lo um verdadeiro ser humano. Ainda que Durkheim e Piaget concordem em relação à existência da individualização na vida coletiva ou social, exatamente por conta das trocas desenvolvidas na coletividade, Piaget preferiu destacar que há uma maior interiorização da vida coletiva na medida em que esta se individualiza. Durkheim, entretanto, compreendeu que a individualização das relações sociais é desenvolvida quando se passa da solidariedade baseada na “imitação” para uma solidariedade complementar. Retomaremos mais a frente, ainda neste capítulo, a questão desta reação entre o indivíduo e a sociedade.

Como a função da educação é encurtar a distância entre o indivíduo possuidor de potencialidades indecisas que tem ao nascer e o indivíduo possuidor de uma personalidade definida para desempenhar-se de forma útil na sociedade, o processo educativo deve ocorrer de forma lenta e contínua para que faça bom uso dos meios necessários para influenciar a criança. Para isso, essa educação deve ser exercida com autoridade e cabe ao educador, representado tanto pela família quanto pelos mestres escolares, ser o possuidor desta autoridade. A autoridade nada mais é do que uma “ascendência moral” e deve ser um aspecto da autoridade, do dever e da razão.

Tanto Piaget quanto Durkheim consideram a socialização como uma forma de “educação moral”, diferindo em expressões que mudam o sentido conceitual que emprestam ao processo de socialização. Enquanto o primeiro salienta que a socialização é a transmissão da aceção de disciplina garantida pelo constrangimento, o segundo destaca o fato da socialização ser uma construção de novas regras de comportamento asseguradas pela cooperação. Ambos concordam que o processo de socialização possui uma característica repressiva por ter sido historicamente constituído na coação e na conformidade a padrões determinados pelos outros.

Podemos pensar que Durkheim (1967) teve a intenção de conceituar autoridade quase como antagônica à liberdade, mas quanto a isso ele diz que:

Tem-se muitas vezes oposto a idéia de liberdade e de autoridade. A liberdade é filha da autoridade bem compreendida. Porque ser livre, não é fazer o que se queira; é ser-se senhor de si, saber agir pela razão, praticando o dever. Ora, é justamente com o objetivo de dotar a criança desse domínio de si mesma que a autoridade do mestre deve ser empregada. (p.56)

A moral tem ligação com a sociedade, porque ela se configura de acordo com as mudanças das próprias sociedades, pois resulta da vida coletiva, da vida em comum com os demais. Por causa da sociedade é que enxergamos os interesses dos outros. Na verdade, somos obrigados a dominar nossos instintos, a privar-nos de nossos objetivos individuais, a fim de submetê-los a outros objetivos superiores aos nossos, ou seja, aos objetivos sociais.

Essa conduta é exterior ao indivíduo e possuidora de um poder coercitivo capaz de controlar seus atos. São maneiras de agir, de pensar e de sentir que existem fora da consciência do homem, representando uma nova ordem capaz de se impor ao indivíduo; uma ordem coletiva que pode ser observada no próprio processo de educação de uma criança, que se resume na tentativa de determinar maneiras de ver, sentir e agir às quais elas não chegariam por si sós. Desde pequenas que lhes são impostas horas para dormir, comer, brincar; mais à frente as crianças são obrigadas a pensar nos outros e a agir conforme usos e conveniências.

O ser social formado por uma educação que inculca valores, costumes e comportamentos esperados é constituído através da história, porque as crenças e práticas que são transmitidas ao indivíduo, têm sua procedência nas gerações anteriores. A consciência coletiva impetrada ao indivíduo enquanto ser social reprime todo e qualquer ato individual que a ofenda. Abrindo um parêntese sobre a consciência coletiva, Durkheim a considerava “um núcleo inconsciente de emanações conscientes”. (apud Dubar, 1997, p.24). Já Piaget prefere mudar o termo consciência coletiva para “todo social”, definindo-o como “[...] um sistema de relações, onde cada uma das relações, enquanto relação, engendra uma transformação dos elementos que relaciona”. (apud Dubar, 1997, p.25).

A maioria das idéias e tendências coletivas penetram no indivíduo pela imposição, numa espécie mesmo de coerção, que dá lugar ao hábito logo assim que deixa de ser sentida. A criança sofre pressão o tempo todo e esta pressão é fruto da própria força do meio social que sempre tenta moldá-la à sua imagem.

Para finalizar os contrapontos entre Durkheim e Piaget, cabe ainda observar que, muito embora a teoria de Piaget tenha sido totalmente voltada para o estudo do desenvolvimento infantil, enquanto que Durkheim se preocupou mais em discutir a ação exercida pelos adultos sobre as crianças, relegando-as a um plano inferior, Piaget assinalou

a existência de relações sociais próprias das crianças, ou seja, a existência de regras sociais provenientes desse meio infantil.

Nossa decisão em optar por uma conceitualização de socialização enquanto educação não se finda apenas com a concepção reguladora e impositiva de Durkheim. É preciso mostrar também um outro lado. Para tanto, decidimos que o melhor exemplo para demonstrar a socialização compreendida numa posição diferenciada e até antagônica a de Durkheim seria a opção pelas teorias adotadas pelos etnomedologistas, principalmente.

## **1.2 – A construção social do indivíduo**

Ao contrário da visão funcionalista exibida no tópico anterior, com destaque para as teorias de Durkheim, os etnomedologistas<sup>9</sup>, não consideram a criança como sendo um ser incompleto, desprovido de cultura e associativo. Antes disso, as crianças são capazes de interpretar, de forma lógica, o mundo que as rodeiam e do qual fazem parte.

A idéia de um ser totalmente incapaz culturalmente, usada para caracterizar o indivíduo social na perspectiva dos sociólogos eruditos está, de acordo com Garfunkel (apud Coulon, 1995), relacionada com o fato deles acharem que o indivíduo, ao agir de acordo com as ações que lhe são proporcionadas pela cultura, gera toda a firmeza da sociedade, que lhe garantirá sua estabilidade.

Segundo Dubar (1997, p.91), George Mead foi o primeiro autor a afirmar que a socialização era uma “construção de uma identidade social na e pela interação – ou a comunicação com os outros”. Ele se baseou no fato de que ao interagir com o outro, o indivíduo tem a capacidade de adaptar seu comportamento na formação do processo social. Sua proposição é a de que a criança consegue aspirar o mundo social que a rodeia ao se identificar com os indivíduos que estão próximos dela, contudo, são capazes também de utilizar esse mundo de acordo com suas necessidades pessoais, a fim de manter suas relações com os demais e optar pelos papéis que quer desempenhar. Entretanto, Mead alerta para o fato de que simultaneamente à socialização, acontece a individualização. Sobre isso, há o risco de que, num esforço em se conformar com o grupo para assim fazer

---

<sup>9</sup> O objetivo da etnometodologia é analisar os métodos utilizados pelos indivíduos para pôr em ação as diferentes operações que efetuam em sua vida diária.

parte dele, o indivíduo se anule e se afaste de seu próprio eu. Mas há também uma parte individual que não é configurada totalmente pela socialização e é justamente essa parte que se expressa de forma espontânea no homem e dá conta da sua criatividade.

Na interação, o indivíduo é assimilado pelo outro e vice-versa, numa dialética entre a identificação de si próprio e a forma como os outros o identificam. Assim, o indivíduo pode também conhecer a si mesmo, como diz Berger; Luckman (1994, p.179-180): “o indivíduo apreende-se a si próprio como um ser ao mesmo tempo interior e exterior à sociedade”. Pela simples presença do outro, o indivíduo estabelece contato com o mundo social e consegue com isso, se reconhecer e reconhecer o outro.

A identidade é considerada como a parte da individualidade que foi socializada. Ela aparece na sociedade de diversas formas: quando no desempenho dos diversos papéis de menino e menina, de mãe e pai, de professor, de padre, etc. No entanto, a identidade é sempre apropriada quando o indivíduo interage com os demais, proporcionando um intercâmbio entre a identificação e a auto-identificação.

Como vimos anteriormente, os funcionalistas têm a idéia de que o comportamento socializado acontece quando o indivíduo interioriza as normas sociais pela força da imposição, o que gera ações padronizadas e automáticas sem que ele se dê conta de refletir acerca delas. Para os etnometodologistas, essa perspectiva de encarar a socialização não considera a percepção e interpretação do mundo por parte do indivíduo, além de não conseguir dar explicações aceitáveis de como as regras são capazes de governar precisamente as interações sofridas e vividas por eles.

Segundo a concepção etnometodológica (Coulon, 1995), o indivíduo, enquanto sujeito / ator do processo é socializado pela interação que, por sua vez, é engendrada pelo sujeito. Isso nos permite dizer que ao ser socializado, o próprio indivíduo é responsável pela aquisição de novos comportamentos e maneiras de agir, porque parte dele próprio o contato com os demais. Por conseguinte, o indivíduo deixa de ser um elemento passivo no seu próprio processo de socialização. Isso nos remete ao contraponto da “educação bancária” de Freire citado no tópico funcionalista, que é a “educação problematizadora”, na qual o educando (o indivíduo a ser socializado), em diálogo com o educador, também é sujeito do processo de educação. A descoberta e compreensão do mundo que cerca o indivíduo se realizam nas suas relações com o próprio mundo e com os demais sujeitos

participantes do processo educativo, que não é mais estático porque está sempre em transformação. Então, sendo sujeito do processo de educação/socialização, o indivíduo percebe o mundo ao seu redor e ao percebê-lo, percebe-se a si mesmo. Como bem resume Paulo Freire (1987, p. 82): “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”.

Enquanto Durkheim “coisificava” os fatos sociais, aqui neste tópico eles são tratados como construções práticas, uma vez em que eles não são impostos ao indivíduo. Não sendo coisas, os fatos sociais também não estão solidificados, pelo contrário, são frutos da atividade contínuos dos indivíduos.

Garfinkel (apud Coulon, 1995, p.25) diz que “o ator não é somente esse ser incapaz de julgamento que se limita a reproduzir – sem ter consciência disso – as normas, culturais e sociais que, previamente, teria interiorizado”. Ele também ressalta que as normas não são capazes de ordenar qualquer ação. Na prática social, para os etnometodologistas, o que se encontra não é a imitação pura e simples de modelos preestabelecidos, porque isso não permite a escolha, por parte do ator social, de sua própria forma de agir, em consonância com seus próprios julgamentos, que puderam ser considerados após análise da situação vivenciada.

A grande diferença desta concepção de socialização apontada neste tópico, em relação ao tópico antecedente, reside no fato de que Durkheim não considerava o indivíduo (mais precisamente a criança) como sujeito do processo de socialização, relegando a ele uma condição secundária, na medida em que ele não seria senhor da sua ação. Neste tópico, o indivíduo é o responsável pelas ações que estabelece nas relações com os demais indivíduos. Suas ações, por conta de não serem preestabelecidas e pré-fixadas por normas, possuem denotações instáveis, ou seja, são reinterpretadas conforme vão se processando as interações entre os indivíduos. Pode-se dizer que a interação é o próprio processo de interpretação responsável pela realização de trocas entre os atores. Isso faz com que o contexto onde ocorre a ação seja ativo, exatamente porque as situações não estão estabelecidas e fixadas, podendo mudar a todo instante, por se encontrarem livres.

Coulon (1995) nos mostra que o indivíduo é o sujeito do seu processo de socialização, diferentemente da visão funcionalista e passiva de Durkheim. Isso nos leva

ao entendimento de que tanto a estrutura quanto a ordem sociais são dependentes dos indivíduos responsáveis por sua construção; mas, ainda segundo o autor, o indivíduo também é influenciado pelas próprias instituições sociais.

Em relação a ordem e estrutura sociais, a primeira pode ser considerada uma comunicação recíproca enquanto a segunda constitui um auxílio para a interação e é copiada pela interação, ou seja, através dela os indivíduos podem ter contato com os outros a fim de se comunicarem com eles. Em suas interações com os outros os indivíduos constroem uma ordem social, no entanto, não recriam uma nova sociedade enquanto interagem, porque de certa forma são obrigados a se basear numa ordem social já existente. Então, apesar da sociedade ser reproduzida pela interação, ela não deixa de ter seu traço de imposição. A relação entre o indivíduo e a estrutura social deve ser tratada de forma entrelaçada pois é uma relação cujos elementos formadores são interdependentes.

Se seguirmos a risca os postulados de Durkheim, poderemos deduzir que cada comportamento efetuado pelo indivíduo ocorreria de acordo com determinada regra. Ou melhor, que os indivíduos só agiriam segundo regras uniformes e repetitivas, obrigatórias a todos, cabendo a eles apenas respeitá-las e segui-las. Entretanto, alguns estudos etnográficos mostram que os indivíduos não chegam a interiorizar as regras antes de utilizá-las, ou seja, seus comportamentos são ordenados à partir da utilização das regras, no momento em que elas são postas em prática. Quanto a isso Zimmerman (apud Coulon, 1995) conclui que o indivíduo não age conforme as regras só por respeitá-las, mas porque pode assim, exprimir de forma sensata a sua ação.

Como diz Searle (apud Coulon, 1995, p.186), ‘seguir uma regra’ é uma práxis”, ou seja, a seguimos não por obediência pura e cega, mas porque tendemos a racionalizar nosso comportamento de acordo com as regras que devemos empregar em determinada situação. Isso não quer dizer que são elas que delimitam a nossa ação, justamente por não serem unicamente tratadas como uma obrigação, mas antes disso, como uma criação ininterrupta que se manifesta no momento em que a ação se processa.

De uma forma geral, as abordagens funcionalistas têm uma visão de que a socialização se instaura quando o indivíduo interioriza normas, valores e aptidões que permitem-no ser membro da sociedade, numa forma de adestramento por que passa a criança, a fim de que possa assimilar comportamentos congruentes com a cultura

proveniente da sociedade em que vive. Já as abordagens que tratam a socialização como um processo de construção social do indivíduo, baseado nas suas interações com os outros e com o mundo que o cerca, não admitem o papel secundário ao indivíduo, de apenas reproduzir a cultura a que fora adaptado.

Berger e Luckman complementaram as análises de Mead e distinguiram a socialização primária da socialização secundária, por terem como hipótese de que em sendo um processo, a socialização nunca termina, exatamente porque nunca é completada, acabada. Por isso é que se faz necessário introduzir o conceito de socialização secundária como sendo “a interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições”, ou seja, “é a aquisição do conhecimento de funções específicas” (Berger; Luckmann, 1994, p.184-185), que exige certa intimidade com vocabulários e saberes específicos. Para eles a socialização primária acontece na infância, quando a criança aprende a se tornar membro da sociedade, enquanto a secundária se realiza posteriormente à primária, quando o indivíduo adentra-se em novos ramos de atividades da sociedade. No entanto, desde que a mulher conquistou o mundo do trabalho e deixou de exercer apenas as funções do lar, parando de cuidar só dos filhos e da casa, que as crianças passaram a conviver mais com outras instituições socializadoras, como algumas organizações responsáveis pela educação infantil, como as creches e as escolas, além das babás e da mídia. Muitas crianças passam mais tempo em frente à televisão ou são educadas pela própria babá enquanto as mães estão ocupadas na rua, no trabalho ou mesmo em casa.

Supõe-se que para que ocorra a socialização secundária já tenha havido uma personalidade formada pela socialização primária, de modo que a socialização secundária opere uma ruptura e se sobreponha à realidade proveniente da socialização primária. A socialização secundária não é uma reprodução pura e simples da socialização primária. A socialização secundária permite a construção de “outros mundos” diferentes dos que foram interiorizados na socialização primária, operando uma mudança social não reprodutora. No entanto, a socialização secundária não tem relação com qualquer fracasso proveniente da socialização primária. Sua importância deriva das pressões sofridas pelo indivíduo para alterar sua identidade de acordo com as mudanças sociais. Cabe ressaltar que de acordo com Dubar (1997, p. 98), a socialização secundária “nunca apaga totalmente a identidade ‘geral’ construída no final da socialização primária. Em condições institucionais bem

precisas ela pode, contudo, transformar uma identidade ‘especializada’ numa outra, se bem que muito diferente”.

Os submundos apreendidos na socialização secundária não dão conta do mundo global, por serem apenas parte deste e uma parte relacionada a funções referentes ao mundo do trabalho, em contrapartida ao mundo básico interiorizado na socialização primária. Dubar (1997) diz que esses saberes de base incorporados na socialização primária são dependentes das interações da criança tanto com o grupo familiar quanto com o universo escolar. As realidades parciais adquiridas na socialização secundária caracterizam-se tanto de elementos normativos quanto de afetivos e também acerca de conhecimentos, mas pode-se realizar, ao contrário da primária, sem elementos emotivos quando nas interações dos indivíduos com os demais, bastando apenas que haja uma identificação mútua no processo de comunicação entre eles. Isso pode ser exemplificado na relação da criança com seus pais, aos quais “deve” amar, em contraste com a sua relação com o professor, ao qual “pode” amar mas não necessariamente.

Em paralelo as duas concepções apresentadas - a funcionalista e a ligada à construção social do indivíduo - existem outras que se referem mais com a relação do indivíduo com a sua sociedade e que têm influência direta sobre a questão da socialização. Para ampliar essa discussão, optamos pelas abordagens de Norbert Elias e Pierre Bourdieu a respeito da estreita relação entre a estrutura social e o indivíduo.

### **1.3 – A articulação entre o individual e o social**

A escolha de dialogar com esses dois autores – Elias e Bourdieu – deriva do fato de ambos terem abordado a relação indivíduo-sociedade, mesmo que cada um a sua maneira, mas com pontos de contato importantes, a começar pela forma de tratar o indivíduo como um ser totalmente social. Enquanto Elias abordou a questão da interdependência entre os indivíduos, que ao mesmo tempo em que estabelecem certas configurações sociais, eles são também formados e desenvolvidos através das relações de interdependência; Bourdieu percebe o indivíduo na sua relação com a quantidade e com o tipo de estrutura de capital que ele possui.

Além da relação indivíduo-sociedade, ambos trabalharam o conceito de *habitus*, muito embora as suas abordagens tenham seguido por vias diferentes. Esse conceito é importante porque o *habitus*, funcionando como um mediador, pode rejeitar a tão propalada oposição entre indivíduo e sociedade, pois através dele pode-se perceber como a sociedade está entranhada nos indivíduos de forma a guiar suas ações.

Elias trabalhou mais na tentativa de explicar a gênese do *habitus*, ou seja, ao pretender isso, houve uma aproximação histórica no seu conceito de *habitus*, na medida que ele tentou dar conta dos motivos do desenvolvimento desse *habitus*. Já Bourdieu, além de identificar a presença do *habitus*, quis também compreender as razões pelas quais as estruturas sociais se mantêm inflexíveis às mudanças.

### 1.3.1 – Socialização e *habitus* em Pierre Bourdieu

Podemos introduzir alguns conceitos estudados por Bourdieu em nossa discussão de socialização porque esta se trata, para ele, de uma forma de incorporação do *habitus*, conceito este também desenvolvido por ele mesmo. Grosso modo, o autor considera que o *habitus* seja uma estrutura que engendra práticas e ações condizentes com as exigências dos indivíduos ou grupos. Através dele, o indivíduo incorpora uma regulação básica capaz de garantir sua cooperação e sua participação na reprodução de práticas e ações comuns que asseveram o consenso.

Antes de prosseguir, é preciso conceituar bem o que vem a ser *habitus*, conforme Bourdieu o definiu, para que não haja qualquer dúvida ou confusão de conceitos com a palavra “hábito”, tão mais freqüente em nosso vocabulário. De acordo com Dubar (1997, p.66), Bourdieu utilizou o termo *habitus* originário de Durkheim, que afirmava existir no indivíduo um estado, “uma disposição geral do espírito e da vontade que possibilita uma visão das coisas numa determinada perspectiva [...]”. Essa disposição seria a responsável pela orientação do indivíduo em sua vida e a isso ele chamava de educação.

Bourdieu transformou o *habitus* de Durkheim criando um conceito mais dialético entre as perspectivas objetivas e as subjetivas, ou melhor, entre o indivíduo e a estrutura social. Ele definiu o termo *habitus* como sendo: “princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...]” (Bourdieu, 1994, p.22). Para Marchi Júnior (2002, p. 89), “*habitus* é

algo adquirido e encarnado no corpo de forma durável e com o contorno de disposições permanentes”, enquanto que hábito é tido como um sentido repetitivo, mecânico, automático e meramente reprodutivo. Portanto, feita a distinção, não temos mais por que confundi-los.

Podemos dizer então que o *habitus* de Bourdieu é uma disposição para que o indivíduo haja de acordo com certa orientação comum e, portanto, podemos por isso mesmo afirmar que ele é produto de relações sociais, uma vez em que garante uma “espécie de submissão imediata a uma ordem que leva a fazer da necessidade uma virtude”. (Bourdieu apud Dubar, 1997, p. 67) De uma forma mais elaborada, Bourdieu (apud Bonnewitz, 2003) define *habitus* como sendo: “Sistemas de disposição duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações [...]” (p. 76).

A estreita relação entre *habitus* e socialização se processa por conta do primeiro termo ser adquirido pelo indivíduo na medida em que ocorre o segundo termo, ou seja, para entender como um indivíduo vem a ser um ser social, faz-se necessário compreender o significado de *habitus*, até porque é ele que opera a mediação entre o indivíduo e a sociedade quando, através do processo de socialização, ocorre a reprodução da classe que tem *habitus* idênticos. Na verdade, o *habitus* proporciona a simultaneidade dos processos de socialização e do processo de individualização, pois ao ser condicionado em sua interação com a estrutura social, essa mesma relação com a estrutura acontece de forma única e particular para cada indivíduo. Complementando a definição de *habitus* de Bourdieu (1983), ele explica que o termo também vem a ser:

Um sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita e explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim. (p. 94).

O processo pedagógico que perpassa o indivíduo na sua infância tem como fim inculcar-lhe um *habitus* primário, que seria o mesmo que a socialização primária de Berger, em que a família seria a responsável direta por este processo. Em continuação de sua vida, o indivíduo tende a adquirir novas experiências, de modo que se somam ao *habitus* primário, novas disposições, isto é, ele adquire *habitus* secundários, tal como (novamente) a

socialização secundária de Berger. É preciso esclarecer que qualquer disposição nova que tenha sido adquirida junta-se às demais já existentes, formando um todo único, num único *habitus* que se ajusta de acordo com as necessidades apresentadas. Isso nos faz concluir que o *habitus* está em movimento de constante reestruturação, o que nos faz deduzir também que, em sendo assim, o indivíduo também pode tomar decisões quanto às práticas pelas quais se decide, contudo, baseando-se ainda nas escolhas indicadas pelo próprio *habitus*.

Colocado desta maneira, o conceito de *habitus* parece congelar qualquer chance de se operar uma mudança social, mas quanto a isso Dubar (1997) reforça que em vários textos Bourdieu fora cuidadoso o suficiente para não deixar dúvidas de que a reprodução das estruturas só ocorre em situações nas quais o *habitus* é o próprio produto, ou seja, quando as estruturas nas quais o *habitus* se processa forem iguais às estruturas objetivas pelas quais ele vem a ser o produto.

A socialização em Bourdieu tem como característica marcante a formação do *habitus* como sendo esse sistema de disposições duradouras, como um sistema de atividades que os indivíduos interiorizam e que são capazes de guiá-los em suas ações básicas de sentir, fazer e pensar, e que chegam a tornar-se inconscientes por serem tratadas como normais, naturais, de forma que o indivíduo age sem necessariamente prestar atenção nas regras de conduta e padrões de comportamentos que eventualmente tenha incorporado.

Sendo o *habitus* produto da socialização, ele acaba manifestando uma posição e uma trajetória que indicam um *ethos* de classe. *Ethos* é um dos componentes do *habitus*, que podemos definir como sendo valores interiorizados de maneira inconsciente e que são responsáveis por regular o comportamento do indivíduo – a moral prática. O outro componente do *habitus* é a *hexis*, que está estreitamente ligada ao corpo, regulando-o. São suas posturas, disposições e relações que são também interiorizadas de forma inconsciente.

Como para Bourdieu a socialização garante a incorporação do *habitus* de classe, isso gera um sentimento e uma ação de pertencimento do indivíduo, ao mesmo tempo em que ocorre a reprodução da classe (ou grupo) que utiliza o mesmo *habitus*. Servindo-me das palavras de Dubar (1997):

o *habitus* poderá ser definido, simultaneamente, como produto de condições “objetivas” interiorizadas (a posição e a trajetória do grupo social de origem) e

como produtor de práticas conduzindo a efeitos “objetivos” (a posição do grupo de pertença) que reproduzem a estrutura social assegurando, desta forma, a continuidade do *habitus* individual (p. 74).

A relação entre a forma de perceber o campo<sup>10</sup> social através do *habitus* e a direção que proporciona as ações do indivíduo é a responsável pela conservação de uma identidade individual e também da reprodução de estruturas sociais. Bonnewitz (2003, p. 81) diz que “o *habitus* se interpõe como uma mediação entre as relações objetivas e os comportamentos individuais”. Sobre isso concluímos que o indivíduo não age como se apenas obedecesse às normas explícitas, mas de acordo com a sua posição social e conforme a situação que se apresenta diante dele, porém, de forma não consciente, por conta das disposições contraídas anteriormente.

Bourdieu notou que a interiorização por parte do indivíduo das chances objetivas para sua conduta, como sendo um condicionamento, não permite que ele cometa atos insanos, no sentido de, por exemplo, fazer compras acima de suas posses, correndo o risco de não poder arcar com suas obrigações. E é exatamente interiorizando essas chances objetivas que o indivíduo, através do *habitus*, adquire um conjunto de comportamentos e atitudes condicionadas, coerentes com as regularidades objetivas e as relações de classes.

Bonnewitz (2003) resume muito bem a perspectiva de Bourdieu para conceituar *habitus*, mostrando-nos que:

o homem é um ser social, que os comportamentos que lhe parecem mais habituais, como que inatos, são, na verdade, apenas o produto de múltiplas aquisições sociais: a personalidade individual é apenas uma variante de uma personalidade social constituída na e pela filiação a uma classe social (p.91).

Estando filiado a uma classe social, normalmente o indivíduo tende a reproduzir o *habitus* desta classe, interiorizando as propriedades congruentes com as diversas condições sociais nas quais os indivíduos estão inseridos. Bourdieu (apud Bonnewitz, 2003) aponta

---

<sup>10</sup> Campo é um conceito desenvolvido por Bourdieu e pode ser considerado como um mercado, ou seja, possui produtores e consumidores de bens. Em suas palavras: “Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (situs) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.)” (Bourdieu apud Bonnewitz, 2003, p. 60).

que “as representações dos agentes variam de acordo com sua posição (e com os interesses associados a ela) e com o seu *habitus* [...]” (p. 78), e que “cada indivíduo é apenas uma variante de um *habitus* de classe” (p. 80), ou melhor, que a personalidade individual, aquilo que o indivíduo acredita ser o seu estilo próprio e singular, nada mais é do que uma variante da personalidade social, produzida pelo *habitus* de classe. Não obstante, as diferenças que existem entre os *habitus* individuais estão em sintonia com as diferentes trajetórias sociais as quais cada indivíduo pode percorrer de acordo com sua posição social e história de vida.

### 1.3.2 – A relação indivíduo-sociedade na concepção de Norbert Elias

Para essa parte, demos preferência em analisar apenas a obra intitulada “A sociedade dos indivíduos” (1992) na qual Elias discute a relação do indivíduo em suas interações com a sociedade em que se vê inserido, procurando demonstrar também todo o processo de socialização que sofre o indivíduo, por conta desta relação.

Vários autores antes dele se interessaram em expor suas posições quanto a este assunto, tanto é que essa relação indivíduo-sociedade contempla estudos em várias áreas tais quais a sociologia, a antropologia, a educação, a filosofia e a psicologia.

Já Elias refletiu que essa relação deveria emancipar o uso dos dois conceitos como coisas opostas, para estabelecer assim, nova forma de compreender como os indivíduos se unem aos outros indivíduos numa sociedade, ou seja, como se constroem os vínculos entre eles. Sua preocupação era pelo fato de muitas pessoas utilizarem os dois conceitos como simples oposição, embora eles nunca cheguem a se justapor também. As várias correntes que tentaram desnudar esta relação não levaram em conta que o foco principal da relação não é saber qual termo é o mais importante, se a sociedade ou se o indivíduo, mas que acima disso, um não existe sem o outro. Elias propôs uma análise conjunta dos termos, pois não percebeu esta relação como sendo entre entidades paralisadas, estagnadas, nem como partes isoladas que compõem um todo, mas como visões diferentes de uma mesma instância.

Se procurarmos em dicionário de hoje a palavra “sociedade”, nos deparamos com um conceito muito bem delineado e definido assim: “agrupamento de seres que vivem em

estado gregário”<sup>11</sup>; e ainda: “reunião de pessoas que têm a mesma origem, os mesmos usos e mesmas leis”<sup>12</sup>. Em suas análises, Elias expõe que a sociedade é uma porção de pessoas juntas, porém essa reunião de pessoas não fora planejada por nenhum indivíduo. Ele deixa clara a impossibilidade de comprovar que qualquer pessoa tenha tido a real intenção de planejar o desenvolvimento da sociedade existente nos dias de hoje. Em qualquer país do mundo ou mesmo nas sociedades existentes nos séculos passados, as sociedades não passavam de indivíduos reunidos.

Há uma propensão a isolar as partes de um fenômeno para tentar explicar o todo, o que gera dificuldades, neste caso, ao se tentar compreender os indivíduos e a sociedade quanto às suas funções psicológicas, porque existe uma inclinação em tratar o indivíduo isoladamente e independente de suas relações com os demais. Além disso, há também a tendência de se colocar a sociedade como algo superior aos indivíduos. Por mais que seja comum tentar separar o indivíduo da sociedade para analisarmos seus conceitos e estruturas, percebemos que o desenvolvimento de um está intimamente ligado ao outro, e mais ainda, sua dissociação é impossível.

Mais uma vez recorrendo ao dicionário, a palavra “indivíduo” significa “o exemplar duma espécie qualquer, orgânica ou inorgânica, que constitui uma unidade distinta”<sup>13</sup>; e ainda, “ente ou ser que constitui um todo distinto em relação à espécie”<sup>14</sup>. Já vemos aqui a idéia geral que temos de nos referir ao indivíduo como um ser humano singular, de modo a parecer que existe um completo isolamento. Ora, quanto a isso, Elias (1992) questiona a possibilidade de existir cada pessoa singular isolada sendo uma coisa única, diferente das demais, vivendo de forma independente, mas, ao mesmo tempo, “um ser que existe para os outros e entre os outros com os quais compõe sociedades [...] e sem os quais o indivíduo não poderia sobreviver quando criança, nem aprender a falar, pensar, amar ou comportar-se como um ser humano” (p. 68).

Sabemos que todo indivíduo nasce num grupo de pessoas e que esse grupo já existe antes dele. Sabemos também que pela natureza do indivíduo, ele precisa dessas pessoas que existiam antes dele para crescer. Podemos ser bem diferentes dos outros ao

---

<sup>11</sup> FERREIRA, Aurélio B. de H. *Miniaurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

<sup>12</sup> FERNANDES, F. et al. *Dicionário Brasileiro Globo*. São Paulo: Globo, 1999.

<sup>13</sup> FERREIRA, Aurélio B. de H. *Miniaurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

<sup>14</sup> FERNANDES, F. et al. *Dicionário Brasileiro Globo*. São Paulo: Globo, 1999.

nascer, mas é no convívio com os demais que a criança pequena se torna um ser humano mais complexo e desenvolvido. Isso se deve, dentre outros processos à aprendizagem da linguagem falada. “Toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com outros” (ibid, p. 67).

Normalmente é a família o primeiro grupo<sup>15</sup> em que o indivíduo se vê inserido. É dela a responsabilidade de transmitir valores e crenças aos seus descendentes. A família é um exemplo de grupo tradicional, cuja característica é ter uma alta intensidade social e quanto mais alta for esta intensidade, maior será seu impacto sobre seus membros e, portanto, maior será sua capacidade de controlá-los. Essas relações familiares são decididas pela estrutura da sociedade em que a criança nasce e que são diferentes em outras sociedades. A constituição natural de cada pessoa influenciará o seu destino, mas também, o que vier depois disso dependerá da estrutura da sociedade em que ela crescerá. Quanto a isso, coerentemente Elias (ibid, p. 28) ressalta que “a formação individual de cada pessoa depende da evolução histórica do padrão social e da estrutura das relações humanas”.

Na verdade, para que haja uma real compreensão do que vem a ser a sociedade depende de se acompanhar a historicidade de cada indivíduo, passando por seu nascimento e crescimento até chegar à fase adulta. “A sociabilidade inerente aos seres humanos só se evidencia quando se tem presente o que significam as relações com outras pessoas para a criança pequena” (ibid, p. 30). Não são apenas as idéias e os comportamentos das crianças que são formados nas relações com os outros e por meio delas; também seus comportamentos instintivos e próprios de cada um refletem a maneira como seus instintos e afetos são aceitos por esses outros. Essa estrutura em que se vê inserida a criança, ao mesmo tempo, em que auxilia no seu desenvolvimento, a molda de acordo com ela e de modo que a criança deva se conformar com essa estrutura. Elias (ibid, p. 56) fala que “o indivíduo só pode ser entendido, em termos de sua vida em comum com os outros”, por isso, a estrutura do controle do comportamento deste depende da estrutura das relações entre eles.

Por natureza, o ser humano necessita estabelecer relações com outras pessoas e coisas, pois para Elias, o homem é um ser social que depende da companhia de outras

peessoas. Em relação ao controle, Elias diz que ele só se torna diferenciado e regulado na relação do indivíduo com outros indivíduos e que esse novo comportamento no adulto não é estranho à sociedade, mas algo que constitui função da unidade relacional de um poder superior chamado sociedade. Então, a maneira como o indivíduo se enxerga e se porta nas relações com os demais depende da estrutura de associações das quais ele aprende a usar a palavra nós.

A vida social de hoje em dia não é harmoniosa, pelo contrário, ela é cheia de incoerências. As pessoas estão num movimento constante que aparenta certa liberdade, mas há uma “ordem oculta” nada perceptível por detrás disso, na medida em que cada um tem uma função, um trabalho, uma tarefa, um lugar específico que lhe proporciona uma renda como resultado. Há com isso, um certo tipo de comportamento esperado, um formalismo, como o uso de roupas adequadas ou mesmo o uso de certas regras de etiqueta no contato com os demais.

Ao ser moldado pela sociedade, o indivíduo também a molda nas suas relações com os demais. Elias (ibid, p. 52) define esse ponto como auto-regulação: “é a auto-regulação do indivíduo em relação aos outros que estabelece limites à auto-regulação destes”. Isso confere ao indivíduo a característica de ser ao mesmo tempo, o arco e a flecha determinantes desta auto-regulação. Desde pequeno o indivíduo é domesticado para empregar um alto grau de autocontrole e independência, mas isso é severamente freado pelos limites impostos pela sociedade quanto ao que confere ao indivíduo poder destacar-se dos demais. Para Elias, esse autocontrole do indivíduo não passa de uma manobra para que o indivíduo se enquadre, seja como os demais, criando uma situação de conformação. A autoconsciência nos permite tanto percebermos a nós mesmos quanto perceber aos outros. Essa idéia que fazemos de nós e dos outros que nos cercam nos capacita para convivermos satisfatoriamente com eles, de nos comunicarmos com eles, mas isso conforme os limites impostos pela sociedade em que vivemos.

Elias nos mostra que a relação indivíduo-sociedade é única e diferentemente de tantas outras coisas as quais obtemos conhecimento. Por “social” entendemos aquilo que é idêntico entre as pessoas, aquilo que transmite idéia de coletivo, de comum entre elas. Já frente à palavra “individualidade” percebemos como aquilo que diferencia uma pessoa das

---

<sup>15</sup> É a intensidade social que determina qual efeito o grupo exerce sobre seus membros e que influência terá

demais, que a faz original, que a torna um ser autônomo e que expressa-se como algo além do social. Viver nessa contradição entre desejos particulares e exigências sociais não é tarefa das mais fáceis. Talvez por isso o indivíduo tenha se visto inclinado a parecer como se fora algo separado internamente, isolando-se dos demais, como que conformado com as situações de dominação dos seus instintos, desejos e necessidades impostos por um mundo (aparentemente) externo, ou seja, pela sociedade.

O indivíduo tende a perceber a sociedade como algo que lhe reprime a realização de seu interior, aparecendo muitas vezes como algo que o impede de usufruir a vida de forma natural. Suas relações sociais levam a um “controle geral dos afetos, à negação e transformação dos instintos” (ibid, p. 103). Com isso, os indivíduos têm a propensão de esconder cada vez mais os seus desejos instintivos. Essa clausura dos indivíduos em suas relações com os demais é causada por uma crescente necessidade de individualização.

Em se tratando das visões diferenciadas de como a relação indivíduo-sociedade se apresenta para as pessoas, a palavra indivíduo pode tanto apresentar-se como um conceito negativo, na medida em que se observa o individualismo como proveniente de pessoas inexoráveis, quanto pode ser um conceito positivo, devido ao orgulho por estar ele numa posição que não depende da sociedade. Qualquer que seja o sentido usado, Elias elucida esse trecho mostrando que o nível de individualização muitas vezes não está de acordo com a complicada rede de dependência em que a pessoa está envolvida, por conta das suas próprias necessidades socialmente inculcadas e resume tudo isso numa única frase: “A necessidade de se destacar caminha de mãos dadas com a necessidade de fazer parte” (ibid, p. 124), ou seja, a individualização se apresenta num misto de interação e dependência que quanto mais diferencia o indivíduo dos demais, mais o forma como eles.

Concluindo, só podemos dizer “eu” se e porque podemos dizer “nós”. A sociedade não é um mundo externo ao indivíduo, muito menos oposto a ele, pelo contrário, ela é o que nos referimos quando empregamos a palavra “nós”. E mais uma vez, a sociedade não existe porque um determinado número de pessoas isoladas resolve se juntar. As funções eu e nós são interdependentes e, portanto, não existem em separado.

---

no funcionamento do todo. Por isso que, normalmente, a família tem grande influência sobre a criança.

## Capítulo II – O lugar do esporte no processo de socialização

### 2.1 – Aproximação histórica e críticas introdutórias

Desde a Antigüidade que as atividades físicas eram praticadas tanto para a sobrevivência quanto para a preparação do guerreiro, mas somente com os gregos é que o esporte passou a ser utilizado como um instrumento educativo.

O esporte moderno, considerado nos moldes de hoje em dia, somente surgiu no século XVIII, na Inglaterra, idealizado por Thomas Arnold, que tentou adotar as atividades físicas praticadas pela burguesia nas *high schools* inglesas, com o objetivo claro de ocupar o tempo ocioso dos estudantes e de lhes formar o caráter. Naquela época o *fair-play* dava a tônica das práticas esportivas, numa atitude de respeito para com os adversários, com as regras esportivas e com os árbitros. Essas práticas foram logo difundidas por toda a Inglaterra.

O barão francês Pierre de Coubertin retomou os Jogos Olímpicos baseados nas Olimpíadas disputadas na Antigüidade e inspirados nas práticas esportivas criadas por Arnold, por volta do fim do século XIX, com objetivos claros de contribuir para a paz mundial. Novamente o *fair-play* foi uma característica marcante dessas disputas esportivas.

Logo depois, o esporte moderno se disseminou pelo mundo, se diversificando em modalidades e praticantes. Foi utilizado com vários fins, como nos Jogos Olímpicos de 1936, em que Hitler pretendeu afirmar a supremacia ariana através de vitórias nos esportes, fato este que não se confirmou. Após a Segunda Guerra Mundial o esporte foi um forte aliado político para as disputas provenientes da Guerra Fria, como forma de afirmar a superioridade de um regime político em detrimento de outro, digo, entre o bloco capitalista e o bloco socialista. Nessa época, o aspecto mais importante era a vitória, fato que relegou

para o segundo plano o *fair-play*. Durante todo esse período, o esporte de rendimento ditou as regras das práticas esportivas e físicas desenvolvidas no mundo.

O esporte é considerado hoje um fenômeno sociocultural e, portanto, histórico, que vem assumindo cada vez mais um importante papel como linguagem universal. Sua importância é tamanha que chegou a ponto de ser confundido como sinônimo da educação física e talvez até tenha ultrapassado o seu significado.

Tubino (2001) faz uma leitura destes dois conceitos, esporte e educação física, classificando-os como distintos, posto que a educação física só pode ser compreendida atrelada ao processo educativo, enquanto que o esporte é visto como fenômeno sociocultural. Ambas as áreas desenvolveram teorias determinadas por metodologias e perspectivas diferentes, mas que consideraram apenas a educação física em separado ou a atrelaram ao esporte. O autor agrupou sete teorias em seu texto:

- Teoria Pedagógica de Ommo Gruppe – Reconhece a tradição pedagógica da educação física que deveria basear-se nas ciências da Educação. Tem sua legitimação justificada pela presença do jogo e da coporeidade.
- Teoria Crítico-Marxista de Jean-Marie Brohm – Trata apenas do esporte e do corpo, sem considerar a educação física, vendo-a como uma “força produtiva” a serviço do esporte.
- Teoria Psicocinética de Jean Le Bouch – Dirigida para a educação física através da ciência que tratava do movimento e que foi denominada por ele de Psicocinética. Considera o esporte apenas se for como meio educativo voltado para a formação do educando.
- Teoria Antropológico-Cultural do Esporte e da Educação Física de José Maria Cagigal – Rompe com a separação dos dois conceitos, juntando-os na Cineantropologia, termo cunhado por ele. Diferencia o Esporte Moderno do Esporte Contemporâneo, além de introduzir duas leituras para o esporte, qual sejam, o esporte-espetáculo – de alta competição - e o esporte práxis – destinado a todos.
- Teoria Praxeológica de Pierre Parlebas – Pautada na Ciência da Ação Motriz. Há uma tentativa de renomear a educação física para Pedagogia das Condutas Motrizes.

- Ciência da Motricidade Humana de Manuel Sérgio – Se liberta da educação física tradicional adotando os subsistemas esporte, dança, ergonomia, motricidade terapêutica e a corporeidade como integrantes da Ciência da Motricidade Humana.

- Ciência do esporte de Herbert Haag – Reafirma o termo Ciência do Esporte e considera a educação física inserida na expressão do esporte.

Tubino (ibid) termina suas definições afirmando ter surgido mais uma teoria chamada por ele de Teoria do Direito à Educação Física e ao Esporte, baseada na Carta Internacional de Educação Física e do Esporte (UNESCO), na Carta Européia do Esporte para Todos e no Manifesto da Educação Física (FIEP), em que a educação física é tida como um direito de todos e o esporte, amparado pelo direito às práticas esportivas, se apresenta como esporte educacional, esporte-lazer e esporte de rendimento. Acrescenta a observação de que esta teoria não exclui as demais pois não tem foco no conteúdo e sim na participação.

Aqui no Brasil, a década de 1970 foi fortemente marcada pela presença do esporte como o modelo hegemônico das atividades físicas, pois este era tido como um meio educativo capaz de exercer a disciplina e a lealdade, além de trabalhar a saúde, a aptidão física e o desenvolvimento de valores morais. Bracht (1992) diz que a educação física passa a adotar o esporte *na* escola e não o esporte *da* escola exatamente pela sua posição de obediência aos princípios da instituição esportiva, que prima pelo rendimento, pela competição, pela busca de recordes, que é regida por rigorosa regulamentação, que compara resultados e desempenhos e almeja a vitória como garantia de sucesso. Com isso, a escola passa a ser considerada uma “fábrica” de futuros talentos esportivos, se constituindo na “base da pirâmide esportiva”.

No entanto, no mundo inteiro já se discutia sobre a possibilidade de utilização de outras manifestações esportivas que não visassem a performance, que pudessem ser desenvolvidas nas escolas e também destinadas aos demais indivíduos. Surgiu nessa época o movimento “Esporte para Todos”<sup>16</sup>, cujo objetivo era democratizar a prática esportiva, ou

---

<sup>16</sup> Em sua obra, Cavalcanti (1984) analisou criticamente a campanha “Esporte para todos” (EPT) implementada pelo governo e desferiu críticas severas ao esporte, basicamente sustentadas pelas idéias de Brohm, em defesa de uma alternativa à cultura hegemônica do esporte de rendimento. Muito embora suas críticas tenham sido providenciais, ela incorreu no erro de, como disse Stigger (2001), de “transmitir uma visão única para esta atividade” – o esporte- (p. 70). A definição de EPT foi elaborada por Costa (Cavalcanti, 1984, p. 85) como sendo “o conjunto de todas as atividades esportivo-recreativas que visem,

seja, estende-la para todas as pessoas, incluindo aquelas que não eram atletas. Essa intenção foi ratificada pela Carta Internacional de Educação Física e Esporte publicada pela UNESCO, que afirmava ser um direito de todos a prática ou atividade esportiva. Como repercussão disso, a Constituição Brasileira de 1988 incluiu em seu Art. 217, as práticas desportivas formais e não-formais como direito de cada indivíduo e isso serviu de incentivo para que fosse definido, posteriormente, na legislação brasileira, o esporte separado em três dimensões<sup>17</sup>: o esporte-educação<sup>18</sup>, o esporte-participação e o esporte-rendimento ou performance.

Todas as críticas em relação ao modelo hegemônico de esporte, pautado no rendimento, foram bastante debatidas nos anos de 1980, quando diversos autores no mundo e também no Brasil apontaram os pontos negativos desta prática. É proveniente deste debate sobre os valores que estão por detrás da prática esportiva o foco deste texto, quando destaco a importância que tem a socialização através do esporte. Foram inúmeras críticas que mudaram, senão na prática, pelo menos nas intenções, os rumos das atividades esportivas. É verdade que as críticas foram destinadas ao tipo de esporte adotado nas aulas de educação física escolar, mais precisamente quanto aos seus objetivos pedagógicos, mas

---

em graus deferentes, a sociabilização e a forma física dos praticantes; que ocorrem em locais e equipamentos improvisados e sob orientação ou autocondução simplificada; e que tenham acesso a todos os grupamentos naturais da sociedade, sem limitações excessivas de condições econômicas, de sexo ou de faixa etária”.

<sup>17</sup> Tanto a Lei nº 8672/93 - chamada de Lei Zico -, quanto a Lei nº 9615/98 – chamada de Lei Pelé – discutiram sobre o desporto e determinaram suas três manifestações, definindo-as assim: (1) o desporto educacional como aquele “praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação para alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo [...]”; (2) o desporto de participação descrito como que “compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social [...]”; e (3) o desporto de rendimento sendo aquele “praticado segundo normas gerais desta lei e regras de práticas desportivas, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados [...]”. Tubino (2001) também discorreu sobre essas três dimensões esportivas apontando algumas considerações produtoras, tais quais: (1) o esporte-educação foi considerado como extensão do esporte de rendimento e isso gerou equívocos, vícios e deformações, ao passo que ele deveria se direcionar para a integração social e ser um caminho para o exercício da cidadania; (2) o esporte-participação, cujo objetivo é primar pelo bem-estar social, orientando as atividades de lazer e tempo livre, mantendo laços estreitos com a democracia; (3) o esporte-performance, ou de rendimento, voltado para a obtenção da vitória e regulamentado, dando ênfase aos esportistas e proporcionando espetáculos esportivos aos que dele não participam, mas que sofre, pelo seu caráter competitivo e ideológico, uma série de críticas negativas, muito embora também apresente características positivas.

<sup>18</sup> Bracht (1997, p. 12) considera apenas duas abordagens para o esporte: o esporte de alto rendimento e o esporte enquanto atividade de lazer. Pensa assim porque considera desnecessária a existência, em separado, da dimensão esporte-educação, uma vez que para ele, toda prática esportiva se manifesta de maneira educativa e o esporte educacional pode abranger as duas abordagens definidas por ele.

de qualquer forma, sua repercussão extrapolou os muros escolares e reverberou em diversos locais em que se pode praticar esporte.

Nos interessa bastante esta questão relacionada ao modelo de esporte a ser adotado como educativo, por conta de notarmos que a partir daquela época, dos anos de 1980, o esporte foi "massacrado" pelo campo pedagógico. Era uma preocupação centrada em destacar o caráter de reprodução ideológica que acusavam ter a educação física escolar, na medida em que esta se utilizava do esporte como conteúdo quase que exclusivo. Bracht (1997) explica que havia (e ainda há) uma divisão clara entre os professores e demais interessados e estudiosos sobre a educação física, em relação aos benefícios e/ou malefícios provenientes da prática esportiva. Em sua fala ele destaca que de um lado estão os pedagogos que acreditam numa contribuição positiva do esporte no processo de socialização da criança e do adolescente, porque eles conseguem reconhecer que existem outras pessoas além deles próprios; aprendem a obedecer regras, fato inevitável para a convivência em sociedade; aprendem a confiar em si próprios; adquirem a noção de responsabilidade; aprendem tanto a vencer quanto a aceitar uma derrota; aprendem a ter noção de grupo, dentre outras coisas. Por outro lado, muitas dessas mesmas afirmações juntamente com outras mais, são vistas de maneira negativa por outros tantos pedagogos, porque o fato de respeitar as regras sem questioná-las, leva ao acomodamento; porque o esporte reflete as normas do mercado de trabalho, incentivando a concorrência, incitada pela competição, característica do esporte de rendimento; porque através do esporte se busca a vitória a qualquer custo; pelo seu caráter de habilidade motora, os menos hábeis são excluídos e, portanto, o esporte é seletivo; etc.

Essas diferenças são provenientes de visões diferenciadas da sociedade. De um lado estão as posições positivas que se apoiam no fato das novas gerações terem de ser socializadas para viver numa sociedade altamente competitiva, o que justifica a ênfase no rendimento; e de outro lado, as posições negativas baseadas nas contradições encontradas na sociedade, que vêem o esporte como o reflexo da ideologia capitalista e por isso mesmo, não considerando o processo de socialização como neutro e sim carregado dos valores dominantes de modo a controlar e adaptar socialmente o indivíduo em razão desses valores.

Cavalcanti (1984) cita Brohm<sup>19</sup> que afirma que o esporte exerce funções sócio-políticas internas – integração e estabilização do sistema capitalista, despolitização, manutenção da ordem pública e da divisão de classes - e externas – chauvinismo esportivo, papel diplomático. Ele crê que a instituição esportiva compõe parte do aparelho do Estado capaz de inculcar sua ideologia através do rendimento físico.

Na verdade, a crítica dos anos de 1980 sobre a educação física escolar incidia sobre a concepção biologicista como orientadora das práticas físicas e esportivas. Isso, de certa forma, refletia o descontentamento pela influência militar e higienista que vinha ditando os moldes da educação física escolar até aquele momento. Também era uma crítica direcionada à utilização do esporte como conteúdo da educação física, na medida em que ele respondia aos valores regradados pela instituição esportiva e que via na escola um lugar para se recrutar talentos esportivos. Essas críticas percebiam o esporte como excludente, posto que valorizava apenas os mais habilidosos; também o via como autoritário; como limitador da capacidade de reflexão acerca da sua prática; que incentivava o individualismo e que tinha pouca consideração pelo fator lúdico, além de incitar a rivalidade exacerbada.

De fato, na época em que essas críticas foram proferidas, se discutia um problema mais abrangente que o da educação física. Era um problema da educação em geral, em que se questionava o tipo de conhecimento processado na escola. Tinha uma verdade para ser desvelada sobre a estrutura econômica e social do país e que se refletia no esporte escolar. Bracht (1999) afirma que “toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF” (p. 78).

Assis (2001) sintetiza muito bem todas essas críticas referentes ao esporte e a educação física, agrupando-as em dois blocos:

---

<sup>19</sup> Em sua definição de esporte Brohm (apud Cavalcanti, 1984, p. 42) consegue distinguir quatro princípios que o caracterizam: rendimento, hierarquização, organização burocrática e publicidade. Além disso, insatisfeito com as definições prevalecentes do esporte na época, pois as achava incompletas, adota um conceito próprio com o seguinte teor: “o esporte é um sistema institucionalizado de práticas competitivas, predominantemente físicas, delimitadas, codificadas, regradadas convencionalmente, cujo objetivo reconhecido é, sobre a base de uma comparação de performances, de proezas, de demonstrações físicas, designar o melhor concorrente (o campeão) ou registrar a melhor performance (o recorde)”.

as críticas dirigidas ao esporte podem ser resumidas em duas dimensões, que não se excluem e se articulam. A primeira dimensão diz respeito a essa relação de exclusividade (sem espaço para outros temas), primazia (prioridade quanto ao tempo e à organização do espaço) ou hierarquia (outros temas tratados em função dele) na organização das aulas de educação física. A segunda dimensão da crítica diz respeito à função do esporte na escola, sustentando-se, por um lado, na idéia de que o esporte que acontece na escola está a serviço da instituição esportiva, na revelação de atletas, constituindo-se na base da pirâmide esportiva e, por outro lado, na dimensão axiológica, nos valores que ele transmite, perpassa e constrói. (p. 16)

Bracht (1992) nos dá uma idéia do que entendia ser a socialização ao criticar exatamente o papel (negativo) desse processo de socialização através do esporte, abrindo uma brecha para percebermos que as críticas ao esporte foram pontuais, ou seja, correspondiam ao contexto sócio, histórico, político e econômico da época, mas sem uma vinculação mais criteriosa acerca dos elementos característicos do processo educativo. Quero dizer com isso que a mesma crítica usada no passado para rechaçar o processo de socialização através do esporte pode ser usada hoje para justificar sua importância, porque hoje sabemos que os valores transmitidos através do esporte dependem mais do estilo de socialização adotado, dos objetivos pretendidos e dos valores a serem transmitidos, do que propriamente o tipo de esporte. “Precisamos entender que as atitudes, normas e valores que o indivíduo assume através do processo de socialização no esporte estão relacionados com sistemas de significados e valores mais amplos, que se estendem para além da situação imediata do esporte” (ibid, p. 62). Ou seja, o esporte “assumiu-se” como culpado pelos valores – reprodutores da ideologia capitalista - que eram tidos como aceitáveis e valorizados na sociedade naquela época e que podiam ser transmitidos em sua prática.

As críticas também serviram de incentivo, pelo menos, no que diz respeito à necessidade sentida pelos educadores de se tratar pedagogicamente o esporte. No entanto, essas críticas foram alvo de alguns equívocos e também de posteriores esclarecimentos. Concordo com Caparroz (2001) em seu receio de que essas críticas todas tenham levado a extremos e reducionismos,

ou seja, é como se a Educação Física fosse positiva em si, para os intentos de uma educação integral, e o esporte fosse um elemento negativo quando visto de outra forma. Assim, recorre-se a uma visão idealista, que procura propor um esporte que seja bom (porque ajuda na formação da consciência, transformadora, emancipadora) contra um esporte que é mau, (dominador, opressor, alienante). (p. 34)

Um desses extremismos em relação ao esporte como conteúdo da educação física foi o fato de se pretender até excluí-lo das aulas ou transformá-lo de tal forma, que sendo assim, ele se tornaria algo que não se poderia mais chamar de esporte. Penso como Assis (2001) quando este diz concordar com o autor Jorge Bento sobre o fato de que ao se recusar o esporte, se recusa também grande parte da cultura mundial. Concordo com Castellani Filho (1998) quando este diz que não devemos abandonar o esporte por todo, mas sim refletir acerca do tipo de mentalidade esportiva que se pretende adotar. Com certeza que o esporte é um importante instrumento formativo, mas toda a sua eficácia enquanto tal depende dos valores e objetivos intencionados. Nem tudo é só ruim ou só bom. Hoje sabemos que a negação ao esporte deveu-se a uma visão unilateral da sua prática, apoiada sobre o ponto de vista das teorias crítico-reprodutivistas da educação, preocupadas em denunciar a reprodução dos valores da sociedade capitalista, mas que foram feitas sem a devida reflexão dos acontecimentos como um todo, vendo o processo inteiro.

Esse foi mais outro equívoco, porque a intenção dos críticos não era abolir a prática esportiva das aulas de educação física mas promover a sua transformação, ressignificar seu sentido e não determinar o fim do movimento esportivo. Pretendia-se adaptar o esporte às necessidades do grupo que se tinha para ensinar, de modo a se evitar a discriminação ou exclusão de qualquer educando e também do próprio esporte como conteúdo, visto que a modalidade esportiva predominante, era normalmente o futebol. Da Matta (2003) realça esse “poder” intrínseco do esporte dizendo que “não há metáfora melhor, não existe melhor símbolo que a inclusão social e de respeito a lei e de igualdade perante a lei do que a atividade esportiva” (p. 13).

Voltando a Caparroz (2001), o autor foi muito feliz na afirmação de que as críticas foram, na verdade, uma questão de interpretação e que por isso, seus autores deveriam rever seus pontos de vista a fim de atualizarem suas fundamentações. Ele cita uma passagem de Della Fonte sobre a produção teórica que justifica sua argumentação:

com certeza, o texto é recriado sob os diversos olhares interpretativos dos leitores. Algumas recriações potencializam ainda mais o texto. No entanto, ao contrário do que defende o relativismo absoluto, a polifonia interpretativa que um texto ganha nas mãos de diversos leitores também pode beirar equívocos exegéticos. (p. 36)

Todas essas críticas geraram produções teóricas sobre a educação física e foram classificadas em abordagens que, em sua maioria, foram elaboradas como alternativas críticas à abordagem da educação física denominada de tradicional ou técnico-mecanicista. Todas elas estão muito bem definidas na obra de Darido (2003), portanto não me prenderei a descrevê-las aqui, apenas pretendo expor o que algumas delas falaram a respeito do conteúdo esporte:

- Desenvolvimentista - os conteúdos devem progredir das habilidades básicas para as mais complexas, sendo que os movimentos específicos sofrem influência da cultura e se referem à prática dos esporte, da dança, do jogo.
- Construtivista - considera o jogo como o método mais importante para se ensinar, pois enquanto a criança joga, ela brinca e aprende ao mesmo tempo.
- Crítico-Superadora - julga a educação física provedora do conhecimento que trata da cultura corporal, cujas áreas temáticas são o jogo, o esporte, a ginástica, a dança primordialmente.
- Crítico-Emancipatória - busca transformar pedagogicamente e didaticamente o ensino do esporte, de modo que se possa refletir sobre sua prática e promover a emancipação dos educandos.
- Sistêmica - direciona sua ação na introdução do educando no mundo da cultura física para que este possa, além de usufruir, reproduzir e transformar o caráter cultural desta, usando para tal os conteúdos denominados de vivências do esporte, do jogo, da ginástica e da dança.
- PCNs - trata do conhecimento sobre o corpo, jogos, esporte, lutas e também de atividades de expressão e ritmo.

Concomitante às críticas negativas deferidas ao esporte, tantas outras apontaram considerações positivas, como as do próprio Bracht (1992), que também tem pontos importantes quando ele percebe a necessidade de se poder adaptar o esporte à realidade sociocultural do indivíduo, uma vez que no esporte de rendimento o que predomina é a aprendizagem de técnicas que visam maximizar o desempenho esportivo, num claro exemplo de incentivo ao individualismo exacerbado em que o coletivismo perde “de lavada”.

Outro assunto apontado por ele e que merece nosso apreço, por se tratar da questão de educação, também destacada por João Freire (1997) e Vygotsky (1994), ao qual discutiremos melhor posteriormente, diz respeito ao fato de se considerar o processo de socialização que a criança já sofreu antes, quando ele diz que “as crianças não chegam ‘vazias’ às aulas de Educação Física; elas já estão incorporadas ao processo de socialização burguesa, e, se nós quisermos a introjeção de normas e valores que se contrapõem aos burgueses, temos que dar uma direção, ou seja, dirigir o processo educativo [...]” (ibid, p. 67). É preciso conhecer e aceitar que a bagagem de conhecimentos que a criança já possui é fundamental para se trabalhar o processo de “socialização secundária”, descrito por Berger; Luckmann (1994) no tópico anterior. Não se pode desconsiderar esse conhecimento que a criança traz de suas experiências anteriores, provenientes de seus contatos com a família, principalmente, mas também com os vizinhos e alguns amigos.

Quando se afirma que o esporte socializa é pelo fato de ser possível que, por meio dele, o indivíduo adquira valores e princípios educativos que auxiliam na sua formação. No entanto, queremos deixar claro que a mera participação do indivíduo em práticas esportivas não garante, por si só, a aquisição desses valores sociais, porque isso vai depender das condições e objetivos de sua prática, como falamos antes.

O tipo de prática esportiva adotado é que implica no perigo de ter suas intenções levadas para o lado negativo na formação de valores sociais. Desde pequena que a criança tem contato com as práticas corporais e esportivas e, normalmente, essas práticas são regulamentadas por códigos provenientes do mundo adulto. A própria televisão também contribui nessa socialização, na medida em que nos “bombardeia” com propagandas de produtos esportivos e divulga imagens de esportes e de atletas de alto nível competitivo, no intuito de tentar nos transformar em consumidores desses produtos e de programas esportivos e, neste caso, a criança não está imune a essa socialização, visto que como mostrei no Capítulo I, ela passa, às vezes, mais tempo em contato com a televisão do que com o adulto. Em relação a esse fato, a educação física deveria ser responsável por dar um tratamento mais criterioso sobre o contexto da cultura corporal de movimento (na qual o esporte está inserido), a fim de que seja respeitado o acesso a essa cultura (história, regras e prática em si) que assegurará a cidadania e a autonomia do educando.

Esses valores socializados podem ser considerados dentro de alguns enfoques, ou melhor, podem objetivar propostas diferenciadas. Para ser mais clara, o esporte de rendimento e também o esporte educacional<sup>20</sup> - que chamo assim para salientar que nesta pesquisa o esporte que estou tratando, por ter seu foco fora da escola, não fica tão bem adjetivado como escolar - são ambos esportes socializadores e portanto, também educam. No entanto, usarei também as expressões “esporte educativo” e “esporte voltado para a educação” considerando o tratamento pedagógico sofrido por ele, não esquecendo que o fator educativo não é exclusividade dele. Agora, então, surge a necessidade de definir sobre qual esporte estou falando.

Como mostrei no Capítulo I, a socialização tanto pode ser tratada como um processo impositivo, dado, como também pode ser tratada como um processo de construção, interativo. Transportando esse conceito para o esporte, o modelo de esporte a ser adotado tanto pode ser o imposto ou o hegemônico – voltado para o rendimento – quanto pode ser o construído ou o participativo – voltado para a educação.

Toda crítica referente ao modelo hegemônico de esporte adotado como conteúdo da educação física escolar tinha como foco “atacar” os valores despertados através da prática esportiva cujo modelo era o de rendimento, com suas características de ênfase na vitória e nas habilidades para execução dos movimentos característicos das modalidades esportivas, etc. Ao deslocar o foco do esporte para fora dos muros escolares, apenas a questão por trás da relação entre a escola e o conhecimento que ela deve transmitir é que fica desfocada, porque todo o resto da discussão sobre o tipo de esporte que se deve ensinar e seus valores agregados, permanece.

É importante também definir como se processa o ensino dos esportes em espaços que não têm a obrigação solene de transmitir conhecimentos básicos comprometidos com qualquer idéia (oficial) de formação escolar do indivíduo, característicos das escolas. São

---

<sup>20</sup> O esporte educativo ao qual me refiro neste parágrafo não exprime o mesmo significado do Desporto Educacional estabelecido na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em razão de que o esporte defendido neste texto não é visto apenas como um serviço público mas como um direito público que, por não ser cumprido, acaba tendo sua responsabilidade (não obrigatória) executada em outras instâncias da sociedade civil. Seu conceito na LDB é ser um “serviço público assegurado pelo Estado, dentro e fora da Escola, tem como finalidade democratizar e gerar cultura, através de modalidades motrizes de expressão da personalidade do indivíduo em ação, desenvolvendo este indivíduo, numa estrutura de relações sociais recíprocas e com a natureza, a sua formação corporal e as próprias potencialidades, preparando-o para o lazer e o exercício crítico da cidadania, evitando a seletividade, a segregação social e a

tantos espaços com tantos outros objetivos, que vão desde a opção pelo simples lazer, passando pelas escolinhas de esportes, até as ações sociais de cunho educativo. Essas últimas são as que me interessam aqui.

Um dos maiores problemas que o esporte carrega é a crença de que, por conter um caráter disciplinador, ele é sempre visto como “salvador”, ou seja, capaz de promover o resgate do indivíduo do mundo das drogas, da violência, do submundo do crime e do ócio, dentre outros “desvios”, que, por esse motivo, muitas vezes ele é acusado de ser ideológico. É claro que, não podendo generalizar, somos conhecedores de que em muitos casos o esporte realmente exerceu esse papel, mas são casos que tiveram todo um contexto econômico e social por trás; mas de qualquer forma, é significativo o processo de socialização sofrido pelo indivíduo antes dele ter qualquer tipo de contato com o esporte, para que se possa trabalhar ou a introdução de novos valores sociais ou a ressignificação e exclusão de alguns outros. São muitas questões que devemos prestar atenção, como a subordinação às regras, o estilo de comando diretivo, o problema da separação por gênero, o incentivo à criatividade, a motivação, a autonomia, a violência, etc., como garantia de acesso à cultura esportiva sem discriminação e que tem como objetivo central da participação de todos.

O esporte que proponho considerar é aquele tomado como conteúdo da educação física, dentro de uma perspectiva da cultura corporal de movimento<sup>21</sup> e que tem um sentido amplo. É também o esporte voltado para os praticantes e não para os espectadores.

Falo em cultura corporal de movimento para evitar, como bem ressaltou Kunz (2000), o dualismo mente e corpo, quando efetuou sua crítica ao termo “cultura corporal”, cunhado na obra do Coletivo de Autores (1992) que a define como provedora de atividades corporais como o jogo, o esporte, a ginástica e a dança.

Falo no sentido “amplo” de esporte porque acredito ser possível desenvolver um esporte que utiliza como base o esporte no sentido “restrito” mas que permite alterações em

---

hipercompetitividade, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária”. (LDB apud Castellani Filho, 2002, p. 11)

<sup>21</sup> Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a educação física é a área que trata do conhecimento da cultura corporal de movimento. Através da educação física, o educando terá acesso a essa cultura, “formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida” (p. 29). O esporte e as demais ferramentas da

sua ação de acordo com as necessidades sociais. Isso quer dizer que o esporte que acredito como socializador, na acepção de ser comprometido com os valores educativos para a formação integral do indivíduo não se reduz ao “sentido restrito” proposto por Bracht (1992), que o definiu como aquele que “abrange as atividades pedagógicas, tendo como tema o movimento corporal e que toma lugar na instituição educacional” (p. 16), pois este conceito reflete a utilização do esporte comprometido com as regras oficiais institucionalizadas na legislação esportiva. Já o esporte no sentido “amplo” significa aquela prática social que pode ser transformada, adaptada, ressignificada, mas que também deriva do sentido “restrito”. Para melhor entendimento desses conceitos, penso numa exemplificação na modalidade esportiva “futsal”. No sentido “restrito”, o futsal é pautado no regulamento que determina o número de jogadores de cada equipe, que separa por gênero, que tem movimentos, local e material padronizados etc. Já o futsal no sentido “amplo” pode ser praticado em qualquer local e não necessariamente numa quadra com marcações delimitadas, pode ter suas regras alteradas, pode ser misto, pode variar seus movimentos e competências e pode improvisar tanto instrumentos, quanto materiais.

Essa definição do sentido de esporte a ser adotado – amplo ou restrito – faz coro com a perspectiva de esporte – monocultural ou pluricultural – apresentada por Stigger (2001) ao alertar sobre o perigo de se homogeneizar as práticas esportivas como se todas elas tivessem os mesmos objetivos, independente dos lugares em que essa ação ocorre. Isso acontece, quando muitos autores citam o esporte de rendimento adotado como conteúdo escolar de forma a trata-lo como se fosse um modelo único – monocultural – enquanto este deveria ser apresentado de forma pluricultural, posto que outros tantos autores falam em transformação de sua prática a fim de adequá-lo aos objetivos educacionais. Também porque, mesmo quando no auge das críticas ao modelo esportivo de rendimento, existiam paralelamente, outras tantas práticas, que não trabalhavam com esse tipo de conteúdo, mas que foram ignoradas em razão da generalização.

Continuando com Stigger (ibid), o autor afirma que se por um lado existe, na prática, uma tendência favorável voltada para o aspecto multicultural do esporte e baseado na capacidade de se transformar sua ação, o que tem preponderado é uma tendência desfavorável, na teoria, enfatizando a existência de uma monocultura do esporte retratado

---

cultura corporal de movimento, podem ser usadas, como “instrumentos de comunicação, expressão de

pela supremacia cultural característica do esporte de rendimento. Normalmente, a preocupação com o ensino dos esportes prende-se à aprendizagem de algumas modalidades mais comuns (futebol, voleibol, basquetebol e handebol) em aulas destinadas ao ensino de seus gestos motores, fundamentos e habilidades. Faz-se necessária uma ampliação dos conteúdos visando trabalhar outras aprendizagens que contextualizem a prática esportiva e que trabalhem realmente com a questão dos valores transmitidos ao educando.

Sobre o exposto acima, existe uma preocupação por parte de alguns educadores hoje em dia em relação a “como e o que” se ensinar sobre esportes e isso tem a ver com a questão do conteúdo, visto que na história da educação física, ela quase sempre cobrou que o educando soubesse “o fazer” (dimensão procedimental), ou seja, pouco se deu atenção ao “saber sobre” (dimensão conceitual) o conteúdo esportivo ou mesmo o “como deve ser” (dimensão atitudinal). Nos PCNs (Brasil, 1998, p. 19) os conteúdos são classificados em 3 categorias: “conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes)”. Darido et al. (2004) reflete que “mais do que ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham uma contextualização das informações como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas” (p. 42).

De certo que um dos problemas na aprendizagem do esporte enquanto conteúdo da educação física se concentra no fato de que a forma de aferição utilizada para se saber o que o educando aprendeu, prima pela correta execução dos movimentos característicos de cada modalidade esportiva. Esse “saber fazer” corretamente um saque, um chute, um arremesso é que confere superioridade à habilidade motora em detrimento de outros elementos não menos importantes da aprendizagem de um esporte. Não que isso signifique que o “saber fazer” não deva ser considerado, mas a questão do esporte parece sofrer de um mal terrível: o antigo jargão de ser “oito ou oitenta<sup>22</sup>”. Se é lúdico, não é sério; se não é prática é porque preza a reflexão; se respeita às regras é por ser acomodado, etc. Tantos “ses” que não refletem uma verdade, porque nessa prática educativa existe meio-termo, o

---

sentimentos e emoções, de lazer e de aprendizagem da Educação Física escolar” (ibid.).

<sup>22</sup> Minha opinião neste aspecto encontra respaldo nas palavras de Betti (1991, p. 52): “A concepção do papel que o esporte desempenha na hegemonia e no caráter da consciência e da ideologia é completamente determinista; a consciência é vista como um fenômeno ‘tudo ou nada’, ou é completamente falsa e tudo alienação, ou é absolutamente verdadeira; nunca pode ser transitória ou em estado de formação”.

meio-termo das intenções, dos objetivos, das transformações, das adaptações e das ressignificações.

O tema dos conteúdos tem forte ligação com as três dimensões elencadas por Arnold (apud Buendia, 2001) acerca da forma que o movimento pode ser tratado de maneira educativa e que devem ser consideradas em conjunto<sup>23</sup>: (1) educação “através do movimento”, de caráter instrumental e que realiza objetivos educativos que não são próprios da prática esportiva em si mesma, como, por exemplo, trabalhar a sociabilidade; (2) educação “do movimento”, que se refere ao desenvolvimento de um conhecimento que proporciona uma base teórica capaz de significar as observações e as práticas, cujo exemplo pode ser o de explicar qual o efeito do aquecimento antes do jogo; e (3) educação “no movimento”, que engloba o conhecimento sobre a ação corporal, sobre o movimento em si, sobre as interações motoras e sobre a natureza da atividade esportiva, tendo como exemplo as habilidades técnicas e táticas que uma modalidade exige.

O termo movimento (humano) adquiriu uma importância muito expressiva dentro da educação física, talvez por ser ela, enquanto área de conhecimento pedagógico, a disciplina mais responsabilizada para trabalhar o movimento, muito embora existam outras áreas que também são tanto ou mais responsáveis por essa ação. De qualquer forma, a educação física tratou de se apropriar dessa responsabilidade e viu-se entre dois paradigmas: a educação *do* movimento, apoiada na teoria de Go Tani<sup>24</sup> e a educação *pele* movimento, determinada por João Freire (1997). Enquanto o primeiro prioriza a dimensão prática da educação física, responsável pelo “fazer”, o segundo pensa em incluir também uma educação para o “não-fazer”, baseada em aquisições não motoras, como as intelectuais e as sociais. O próprio Freire conclui esse impasse e sugere que a educação não deveria ser

---

<sup>23</sup> As três dimensões estão ligadas na prática, ou seja, funcionalmente. Quando um educando aprende “o fazer” – dimensão “no” movimento - está trabalhando com o conteúdo procedimental. Este conhecimento deve seguir um entendimento sobre esta aprendizagem, um “saber sobre”, baseado no quê e por quê e para quê de tal ação – dimensão “do” movimento – que permite empregar o conteúdo conceitual. Entretanto, faz-se necessário também, pela própria característica do esporte enquanto instrumento sociocultural, munido de significados, códigos e valores, promover um conhecimento que favoreça a identificação, compreensão e interpretação do meio cultural em que o educando atua no decurso do próprio processo de socialização – dimensão “através do” movimento -, em que se tem a oportunidade de se trabalhar o conteúdo de forma atitudinal.

<sup>24</sup> Embora eu não tenha utilizado a obra de Go Tani diretamente, vários autores que trabalho neste texto como Darido (2003), Daolio (2004), Kunz (2000), Bracht (1996) citaram, descreveram e analisaram as teorias dele denominada Abordagem Desenvolvimentista.

apenas *do* movimento, nem *pelo* movimento e sim uma “educação de corpo inteiro”, sendo essa educação entendida como:

um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não-fazer. (ibid, p. 84)

Daolio (2004, p. 50) diz que Betti propôs superar a dicotomia *do/pelo* movimento através da introdução do conceito de cultura, que mais tarde em outro texto veio a ser denominada de cultura corporal de movimento, mas que num primeiro momento ele trata como função pedagógica da educação física a introdução do aluno na cultura física, por meio de jogos, esportes, dança e ginástica. O movimento humano é cultural e, por conta disso, histórico. Kunz (2000) também faz uma leitura sobre o movimento humano como forma de comunicação – entre o indivíduo e o mundo - através do *se-movimentar* e que sua ação tem um significado, um sentido de ser.

No entanto, trabalhar a EF como movimentar-se na perspectiva da cultura (cultura corporal de movimento), não basta para colocá-la no âmbito de uma concepção progressista de educação [...] é preciso, portanto, articular um conceito de cultura que se coadune com os pressupostos sócio-filosóficos da educação crítica. (Bracht, 1996, p. 24)

Uma outra questão muito debatida no meio acadêmico faz referência ao caráter lúdico que se perdeu no esporte. Já desde de Huizinga (2001) vinha se fazendo crítica ao objetivo das ações esportivas, por estas terem deixado de lado a ludicidade em prol do rendimento. Colocaram como opostos o lúdico e o rendimento esportivo, dando ampla e total preferência pelo primeiro, como se só ele tivesse sentido valorizado. É claro que a atividade esportiva deve ser prazerosa, mas não se pode ficar restrito a isso, uma vez que se busca utilizar o esporte como um instrumento formativo e educativo.

A defesa do lúdico permeia a introdução da regulamentação nos jogos, que é tida como a culpada pela perda da característica lúdica essencial ao jogo. Creio que a relação esporte profissional/esporte amador é que confere o antagonismo entre o jogo –

representado pela ludicidade – e o esporte – enquanto atividade séria, e enquanto trabalho<sup>25</sup>. De qualquer forma, Huizinga (2001) via na organização técnica e na complexidade científica do esporte, a ameaça ao total desaparecimento do espírito lúdico do jogo e assim desabafa: “cada vez mais se impõe a triste conclusão de que o elemento lúdico da cultura se encontra em decadência [...] o autêntico jogo desapareceu da civilização atual [...]” (p. 229).

Muitos pedagogos defendem o jogo como ferramenta fundamental na obtenção dos objetivos da educação física porque ele contém características apropriadas para a aprendizagem, como desenvolver habilidades físicas e motoras, estimular a criatividade, trabalhar o esquema corporal, conscientizar o educando da responsabilidade pelas suas próprias ações, permitir um auto-conhecimento, além de ser um excelente elemento motivacional. O jogo utilizado como instrumento educativo não é desprovido de regras, pelo contrário, existem regras preestabelecidas culturalmente e regras construídas pelos próprio educandos ao jogar. Não são as regras que destroem o caráter lúdico de um jogo e sim, a sua finalidade; no entanto, o jogo também pode ser trabalhado com um fim em si mesmo.

Helal (1990, p. 13-14) afirma que o esporte é um fato social, ou seja, “algo socialmente construído, que existe fora das consciências individuais de cada um, mas que se impõe como uma força imperativa capaz de penetrar intensamente no cotidiano de nossas vidas, influenciando os nossos hábitos e costumes”. Nesta definição, o esporte aparece como indicador de relações entre o indivíduo e a sociedade. Embora seja um espaço de conquistas e afirmação individual, o esporte é fator de socialização e de inclusão ou exclusão social. Ele vai separar ainda os domínios do esporte, do jogo e da brincadeira. Esta seria marcada pelo lúdico e pela ausência de regras. O jogo seria um intermediário entre a brincadeira e o esporte, por já trazer um componente regulamentador, mas ainda sem o componente competitivo, que irá marcar a prática esportiva. Neste sentido, os mecanismos de inclusão e exclusão social também podem ser pensados a partir da dicotomia derrota e vitória. Segundo Grecco (apud Marcelo Oliveira, 1998, p. 54), o jogo

---

<sup>25</sup> Rigauer (apud Bracht, 1997, p. 30-31) estudou a relação trabalho e esporte e afirmou que ambos continham semelhanças nos seus sistemas de ação, quais sejam: a metodologia, a cientifização, a repetição da execução, a racionalização, a mercadorização, etc. Nessa perspectiva de trabalho, o esporte também pode ser relacionado ao lazer, enquanto não-lazer, o que pode ser examinado em Cavalcanti (1984, cap.III, p. 57-68) e em Elias (1982, cap. II, p. 139-185).

“é resultado da interação criança-ambiente-percepção-movimento”, cujos aspectos fundamentais vão além do respeito às regras e à autoridade, colaborando para o equilíbrio emocional, desenvolvimento da imaginação, do espírito de superação, etc.

Ainda sobre esta discussão, Dickert (1984) separa o esporte, enquanto recreação, como sendo uma necessidade e liberdade, do esgotamento físico e monotonia. Como jogo, ele abre possibilidades à emancipação, entretanto, por suas regras, anula a liberdade neste mesmo jogo. Já individualmente como tal, ele seria a elevação das possibilidades sociais através da cooperação, comunicação, criatividade e simulação de melhores condições sociais no jogo. Na distinção entre jogo e esporte, o fator tempo entra como determinante, pois o lúdico desaparece assim que cada minuto é considerado crucial para se obter resultados.

Em relação a essa temática do lúdico, Bracht (2000) denominou-a como mais uma situação mal-entendida sobre o que ele havia falado antes acerca das críticas proferidas ao esporte escolar, classificando a visão que colocava o lúdico e o rendimento em lados opostos de maniqueísta:

me parece que há nesta posição uma idealização do lúdico, como espaço, dimensão do humano a-priori a ser preservado da colonização da razão (científica) e seus produtores. No esporte de rendimento haveria como que uma racionalização (pela razão técnico-instrumental) do jogo, do lúdico. Ora, o comportamento lúdico não existe na sua forma pura, ele está mais ou menos presente em uma série de práticas humanas, portanto, moldado culturalmente. (p. XVIII)

Esse equívoco leva a se pensar que em prol do lúdico, se estaria negando a atividade física como promotora da saúde, uma vez que no esporte de rendimento se trabalha a capacidade física, ao que logo Bracht (ibid) faz a ressalva de que não era uma negação dos benefícios à saúde promovidos pelo esporte e sim uma tentativa de não reduzir a educação física a este único objetivo.

Na verdade, essa questão está entrelaçada com a crítica baseada no incentivo ao pensamento e reflexão acerca do esporte, numa forma de conscientizar o indivíduo sobre tudo o que se relaciona com a prática esportiva, a fim de que ele seja capaz de poder criticá-la. A partir desta visão, o esporte, dentro da educação física, foi incentivado a adotar aulas teóricas, relegando ao segundo plano a prática. De certo que a intenção dos críticos não

deve ter sido a de preterir a prática, mas o que se viu foi toda uma intenção de modificação de um contexto que perdeu o sentido de cultura corporal de movimento, visto que o movimento havia sido suplantado. Lovisolo (2001) discorre sobre esse perigo enfatizando que “entretanto, não podemos cometer o equívoco inverso de idealizar o lúdico nem abandonar o movimento pela reflexão” (p. 109), enquanto Bracht (1996, p. 27) é enfático ao nos instigar a interpretar a sua colocação de que a questão não é “nem movimento *sem* pensamento, nem movimento *e* pensamento, e, sim, **movimentopensamento**”.

Queremos com toda essa explanação sobre a problemática que ainda gira em torno da adoção do esporte enquanto instrumento educativo, abordar exatamente a discussão desta prática baseada em dois autores que já trabalhamos no capítulo sobre socialização - Elias e Bourdieu -, por conta deles terem desenvolvido teorias diferenciadas acerca do esporte, mas que têm alguns pontos de contato. Além disso, a discussão do esporte apresentada por eles vai facilitar o diálogo com outros autores justamente na narração de categorias de valores sociais que podem ser trabalhados de forma pedagógica através da prática esportiva.

## **2.2 – A prática esportiva: entre o controle e o autocontrole**

O esporte deve ser compreendido e explicado, não com um sentido em si próprio, mas no contexto das relações sociais, a fim de se determinar a sua função social. Através da prática esportiva, podemos perceber e superar a idéia de que existe uma oposição acirrada entre o indivíduo e a sociedade, posto que, como Elias (1992, p. 289) disse, “o jogo é uma configuração dinâmica de jogadores no campo”. Isto é, pode-se perceber claramente a interdependência entre os indivíduos numa partida esportiva, com suas tensões e controles. Por isso que Elias (ibid) afirma que é possível superar a hipótese de algumas teorias sociais, de que as sociedades são algo alheio (não reais) aos indivíduos, na medida que no jogo podemos presenciar que “as configurações de indivíduos não são nem mais nem menos reais do que os indivíduos que as formam” (p. 290).

O esporte, em sua atividade de jogo, é uma configuração em constante movimento dos indivíduos, cujo conhecimento adquirido ao longo de suas vidas e também suas ações se ligam mutuamente e continuamente.

Não podemos fechar os olhos para essa função essencial do esporte – enquanto conteúdo da cultura corporal de movimento – na construção do indivíduo, pautada na apropriação de valores cuja significação tem um envolvimento histórico e cultural passível de intervenção por meio de um tratamento pedagogizado na orientação da socialização.

Pensamos, então, em discutir alguns valores que podem ser socializados através da prática esportiva, partindo das teorias sobre a gênese e o desenvolvimento do esporte, com seus inúmeros objetivos e ações.

Enquanto Elias entendeu como natural a introdução das práticas esportivas como decorrentes do processo de civilização que se sucedeu, principalmente na Inglaterra do século XVIII, Bourdieu deu contornos mais ideológicos à adoção das práticas esportivas, salientando o fato destas práticas terem intenções de reforço da classe dominante sobre a dominada.

Para Elias (1992), o esporte surgiu como uma forma de luta física sem que houvesse violência, na medida em que a sociedade foi se desenvolvendo e os ciclos de violência foram se cessando na Inglaterra, que foi se tornando cada vez mais pacificada. Os passatempos daquela época, como a caça, foram convertidos em esporte, na medida em que se tornaram regulados por normas e supervisionados por árbitros. A afinidade entre o esporte e o novo sistema de governo instaurado na Inglaterra deveu-se ao processo civilizador que proporcionou mudanças na conduta e nos sentimentos dos indivíduos. Essas mudanças de comportamento não foram planejadas mas efetuadas cotidianamente, numa forma de socialização que primava pelo autocontrole das emoções, a fim de que as ações individuais fossem organizadas para desempenhar funções sociais. Quanto a isso Elias (1993, p. 202) explica que desde a infância, o indivíduo é condicionado para desenvolver um grau bastante elevado de autocontrole e para calcular os resultados de seus atos, a fim de desempenhar funções quando adulto. Esse autocontrole é “como se fosse uma estação de retransmissão de padrões sociais, desenvolvendo-se nele uma autosupervisão automática [...]”.

Embora Elias também tenha entendido que as mudanças sociais que determinaram os novos comportamentos dos indivíduos tenham ocorrido, principalmente naqueles oriundos das classes dominantes, por conta do processo de civilização sofrido por eles e relacionado à formação do Estado, o termo “civilização” empregado por ele não tinha conotação ideológica, fato confirmado por Dunning (2001, p. 93) quando esclarece que “Elias usa a palavra civilização mais particularmente para referir-se à seqüência potencialmente reversível das mudanças num longo tempo sofridas pelas sociedades dominantes da Europa ocidental, os grupos dirigentes de suas sociedades e, mais tarde, os setores maiores de suas populações, a se perceberem como ‘civilizados’”. Ou seja, seu uso não evoca sentidos ideológicos, “ao contrário, no seu uso sociológico, e mais particularmente sob a forma do conceito de ‘processo civilizacional’, é uma palavra técnica, diferente, utilizada sem nenhuma conotação em termos de valor” (ibid, p. 93).

De acordo com a teoria de Elias (1992), o esporte era uma maneira aprovada – socialmente - de se exercer a violência física, porque controlada, sendo então um produto histórico característico de todo o processo de formação do Estado na Inglaterra. Além disso, o esporte proporcionava uma forma de excitação que imitava as situações ocorridas na vida real, mas isenta dos perigos desta, aspecto esse que ele chama de “mimético”<sup>26</sup>. Isso faz com que as tensões provocadas pelos esforços da vida sejam aliviados, ou seja, de acordo com Dunning (1992),

o desporto é um facto de lazer ‘mimético’, no qual pode produzir-se excitação agradável e que cumpre, a este respeito, uma função de ‘destruição da rotina’. Não existe, contudo, nenhuma sociedade sem forma de controlo e de rotina [...]. Contudo, este processo de destruição da rotina, este despertar socialmente consentido de emoções em público, está sujeito a formas de controlo de civilização. (p. 323)

Neste ponto podemos destacar o valor controverso sobre a competição no esporte, pois lhe são creditadas conotações tanto positivas quanto negativas. Elias (1992) diz que em todos os tipos de esporte os indivíduos lutam entre si direta ou indiretamente, mas o esporte é sempre uma forma de luta controlada num cenário fictício. Dunning (1992) complementa esta argumentação sobre a competição dizendo que:

---

<sup>26</sup> “O termo ‘mimético’ refere-se a este aspecto de um tipo de factos e experiências de lazer. O seu sentido literal é ‘imitativo’” (op. cit. , p. 124).

O processo do jogo depende da tensão entre dois jogadores ou grupo de jogadores, ao mesmo tempo antagonistas e interdependentes, que se mantêm entre si num equilíbrio dinâmico, que é conceitualizado de maneira mais correta se o considerarmos como um equilíbrio desencadeado entre opostos, num complexo global de polaridades interdependentes. (p. 302-303)

Queremos com isso dizer que um dos valores aprendidos na atividade esportiva é a competição, justamente porque ela é inerente ao esporte e faz parte da sua dinâmica, ou seja, não podemos simplesmente dispensá-la do esporte. Muitos pedagogos disseram que o fator competição é negativo porque ele é um reflexo da concorrência, que é uma característica marcante da sociedade capitalista e isso, de certa forma, estimula a preparação do indivíduo visando a competição de mercado, o que reforça e reproduz os valores vigentes em nossa sociedade de classes. Mas a competição no esporte também é importante para a criança e o adolescente na medida em que eles se vêem estimulados a superar suas próprias limitações, isto é, existe um caráter motivacional nele; e também para que percebam que o seu adversário de jogo é uma peça fundamental para que ele ocorra. Bracht (1997) discorre sobre a importância do adversário e alerta para a necessidade de se “desenvolver um esporte em que se busca o jogar com e não contra o adversário” (p. 68). Da Matta (2003) reforça esse pensamento, discursando sobre a situação de oposição em que se encontram dois times diferentes num jogo e esclarecendo que,

dois times são adversários, mas não são inimigos. Esse é um ponto fundamental na vida democrática, o fato de você ter uma posição e eu ter outra posição e estarmos no debate parlamentar em relação a um problema não nos transforma em inimigos mortais, porque são posições divergentes em relação àquele tópico [...]. (p.12)

Penso que a competição é um espaço, um momento, uma oportunidade em que se pode verificar as relações sociais, ou melhor, verificar as relações de interdependência entre os indivíduos, quando na formação de grupos sociais. Entretanto, como todos os valores que podem ser trabalhados através do esporte, a competição não escapa de ter seus problemas, visto que a relação que dela resulta, entre a vitória e a derrota, é delicada. Se a ênfase competitiva for pela cobrança exagerada pela vitória, isso pode engendrar comportamentos anti-sociais de desrespeito às regras e uso de práticas ilícitas, como

fraudes e violência, para que se possa vencer independentemente de qualquer coisa. Por isso que ela deve ser entendida e aproveitada como um caminho para a participação com foco na inclusão de todos. Pode-se trabalhar na competição, a superação, a cooperação, o respeito para com os outros, dentre outros aspectos do comportamento humano.

Há uma oportunidade também de se trabalhar a questão da derrota, pois ela faz parte do jogo, exatamente incentivando a superação das dificuldades, embora isso não signifique que não se deva mais buscar a vitória num jogo, apenas observando que isso não deve ser um elemento fim. Como diz Da Matta (1986, p. 114), “‘saber perder’ significa aceitar a igualdade como axioma fundamental do jogo. Princípio sem o qual a própria idéia de jogo torna-se impossível de ser pensada”. Fala-se muito da igualdade perante as regras que o esporte proporciona e que isso é que torna possível superar as distinções (de classe) entre os indivíduos, porque num jogo, o que se cobra para um é o mesmo que se cobra para o outro, não existe discriminação.

Em relação à gênese do esporte moderno na Inglaterra, mais precisamente nas *high schools* inglesas, Bourdieu (1983) chegou a argumentar sobre o caráter reprodutor da classe dominante através da educação e também através do esporte ao definir o esporte moderno como sendo “parte integrante de uma ‘idéia moral’, isto é, de uma *ethos* das frações dominantes da classe dominante realizado através das grandes instituições de ensino privado, destinadas prioritariamente aos filhos dos dirigentes da indústria privada” (p. 141).

Como Bourdieu acreditava que a cultura fosse um instrumento de reprodução da estrutura de classes existente em nossa sociedade capitalista, o esporte deveria educar os jovens filhos da elite inglesa, refletindo assim a dominação de uma classe sobre outra, em face ao acesso à cultura. Por isso que o esporte apresentava-se como um excelente meio de formação do caráter. Como a sua transmissão - da cultura - se efetua através do processo de socialização e também, sendo o esporte um fenômeno sociocultural, este seria então reprodutor das diferenças existentes na sociedade de classes.

O sociólogo francês também teve uma preocupação com o papel do corpo (do indivíduo) no processo de socialização/educação devido ao fato das estruturas que moldam os indivíduos serem engendradas no próprio corpo, ou seja, elas criam nele um alicerce que determina tanto o lugar histórico do indivíduo quanto o social. As estruturas adaptam os corpos a partir da percepção dos significados que ajustam o indivíduo nos arranjos sociais.

E através do seu conceito de *habitus*, o indivíduo interioriza as estruturas objetivas da sua condição de classe. Para ele, o campo esportivo é um lugar de luta “pela definição do corpo legítimo e o uso legítimo do corpo [...]” (Bourdieu, 1983, p. 142).

A diferença de classes no esporte, segundo Bourdieu (1985), parte da modalidade esportiva escolhida pelos indivíduos, tanto para a praticarem quanto para a assistirem, preferindo a classe burguesa aos esportes individuais e aqueles esportes que operam um sacrifício corporal menor, como o tênis e o golfe; enquanto que a classe popular prefere os esportes coletivos, que são mais agressivos e operam com algum sacrifício corporal, como o futebol. Essas preferências de modalidades esportivas refletem a relação do indivíduo com seu corpo e são contextualizadas historicamente em função da cultura proveniente das relações sociais dele com seu meio. Não obstante, o próprio Bourdieu (1990) compreende que “o espaço dos esportes não é um universo fechado sobre si. Ele está inserido num universo de práticas e consumos, eles próprios estruturados e constituídos como sistema” (p. 210).

No tocante ao conceito de *habitus* relacionado ao esporte, podemos abrir um parêntese e citar a responsabilidade fundamental da mídia ao influenciar a preferência por algum ídolo esportivo; do uso de algum material esportivo sobre outro; de reproduzir os estereótipos masculino versus o feminino, ao divulgar produtos e práticas esportivas diferenciadas por sexo e principalmente por fazer alarde sobre a questão (preocupante) de que o esporte é um excelente veículo de ascensão social e financeira, citando as fortunas ganhas por meninos pobres que conseguiram vencer na vida através da prática profissional do futebol (principalmente), generalizando as carreiras esportivas como um bloco homogêneo, o que não reflete a verdade. Hoje em dia, a socialização esportiva por meio da mídia tem produzido um *habitus* referente ao estilo de vida do indivíduo, que se transformou num consumidor potencial dos produtos e espetáculos esportivos, além de ser bombardeado com informações sobre saúde e estética estimuladas na prática esportiva.

Porém, a questão da influência da mídia no esporte causa certo desconforto no meio pedagógico quando se acredita no esporte como sendo a solução para as mazelas da nossa sociedade, salvando as crianças das drogas, do crime, da vadiagem, tratando-o como panacéia para esses malefícios sociais, ao ocupar de maneira salutar o tempo ocioso dessas crianças. Em contrapartida, também divulgam o esporte como o responsável por incitar

meios ilícitos de se vencer, usando anabolizantes, praticando subornos e violência, além de mostrar com veemência os atos negativos de alguns ídolos esportivos que são tidos como exemplos a serem seguidos. É claro que a mídia não pode ser responsabilizada sozinha por qualquer valor positivo ou negativo creditado ao esporte, no entanto, quero deixar claro que toda essa propaganda em torno do esporte colabora muito para que as pessoas formem conceitos extremos acerca da prática esportiva.

Foucault (1987) foi outro autor que expressou sua preocupação em relação ao uso do corpo, considerando o esporte e a educação. Para ele o uso do corpo era um processo de dominação, uma vez em que o corpo teve sempre que ser limitado, que sofrer proibições e obrigações para viver em sociedade. O esporte sempre foi também um instrumento de dominação dos corpos, através de seus processos disciplinares<sup>27</sup>, cujo objetivo era obter o seu controle. Ele diz que a sociedade imputa ao indivíduo, por meio de seu corpo, certas limitações, proibindo atitudes e comportamentos e obrigando outras ações e maneiras de se expressar, com o intuito que ele faça exatamente o que se determina e da forma que se deseja.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (ibid, p. 127)

Já dizia Bracht (1992, p. 46) que “também o esporte moderno pode ser interpretado como uma instituição ‘disciplinadora’ do corpo”. Talvez por ser um instrumento capaz de ser usado como meio disciplinar é que a proposta de adoção do esporte como prática pedagógica tenha sido tão condenada, uma vez que a disciplina requer obediência e isso denota certa docilidade do corpo, o que facilitaria a sua manipulação. O próprio Bracht (ibid) faz uma ressalva ao comentar que “o poder não só disciplina no sentido ‘negativo’ da repressão, mas também, no sentido ‘positivo’ da manipulação/estimulação” (p. 47).

---

<sup>27</sup> Foucault (op. cit., p. 130-136) seleciona quatro técnicas disciplinares usadas para promover a distribuição dos indivíduos no espaço, que resumidamente são: (1) a exigência de uma cerca, isto é, de um lugar específico e fechado em si mesmo; (2) trabalha com o princípio da localização imediata, ou seja, estabelece um lugar para cada indivíduo e preenche cada espaço com um indivíduo; (3) usa o preceito das localizações funcionais para codificar um espaço livre, a fim de torná-lo útil; e (4) dispõe uma fila que

A disciplina é outra característica polêmica no esporte, porque muitas pessoas a confundem com uma forma de submissão inquestionável. Sua condição de veículo propício para doutrinar o corpo nos faz refletir sobre seus perigos ao condicionar o indivíduo, podendo fazer uso desse poder manipulativo para reproduzir a ideologia dominante, a fim de exercer controle social e obrigar o indivíduo a se comportar de acordo com valores preestabelecidos. Seria mais interessante usar a disciplina característica das práticas esportivas como provedora da autodisciplina, na medida que o indivíduo possa experimentar movimentos que lhe permitam a sua conscientização corporal, necessária para descobrir seus limites e qualidades pessoais.

Bourdieu (1983) delinea os interesses quanto ao objetivo de se utilizar a atividade esportiva nas *high schools* inglesas, em relação à sua característica disciplinar e formadora do indivíduo: “[...] antes mesmo de considerá-lo um meio de ‘formar o caráter’ [...], viram nos esportes um meio de **ocupar a menor custo** os adolescentes que estavam sob sua responsabilidade em tempo integral [...]” (p. 146). A intenção de adoção do esporte neste caso seria a de disciplinar os corpos para que assim fosse mais fácil organizar os indivíduos, porque um grupo sem ordem e comando seria improdutivo e, portanto, muito perigoso e difícil de se controlar. Foucault (1987) tem uma frase que resume bem essa questão: “No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil [...]” (p. 138).

Falar de disciplina nos leva a refletir sobre dois aspectos muito criticados como elementos socializadores do esporte: a técnica e a regra. A crítica se baseia no respeito incontestável às regras do esporte, sem que se possa refletir sobre elas e questionar seus valores. Parece que isso, assim como foi severamente alardeado, como se somente o esporte possuísse regras, desencadeou uma série de críticas que chegaram ao extremo de se propor esportes sem regras ou somente com regras alteradas. Sobre isso é importante refletir em relação ao que Da Matta (2003) fala das regras, pois em sua opinião,

viver democraticamente é exatamente obedecer às regras que estabelecemos como regras de governo e como regras de convivência e honrarmos essas regras, mesmo quando nosso time começa a perder. O vitorioso e o derrotado, ninguém perde a honra por perder o jogo. (p. 14)

---

determina os lugares de cada indivíduo numa classificação estabelecida e que os individualiza por uma localização.

As regras são fundamentais no esporte, pois permitem que este flua de modo tranquilo e sem perigos que possam afetar seus participantes. Elias (1982) considera que,

as regras ou normas possuem dispositivos para que o controle das tensões não flutue fora e acima dos processos sociais, como, por vezes, se sugere em discussões actuais. A dinâmica de grupo que as regras ajudam a manter pode, por seu lado, determinar se estas devem conservar-se ou ser alteradas. (p. 290)

Se por um lado as regras são necessárias para que se processe a dinâmica do esporte, elas podem também, levar a um acomodamento, além de pretenderem estabelecer uma padronização de comportamentos. Nesse aspecto, todos os desvios de comportamentos esperados podem sofrer punições. Essa é a opinião de muitos críticos do esporte, como Foucault (1987), que discorre sobre o poder referente às regras, posto que:

obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (p. 164)

Tal qual Assis (2001), acredito que um jogo não se explica pelas regras que possui, elas apenas organizam o funcionamento dele. Apesar de serem construções socioculturais, que permitem alterações de acordo com as necessidades da aprendizagem, para que os indivíduos se tornem conhecedores da cultura corporal de movimento através do esporte, o conhecimento acerca das regras oficiais de cada modalidade esportiva é que permite dizer se ele, enquanto educando, é possuidor ou não desse tipo específico de saber esportivo.

Na verdade, por conta do processo de socialização que viemos sofrendo desde pequenos, nos acostumamos que existem regras que devemos cumprir, pois sem elas não existiria a convivência social. O importante é apontar que o esporte não é o único culpado pela aceitação irrefletida das regras e sim os objetivos e valores que estão por detrás da sua prática. E ainda, que o esporte é um excelente instrumento sim, para se dar a noção ideal

de respeito às regras de convivência<sup>28</sup> e para se proceder um questionamento sobre o porquê da existência de regras e o porquê de sua obediência, além de permitir o exercício democrático de comprometimento com o bem-estar do grupo.

Em relação à técnica, a questão resume-se ao fato de que toda modalidade esportiva tem determinadas técnicas que caracterizam a execução correta dos movimentos próprios de cada tipo de esporte e ao realizar esses movimentos preestabelecidos em forma de treinamento, se reflete um adestramento do corpo. Claro que se nos basearmos apenas nos movimentos técnicos característicos do esporte de rendimento, a cobrança será focada na execução do movimento, no entanto, o esporte possui outras manifestações cujos objetivos não são quantitativos nem referentes à execução correta do movimento e, nem por isso, a técnica deve ser abandonada. Talvez pelo fato de se poder mensurar a maioria dos aspectos característicos do esporte é que exista certo deslumbramento pela técnica. Todavia, as técnicas permitem que o indivíduo domine melhor o seu corpo na execução dos movimentos. Através dela, os movimentos podem fluir com maior firmeza e desenvoltura, para que se possa tomar em consideração a dinâmica do jogo da melhor maneira possível.

Concordamos com Daolio (1995) quando ele nos alerta que “toda técnica corporal é uma técnica cultural e, portanto, não existe técnica melhor ou mais correta senão em virtude de objetivos claramente explicitados e em relação aos quais possa haver um consenso entre professores e alunos” (p. 95). Isso quer dizer que a técnica é produto da cultura e portanto, é também histórica, ou seja, criada, desenvolvida e disseminada pelo próprio indivíduo e então, pode ser aprendida e ensinada de maneiras diferentes.

O problema referente à reprodução do movimento por meio da técnica é que este movimento não deve ser apenas o pré-determinado, o repetitivo, o insistentemente treinado ou aquele que reflete o movimento apropriado ao esporte de rendimento em que qualquer erro técnico pode ser fatal para se perder um jogo e, portanto, deve ser o mais correto possível. Como bem lembra Kunz (2000),

---

<sup>28</sup> Penso que uma boa reflexão acerca das regras e suas possibilidades pedagógicas passam pelas palavras de Seybold (1980): “o jogo ensina a técnica da convivência, pois ele se baseia na ordem e na liberdade. As regras constituem uma condição *sine qua non*, exigem submissão e adaptação, para que o jogo possa realiza-se. Toda a contravenção afeta o jogo e o faz duvidoso. Quem trapaceia, já deixou de jogar, descubra-se ou não”. (p. 81)

transformações devem ocorrer, acima de tudo, em relação às insuficientes condições físicas e técnicas do aluno para realizar com certa 'perfeição' a modalidade em questão. Essa 'perfeição' se concretiza no nível do prazer e da satisfação do aluno e não no modelo de competição [...]. (p.126)

Tanto a técnica quanto a disciplina são importantes características do esporte e também possuem contribuições fundamentais para a formação dos indivíduos enquanto sujeitos sociais. Tudo é uma questão de como e por que motivo se faz o uso do esporte como instrumento educativo. “A técnica pode ser tratada na perspectiva da resolução de problemas colocados para os alunos, incentivando a descoberta e a pesquisa, no sentido de buscar a melhor maneira de fazer algo” (Assis, 2001, p. 126), ainda mais quando hoje em dia as crianças e adolescentes não estão mais acostumados a pesquisar, pois a tecnologia facilita o trabalho de busca e as informações se encontram quase todas prontas em um clique na Internet, muito embora, a própria Internet tenha como contraponto a capacidade de gerar novas possibilidades de pesquisa e relacionamento com o saber e por isso, desperte certa curiosidade de uso.

Outro ponto que merece nossa atenção, justamente por ser bastante contestado, diz respeito ao gênero. O esporte tem sido um meio de reforço da reprodução dos gêneros masculino e feminino, como continuação da socialização proveniente da família, responsável por moldar o comportamento de seus filhos de acordo com o sexo e conforme os padrões culturais da sociedade em que vive. Podemos perceber, claramente, essa atitude em relação ao esporte, quando se verifica que um menino, desde pequeno, já é incentivado a saber jogar futebol, ganhando uma bola de presente. A própria televisão reforça as representações de gênero, divulgando produtos direcionados para cada sexo.

A desculpa, por parte dos profissionais de educação física, ao separarem por sexo os educandos em sua aula esportiva, por muito tempo se escondeu por trás da perspectiva biologicista, enquanto que sabemos que mesmo que existam diferenças anatômicas, biológicas e fisiológicas entre homens e mulheres, essa relação é cultural e, portanto, histórica. A imagem construída para cada papel – masculino e feminino – tem influência direta com o comportamento esperado para cada um dos gêneros, como que do homem espera-se que tenha atitudes viris e fisicamente fortes e das mulheres, ao contrário, atitudes frágeis e dependentes. A expectativa do adulto em relação à tipificação sexual afeta também a criança, pois elas se constroem socialmente no processo de identificação

feminina e masculina com o adulto. O processo de tipificação sexual expõe a forma pela qual o caráter biológico e suas construções sociais são unificados nas próprias percepções e comportamentos da criança.

O esporte, ao contrário do que muitos pensam, pode ser o espaço onde se pode oportunizar meninos e meninas a conviverem sem discriminação; onde eles possam se descobrir, observando o outro, a fim de perceberem as diferenças e aprenderem a se relacionar de maneira igualitária.

O que temos observado hoje é a utilização de alguns artifícios para minimizar as barreiras de gênero, como que a alteração das regras esportivas a fim de se evitar a exclusão das meninas nos jogos, ou mesmo “sugerir” algumas condições como validar somente os gols convertidos por elas. Souza e Altmann (1999, p. 63) alertam, porém, que tais atitudes podem gerar algumas complicações. “Se tais regras solucionam um problema, criam outros pois quebram a dinâmica do jogo e, em última instância, as meninas são culpadas por isso, pois foi para elas que as regras foram modificadas”. Isso pode até reforçar a idéia de que realmente as meninas possam ser menos capazes, menos habilidosas e mais fracas do que os meninos, além de desconsiderar a questão da diversidade, que pode ser trabalhada com base nesse indicativo. De qualquer forma, as aulas esportivas mistas devem ser tratadas com muito cuidado para que se possa desconstruir a relação de dominação do gênero masculino ante o feminino, igualando as oportunidades de acesso à cultura esportiva.

Penso que é deveras importante e complementar para esta parte do texto, mostrar agora um pouco da relação entre o esporte e a cultura, uma vez que o esporte se encontra inserido na cultura corporal de movimento e, também, por que faz parte do processo de socialização, transmitir e perpetuar a cultura de uma sociedade.

### **2.3 – Cultura e esporte: uma relação de significados**

A educação física tem como característica principal a transmissão da cultura corporal de movimento que vem sendo acumulada historicamente, a fim de que as novas gerações tenham acesso a esse conhecimento. Através da cultura corporal de movimento, trabalha-se com atividades que mantêm contato direto com o corpo e com o movimento, atividades estas que foram criadas e que vêm sendo desenvolvidas e praticas pelo próprio

homem, como os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças e também as lutas. Então, podemos concluir que a cultura é um conceito importantíssimo para a educação física e, claro, para o esporte, pois este é conteúdo pedagógico dela.

Como já vimos no capítulo anterior sobre o conceito de socialização, o homem é um ser incompleto, que precisa dos outros para se desenvolver, para contrair um conjunto de valores, comportamentos, conceitos, códigos e crenças, a fim de que possa viver em sociedade.

Embora não seja nossa pretensão aprofundar uma discussão sobre a cultura em si, queremos com esse tópico introduzir conceitos que merecem destaque dentro da educação física quando percebida pelo ponto de vista da socialização, ao qual estamos trabalhando neste texto, na medida que socialização, educação e cultura têm uma ligação fundamental no processo de se tratar pedagogicamente o esporte. Dito isso, vamos partir do conceito de cultura encontrado no Dicionário de Sociologia<sup>29</sup>, que a define como sendo o “nome comum para designar todos os tipos de conduta socialmente adquiridos e que se transmitem com igual caráter por meio de símbolos”.

O conhecimento é uma construção social, e, portanto, é também cultural. A cultura é um emaranhado de significados, ou seja, como disse Geertz (1989), o conceito de cultura é semiótico. Isso coloca a cultura numa perspectiva de ser um sistema constituído de símbolos que controlam o comportamento humano. Geertz afirma que o comportamento humano seria extremamente indisciplinável se não tivesse padrões culturais a guiá-lo, pois desde pequenos interagimos culturalmente e por isso mesmo, não saberíamos viver sem essa orientação proporcionada pelos símbolos e significados. Somos totalmente sujeitados a essa orientação, a ponto da nossa existência depender exatamente disso. “Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens” (ibid, p. 61).

Alguns exemplos podem aclarar o que dissemos até agora sobre a cultura, como o do castor que constrói diques baseado em instruções genéticas e incentivos externos, ao passo que o homem só o faz a partir de instruções codificadas, isto é, por meio da apreensão de conceitos, pois construir diques não nos é inato. Há uma linha limítrofe entre

---

<sup>29</sup> Dicionário de Sociologia, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires: Henry Pratt Fierchield Ed., 1966.

as coisas que o homem controla porque lhe são inatas e aquelas que ele só consegue controlar por influência da cultura. Conforme explica Geertz (ibid):

[...] algumas coisas são inteiramente controladas intrinsecamente: não precisamos de direção cultural para aprender a respirar mais do que um peixe precisa para aprender a nadar. Outras são quase que inteiramente culturais: não tentamos explicar através de uma base genética por que alguns homens confiam no planejamento centralizado enquanto outros confiam no mercado livre [...]. (p. 62)

Então, podemos dizer que nossos valores, comportamentos e idéias são fruto da cultura. Toda a significação contida nas nossas palavras, gestos, desenhos, sons, etc. - decorrente do pensamento humano - é uma forma de controle cultural e isso é dado ao homem, sendo que ele se utiliza deles, muitas vezes, de forma natural, para construir e se orientar em suas experiências.

Daolio (1998) assegura que a sociedade grava significados nos corpos dos indivíduos, de modo a determinar os tipos variados que o corpo pode assumir, além dela escolher qualidades para formá-lo, tanto moralmente, quanto fisicamente. Neste caso, o indivíduo se apropria de valores, normas, regras e costumes que se incorporam no seu corpo, derivados do processo de socialização. Logo, as formas de movimentos e posturas corporais retratam princípios e valores culturais.

Na verdade, existe uma dificuldade em se utilizar o conceito de cultura; isso porque predomina na educação a idéia de que atualmente ela prima pela adaptação, pela utilidade ao invés de trabalhar com as razões que justificam a cultura.

Geertz (1989) rejeitou totalmente a visão do homem tratado de forma “estratigráfica”, que o define como constituído de níveis hierarquizados e superpostos uns aos outros – fatores cultural, social, psicológico e biológico -, de modo que, para analisar o homem, bastaria ir retirando os níveis superiores até se chegar ao homem natural. Como se ao retirar do homem as suas formas culturais, viéssemos a achar por baixo desta camada, as estruturas da organização social e logo posteriormente à esta, as necessidades psicológicas básicas que tem o homem, para só então, podermos verificar a composição anatômica, fisiológica e neurológica do homem. Isso era uma tentativa de se generalizar, de se estabelecer um consenso, de se obter universais culturais, o que de fato não é possível.

Ao contrário desta visão estratigráfica, Geertz (ibid) propõe uma concepção sintética do homem, de modo a visualizar que os fatores que constituem o homem – biológico, psicológico, social e cultural – são concebidos como variáveis componentes de sistemas unitários de análise.

Pode-se pensar que, sendo o comportamento humano guiado por símbolos e significados, este não tem qualquer chance de exercer sua individualidade, porque esta poderia ser encarada como um desvio ao comportamento padronizado imposto pela sociedade. Mas Geertz (ibid) é enfático ao esclarecer sobre a cultura que,

quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para o controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Torna-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. (p. 64)

Mesmo que a tendência “natural” seja o homem agir de acordo com os padrões culturais que se acostumou a conviver desde pequeno, a individualidade do homem é um fato que não se pode negar, na medida que em certas ocasiões, essa padronização é preterida por desvios culturais. E, agindo assim, o homem principia o processo de construção da sua própria identidade, sem que com isso ele refute suas responsabilidades, seus deveres e papéis sociais. Geertz (ibid) complementa esse pensamento:

assim como a cultura nos modela como espécie única – e sem dúvida ainda nos está modelando – assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum – nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido. (p. 64)

Resumindo, o homem é tanto um ser cultural, como produtor desta mesma cultura. Através da capacidade de construir-se socialmente de forma diferenciada dos padrões culturais, o homem se singulariza, se torna individual, mas ainda assim, orientado pelos sistemas de significados criados e desenvolvidos por meio da história e que guiam a sua vida.

Por isso que o conceito de cultura é fundamental para a educação física, pois as expressões corporais são engendradas pela cultura. E os corpos se expressam de maneiras

diferenciadas, baseado nos princípios, normas e valores culturais que lhes influenciam. Quer dizer, “em outras palavras, não existe corpo melhor ou pior; existem corpos que se expressam diferentemente, de acordo com a história de cada povo em cada região, de acordo com a utilização que cada povo foi fazendo dos seus corpos ao longo da história”. (Daolio, 1998, p. 45)

Na educação física tradicional, o corpo do indivíduo a ser considerado é apenas o biológico, talvez por isso que existia (existe) uma tendência a se homogeneizar os comportamentos via atividades físicas, no nosso caso, o esporte. O movimento considerado correto era o movimento técnico, preciso. Os movimentos que fugiam desse padrão eram considerados errados e não-técnicos. Não era considerada a dimensão simbólica, ou seja, o sentido físico era considerado em separado dos demais sentidos – biológico, psicológico, social e cultural - e não como um todo, na visão tradicional da educação física.

Ao adotar a dimensão simbólica, o universo da educação física aumenta de escopo e pode considerar o indivíduo como cultural, recusando a idéia de se trabalhar apenas com o movimento ou o gesto técnicos. Assim, pode-se dizer que a educação física trata da cultura corporal de movimento. Mas esse movimento não é qualquer movimento, isto é, como expõe Bracht (1996, p. 24)), “nesta perspectiva o movimenta-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte de cultura, mas também, possibilitada por ela”.

O processo de transmissão da cultura não é regular, uniforme, pois a cultura pode ser transmitida de várias maneiras, dependendo além dos próprios indivíduos, também de suas relações simbólicas e subordinado aos contextos socialmente estruturados nos quais os signos são gerados e transmitidos – entre conflitos e concordâncias. Então, sobre a cultura corporal de movimento, Damasceno (1997, p. 153) registra a idéia que “este movimenta-se, estas práticas corporais vão ter significados diferenciados em função das relações sociais, da identidade construída [...] em que ela vai se dar, aparecer”. Na verdade, não absorvemos a cultura geral de nossa sociedade e sim partes significativas desta.

Dentro das abordagens da educação física, Daolio (2004) analisou como cada uma delas trabalhou ou não o conceito de cultura:

- Abordagem Desenvolvimentista - o objeto da educação física é o movimento para a aquisição de habilidades motoras básicas, ou seja, se concentra no aspecto biológico

do indivíduo, relegando a dimensão cultural como secundária a esse aspecto biológico. De fato, esta abordagem da educação física só menciona o aspecto cultural quando descreve a taxionomia do domínio motor - de Harrow – onde os estágios das habilidades específicas e da comunicação verbal são aprendidos por meio da influência cultural. “Segundo este modelo, a cultura faz parte do ser humano, mas não se constitui em fator determinante em seu desenvolvimento” (ibid, p. 19). Isso privilegia a dimensão biológica em detrimento das demais, como refutou Geertz. A cultura é vista como fora do indivíduo e proveniente de sua evolução biológica.

- Abordagem Construtivista - embora dê ênfase à cultura infantil, por ser fecunda em movimentos, jogos e brinquedos provenientes do mundo de fantasias da criança, não trabalha diretamente com o conceito de cultura. Além disso, considera os jogos e os brinquedos apenas como facilitadores do desenvolvimento da criança e não como constituintes do patrimônio cultural delas, dando-lhes um tratamento de meio e não de fim.

É louvável a preocupação do autor em preservar a tradição dos jogos e brinquedos corporais presentes nas crianças, porém falta a esse conceito de cultura a necessária consideração de que, embora seja internalizada pelos indivíduos, é também pública, gerada e constantemente atualizada nos contextos onde se realiza. (ibid, p. 26)

- Abordagem Crítico-Superadora - concebe a educação física como responsável por lidar com os temas da cultura corporal, através de suas diversas linguagens - jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas, etc. – em que a expressão cultural é apontada como um patrimônio cultural do homem, que deve ser transmitido aos educandos. Sendo assim, as atividades corporais podem ser vistas como historicamente construídas. Entretanto, apesar de trabalhar com a cultura corporal, esta abordagem falha na questão da valorização da dimensão simbólica das condutas dos indivíduos, que se apresentam de forma inconsciente e diferenciada de grupo para grupo. O indivíduo é visto primordialmente como um ser social.

De fato, quando os autores se referem à cultura corporal como patrimônio da humanidade, enfatizam a dimensão do acúmulo de conhecimentos, das produções humanas, mas não avançam na idéia de que os conhecimentos produzidos pelo

ser humano ao longo de sua história vão sendo atualizados e ressignificados na dinâmica cotidiana de suas vidas. (ibid, p. 32)

- Abordagem Crítico-Emancipatória - interpreta o movimento como um diálogo entre o indivíduo e o mundo, através do se-movimentar, ou seja, faz do indivíduo o sujeito da ação intencional que constitui significado a esse se-movimentar. Acredita ser necessário um equilíbrio entre as identidades do indivíduo: pessoal e social. Essa relação entre o indivíduo e a sociedade constitui-se de um conjunto de significados que orienta as ações, mas que não está presente nem no homem e nem na sociedade em separado e sim na inter-relação entre eles. Mesmo procurando romper com a divisão predominante na educação física entre natural/biológico e cultural/social, esta abordagem incorre numa visão meio que idealizada do indivíduo, que leva à clássica dicotomia entre certo e errado, dando preferências aos movimentos naturais em contrapartida aos artificiais. “Ora, falar de movimentos naturais em oposição aos artificiais e abstratos ou em destruição da cultura do movimento implica considerar *a priori* alguns movimentos melhores que outros, como se não fizessem parte da mesma cultura” (ibid, p. 41).

Daolio (ibid) também analisa a cultura nas obras de Bracht e Betti:

- A cultura em Bracht - trabalha o movimentar-se como uma linguagem de expressão do mundo simbólico, em que a educação física é constituída de um saber corporal, ao mesmo tempo que de um saber sobre o saber corporal. Acusa as abordagens da educação física que tratam apenas das dimensões biológicas e psicológicas do indivíduo de estarem desculturalizadas, pois o que classifica o movimento é o sentido que se dá a ele e esse sentido é mediado simbolicamente, inserindo o movimento na cultura. Vê-se inserido num dilema no qual percebe que a cultura torna os corpos semelhantes, mas sem cultura os corpos são reduzidos à diferença e se pergunta “como culturalizar sem desnaturalizar?” (ibid, p. 47). Ao que Daolio (ibid) propõe optar por “culturalizar o corpo e torná-lo diferente” (p. 49).

- A cultura em Betti - afirma que o propósito da educação física é definido por valores que são gerados e que são responsáveis pelo comportamento do indivíduo, derivando dos universos simbólicos e não dos fatores biológicos. Pretende superar a oposição entre a educação *do* e *pelo* movimento a partir do conceito de cultura. Também trabalha com o conceito semiótico de cultura.

Por fim, o autor propõe uma educação física da desordem, em que considera o indivíduo como um ser socializado e que deve trabalhar com suas expressões corporais culturalmente, afirmando-as como simbólicas, portanto, podendo ser alteradas e que essa intervenção é intersubjetiva.

Utilizando, assim, o conceito de cultura, podemos dizer que o comportamento do indivíduo é tido como uma ação simbólica e sendo seu processo de transmissão não uniforme, ela pode ser produzida e disseminada por diferentes veículos, pessoas ou instituições. Sua transmissão acontece por meio do processo de socialização e este trabalha diretamente com o conceito de valor, como veremos a seguir.

#### **2.4 – Questões de socialização e esporte**

O indivíduo constrói-se socialmente através de suas relações com os demais, de suas interações com o meio que o cerca e de suas experiências sociais. A socialização é um processo no qual o indivíduo, enquanto sujeito de suas ações, se apropria do social, por meio da aquisição de valores, normas, códigos, signos e papéis.

São distintas e heterogêneas as instâncias de socialização que podem influenciar os indivíduos no processo de formação e transmissão cultural.

Todo processo de socialização pautado na educação e transmissão de conhecimentos se baseia na interiorização de determinados valores historicamente construídos que podem ser tanto reforçados quanto negados, dependendo das interações que os indivíduos venham a ter.

Valor é uma palavra com muitos significados e interpretações. É tido como uma qualidade ou característica de alguma coisa, ação, processo, sentimento ou idéia, eleita para orientar o comportamento do indivíduo na satisfação de algumas necessidades. Agregado à palavra social, pode ser definido, tal qual consta no Dicionário de Sociologia, como “objetos, inanimados, humanos, artificiais ou imateriais, que o grupo atribui por consenso geral a um determinado valor, que pode ser negativo ou positivo”<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Dicionário de Sociologia, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires: Henry Pratt Fierchield Ed., 1966.

Na verdade, valor social é uma questão de opinião, já que é um elemento simbólico que colabora para produzir e reproduzir historicamente as relações sociais. É um manancial capaz de motivar a conduta consciente do indivíduo. É também uma sentença moral.

Podemos dizer que os valores não são homogêneos e se encontram organizados segundo uma hierarquia conforme as necessidades e preferências de cada indivíduo.

A pretensão de se trabalhar com o conceito de socialização, e inclusive, com a aprendizagem social no contexto da educação física, provem da possibilidade de se dar um tratamento pedagógico ao esporte, considerando-o um espaço propício para se analisar as relações e ações sociais, por meio das quais o indivíduo se apropria dos valores necessários para construir a sua realidade.

A socialização por meio do esporte tem a intenção de aproveitá-lo como uma ferramenta educacional. Segundo Boixadós et al. (1998), o processo de socialização relacionado ao esporte, pode ser dividido em três fases:

#### 1- Socialização para o esporte

Investiga as influências psicológicas e sociais – valores e atitudes que a família ou a equipe considera mais importantes - que geram a atração inicial pelo esporte. A maioria das pesquisas acerca desta questão estão fundamentadas no modelo da “aprendizagem social”, que reconhece três grupos de variáveis independentes: (1) atributos pessoais – habilidades, motivação e expectativas; (2) agentes de socialização ou “outros significativos”; e (3) situações de socialização – lugar da prática. A ênfase das pesquisas se concentra nos agentes de socialização, para mostrar como eles são capazes de influenciar na atração pelo esporte, através de seu prestígio, proximidade, e poder de recompensa ou castigo.

A partir dos anos de 70, as pesquisas enveredaram para as teorias baseadas no modelo de “sistema social”, no qual se distingue três elementos que interferem no processo de aprendizagem social dos indivíduos que participam do esporte, que são: (1) atributos psicológicos e pessoais – traços da personalidade, atitudes, motivação, valores, habilidades motoras, raça e gênero; (2) incentivo, apoio e prêmios que recebe dos agentes de socialização; e (3) sistemas sociais – família, grupo de pares, escola e comunidade. Esse

modelo é mais amplo do que o da aprendizagem social, pois permite captar a complexidade do processo de socialização.

## 2 - Socialização através do esporte

Grosso modo, se refere à aprendizagem de valores, atitudes e habilidades gerais – esportividade, trabalho em grupo, disciplina, agressividade, etc. – que podem ser obtidos como resultado do envolvimento pessoal no esporte. Apesar da diversidade de pesquisas com foco na tentativa de encontrar ligações entre a participação esportiva, as atitudes e os comportamentos dos participantes, elas têm, pelo menos, um ponto em comum, que é a importância dada aos agentes de socialização, posto que eles podem influenciar a qualidade da experiência esportiva e a determinação dos valores dos participantes. São influências que dependem da família, dos educadores, da estrutura organizacional, da filosofia e dos objetivos dos programas para se trabalhar com o esporte, etc.

## 3 - Abandono ou retirada do esporte

Antes de tudo, é preciso detectar se a retirada do esporte foi voluntária ou não. São muitas razões que levam um indivíduo a praticar esporte e também para abandoná-lo. De qualquer forma, esta terceira fase se relaciona mais com aqueles indivíduos que praticam ou praticavam o esporte de rendimento, de forma competitiva, amadora ou profissional, mas com foco nos resultados. Penso que não tem muito sentido explicar esta fase por completo, pois está fora do escopo da nossa pesquisa. Não obstante, segundo Boixadós et al. (ibid), o processo de socialização através do esporte não tem fim após a adolescência com a retirada do esporte, posto que ele continua transmitindo valores e atitudes aos adultos praticantes do esporte enquanto exercício físico ou como lazer.

Toda essa explanação tem o objetivo de destacar a importância dos agentes de socialização em relação à participação de crianças, adolescentes e jovens no esporte. São esses agentes que, normalmente, apresentam o esporte para eles e que exercem influências para que eles continuem praticando esportes. Com certeza, a opinião deles sobre o que pensam e sabem sobre o esporte é relevante ao longo de todo o processo de socialização.

Os agentes de socialização do esporte são praticamente os mesmos que nós identificamos no capítulo de socialização, isto, os pais, o grupo de pares, os educadores, dentre os mais importantes.

Os pais são responsáveis pela introdução das crianças na prática esportiva. Pensam, no esporte como um instrumento de socialização capaz de se obter êxitos e triunfos ou proporcionar diversão, para incentivar o respeito às regras ou a busca da vitória a qualquer custo, etc. E, essas são questões fundamentais, que guiarão a forma de entender e praticar o esporte dos seus filhos.

Os educadores/professores são responsáveis pela manutenção da motivação dos educandos na prática esportiva e dessa questão derivam tantas outras questões que já discutimos anteriormente, quando falamos da necessidade de se tratar pedagogicamente o esporte, com exemplos como minimizar a importância da vitória, incentivar o alcance de objetivos pessoais realistas para os educandos e de acordo com a capacidade de cada um, valorizar o esforço, a dedicação e não a execução, etc.

O grupo de pares pode exercer influência relativa à auto-estima e auto-valorização dos educandos. Normalmente, o contato com os companheiros é um fértil terreno para se vivenciar a ansiedade, a satisfação e até mesmo a pressão. São tantos momentos em que o contato entre eles vai influenciar a oposição ou a ratificação dos valores e normas de conduta que eles trazem de sua interação com os pais e com a escola.

No nosso caso, a pesquisa de campo, no que diz respeito aos agentes de socialização, poderá nos mostrar as atitudes, os valores e as expectativas dos pais, dos professores e da instituição provedora do esporte à respeito das experiências e, também, das expectativas esportivas dos educandos.

Mas por que discutir antes toda a questão do esporte escolar se a minha pesquisa não tem por foco a escola? Ou melhor, por que direcionar minhas palavras para discorrer sobre a educação física escolar? A resposta é simples e se traduz em forma de novas perguntas: Que tipo de esporte é este que estão utilizando fora da escola? Que valores estão sendo trabalhados nestes esportes? Como se dá essa prática? Quais seus objetivos? Será que o esporte fora da escola tem um tratamento pedagogizado?

Na verdade, todas essas perguntas podem ser resumidas em uma só: o esporte, fora da escola, pode também incorrer nos mesmos equívocos e sofrer todas as críticas que se

sucederam no esporte escolar? A resposta é, provavelmente, sim. No entanto, tal qual na escola, existem alternativas, existem soluções, existem possibilidades para se efetuar um esporte de maneira pedagógica.

Fora da escola, o esporte oferecido é quase que hegemonicamente privilegiando o modelo de rendimento. São inúmeras escolinhas de esportes que reproduzem todas as características do esporte institucionalizado. Muitas instituições sociais trabalham com o esporte como uma de suas ferramentas para atingir seus variados fins, no entanto, acabam por eleger o esporte de rendimento como seu conteúdo. É claro que não se pode generalizar todas essas práticas, pois assim sendo, estaríamos cometendo os mesmo erros que os críticos do esporte escolar, posto que essa seria uma visão unilateral das práticas esportivas que vêm se processando pelo Brasil, mas de qualquer forma, é fato que a maioria não tem tido a preocupação de tratar pedagogicamente o esporte.

As razões são inúmeras, indo do próprio desconhecimento dessa forma de se trabalhar com o esporte, até o propósito mesmo de usar o esporte, senão como “salvador”, então, como “trampolim” para dar esperanças de ascensão social via a descoberta de talentos esportivos.

Preocupa-me que toda a luta dos profissionais de educação física e demais pedagogos, na tentativa de oferecer novas dimensões ao esporte, tenha tido pouco, ou nenhum reflexo, além dos muros escolares. Não obstante, práticas esportivas não escolares têm encontrado maior liberdade de ação do que as escolares.

É claro que os problemas da educação física escolar não estão resolvidos, muito pelo contrário, continuamos com a falta de professores – física -, com a falta de espaços para a prática das aulas, falta de material, etc. Continuamos com o discurso de transformações e ressignificações que não conseguem dar conta de ecoar em todas as práticas esportivas. Acabamos acreditando nas mudanças que são possíveis e fundamentais para se ter um esporte educativo, formativo, crítico e voltado para a cidadania, e embora permaneça quase tudo inalterado, existem focos de resistência em práticas isoladas.

Novamente outra pergunta que não quer calar: o esporte de rendimento é o vilão a ser combatido? As análises sobre o conceito de socialização têm uso devido nesta resposta, mas da mesma forma que anteriormente “respondi” as questões acima, faço com esta, nova resposta em forma de pergunta: para que tipo de esporte fomos socializados? Isto é, o tipo

quer dizer a dimensão de esporte que nos foi apresentada. Quais seus objetivos, seu conteúdo, seus métodos de ensino?

Se levarmos em conta que o esporte difundido pelos meios de comunicação, nas escolas, na própria formação do profissional de educação física têm um caráter relacionado à instituição esportiva, podemos dizer que fomos socializados para um tipo de esporte baseado no modelo de rendimento. Basta saber o que isso significa.

Significa que o esporte difundido fora da escola, principalmente aquele destinado às camadas sociais mais baixas da nossa população, pode encontrar resistência, até mesmo por parte dos educandos, quanto ao modelo adotado. É muito forte o modelo de esporte que, normalmente, eles trazem de sua socialização primária. O futebol se encarrega de quase toda a forma de atividade física disponível no meio social, tanto no meio mais carente quanto no mais elevado. A falta de espaços físicos e condições instrumentais próprias de cada modalidade facilitam a adoção do futebol, até porque, as outras modalidades esportivas são quase que ou totalmente desconhecidas. As práticas esportivas de lazer em espaços populares têm reproduzido, portanto, inúmeros vícios referentes ao gênero, à violência, à questão da vitória, à competição exacerbada, etc., ou seja, o mesmo foco de críticas do esporte escolar.

Sendo assim, por que o esporte deve ser, então, utilizado como ferramenta dentro destas instituições? O esporte, além de ser atrativo por si só, talvez como reflexo do seu poder de atividade prazerosa tem fortes argumentos que o caracterizam como excelente instrumento formativo e educacional, desde que os objetivos de sua prática lhe concedam isso.

São inúmeros os benefícios que a prática esportiva pode proporcionar ao educando, como oportunidade de integração, convivência com os outros, cooperação, dentre outros, que são valores sociais que podem ser socializados através do esporte.

Em relação à socialização, é preciso esclarecer dois pontos antes de prosseguir com essa explanação, qual sejam: (1) que o esporte socializa é fato, mas baseado em qual perspectiva de socialização? De uma socialização imposta, que não dá margem para que o educando tenha autonomia ou de uma socialização construída interativamente na relação educando-educador e/ou educando-educando e, que abra espaços para que o indivíduo seja sujeito deste processo de educação?; (2) todos os modelos de esporte socializam, o de lazer,

o escolar e até o de rendimento, mas para quais valores? Valores que reforcem a separação por gênero, que seja seletivo, que valorize a vitória acima de qualquer coisa, que prime pela padronização técnica, que reflitam a instituição esportiva, tidos como valores negativos ou, valores que promovam a cooperação, a participação de todos, que estimulem a convivência, inclusive entre os gêneros, sendo considerados valores positivos para a socialização?

Quero com isso dizer que a socialização através do esporte pode ter vários arranjos. Pode ser imposta, sem considerar o indivíduo como autor do processo, mas trabalhando com valores sociais tidos como positivos no esporte ou podendo trabalhar também com os tidos como negativos. Pode ser construída, dando espaço para que o indivíduo faça parte ativamente deste processo, mas centrada nos valores negativos e que mesmo assim ela pode ocorrer ainda que o indivíduo não perceba esses valores como negativos.

Quando falamos em pontos negativos, o esporte de rendimento é sempre o alvo, mas ele também possui benefícios. Jovens atletas adquirem um senso de responsabilidade elevado; muitos mudam o sentido de suas vidas preferindo treinar a ficar à toa em casa ou na rua; muitos dão uma atenção especial à alimentação, buscando alcançar seus benefícios para a saúde, etc. Não se trata de defender ou de atacar o esporte de rendimento, porque, independente de toda a discussão sobre treinamento precoce e demais problemas referentes à exposição rígida frente as condições desumanas ou não de ser um atleta, além dos possíveis desvios de conduta para se alcançar o êxito esportivo, a vitória, o resultado positivo, o que de pior pode se falar do esporte de rendimento - quando usado como instrumento educativo - é o seu caráter seletivo e excludente, que privilegia apenas os mais habilidosos. O que não podemos fazer é criticar o esporte de rendimento como um bloco compacto, ou seja, como se tudo o que fizesse parte dele fosse prejudicial. Isso, certamente, não é verdade. E se assim o fizéssemos, estaríamos cometendo o mesmo erro de generalização da prática esportiva.

Muitos afirmam que o esporte é um excelente instrumento de socialização porque contribui para a aprendizagem de valores, de normas, de comportamentos e de habilidades sociais. Pensam nele como estratégia de prevenção social através do seu poder educativo, capaz de introduzir, de mudar e de melhorar as condutas do indivíduo, a fim de que este se integre com os demais indivíduos em sua sociedade. Mas isso só se torna possível se e quando as condições da sua prática estiverem direcionadas para a aquisição de valores

sociais educativos, de maneira que não haja distorções e nem contaminações pela implementação dos princípios do esporte ditado pelas regras da instituição esportiva.

O esporte socializador tem como meta a participação indiscriminada de todos os educandos, independente do gênero, das habilidades motoras que possui ou não, de sua etnia ou dos resultados de vitória ou derrota no jogo. O esporte socializador defende-se como um direito; direito este de que todo cidadão tem, de poder praticá-lo, de poder fazer parte e de ter acesso à cultura corporal de movimento. “A socialização não pode ser considerada como um elemento facultativo, mas sim como algo essencial a toda atividade esportiva, a toda política e a todo tipo de gestão que se realize no campo do esporte” (Romans; Petrus; Trilla, 2003, p. 99).

## Capítulo III – A hora da verdade

### 3.1 – Decisões metodológicas

#### 3.1.1 – Campo de pesquisa e categorias de análise

De acordo com o objeto estudado, o que nos propomos foi analisar o esporte utilizado como um instrumento socializador capaz de formar valores positivos e/ou negativos. Nossa investigação se baseou tanto na produção teórica selecionada em vasta bibliografia, quanto na investigação da prática pedagógica de um projeto social. Para tanto, optamos pela pesquisa bibliográfica na área de educação física, com incursões em outras áreas complementares, além da escolha da Fundação Gol de Letra (FGL) como *locus* de desenvolvimento de um estudo de caso.

Esta pesquisa contém a intenção de uma intervenção na realidade, cujo tema central (o esporte) se apoia num prévio conhecimento acerca do assunto mas isso não significa dizer que, ao adentrar o campo como pesquisadora, apenas confirmei minhas suposições – de que o esporte é uma ferramenta socializadora e que o esporte desenvolvido na FGL é voltado para a educação - e sim que, com certeza, isso me possibilitou descobrir novas questões e manifestações.

O objetivo do estudo de caso foi avaliar a prática pedagógica da FGL, verificando sua consonância com a proposta pedagógica da instituição. Pretendemos buscar elementos que nos permitissem perceber se as expectativas dos atores sociais participantes do projeto e, também as expectativas de suas famílias, estavam ou não de acordo com os objetivos propostos pela FGL.

O caminho traçado tem ênfase no conceito de “socialização”, entre várias áreas do conhecimento, mas cujo fim concentra-se na sua utilização pelo esporte, empregada como uma forma de educação através do esporte. Minha preocupação não tentou dar conta das

inúmeras teorias existentes sobre a socialização, centrando-me em sua definição, características, tipos e explicações bibliográficas como suporte teórico para analisar como o esporte pode se utilizar destas fontes, a fim de ser visto como um instrumento capaz e voltado para a educação de crianças e adolescentes. Entretanto, posso adiantar que adotamos o conceito de socialização definida como uma construção do indivíduo e não como algo que lhe é imposto e pré-determinado, sem que ele tenha qualquer chance de intervir.

Partindo da consideração de que o esporte seja um instrumento profícuo para socializar, a pesquisa se desenvolveu na forma de estudo de caso sobre a FGL. Esta fundação apresenta em sua proposta pedagógica objetivos que fazem uso do esporte como instrumento de socialização, utilizando-o tanto como ferramenta de estruturação subjetiva, quanto como possibilidade de acesso à cultura e elemento de inclusão social; além de outros objetivos mais abrangentes, dentre os quais: garantir o direito às políticas sociais básicas; oportunizar crianças em situação de risco social<sup>31</sup> com a disponibilização de instrumentos capazes de diminuir as diferenças sociais destas e, contribuir na formação e desenvolvimentos das crianças a fim de que elas se tornem sujeitos aptos a transformar suas realidades sociais.

Em paralelo e concomitante ao conceito central, que é a socialização, outras questões foram analisadas, por constarem como significativas na proposta pedagógica da FGL. A “Educação Social”, por razão da FGL ser uma organização não-governamental situada no Terceiro Setor e estar desenvolvendo um trabalho de complementação à educação escolar através do esporte, da arte e da cultura. A “Abordagem Construtivista”, pois admite que o saber é construído socialmente. A relação entre a escola e a FGL, para podermos entender qual é o diferencial da FGL.

Em relação ao esporte, é fato consumado a existência de certa tensão existente no meio educacional da prática esportiva – como já mostramos no capítulo anterior -, devido a uma preocupação geral baseada na forma de utilização do esporte enquanto atividade

---

<sup>31</sup> Além de ser uma condição indispensável para se poder fazer parte do projeto da FGL, essa categoria revela-se como a causa e o fim de toda a proposta desenvolvida na entidade. Causa porque a assunção desta realidade pelos idealizadores do projeto da FGL fora o estopim para que suas idéias saíssem do papel e, fim, por se tratar do objetivo final deles, engendrando e fornecendo instrumentos para que as realidades das crianças e adolescentes do projeto possam ser transformadas ou, no mínimo, minoradas. Entretanto, analisar esta questão está fora dos nossos objetivos.

educativa. Vários autores como Bracht (1992; 1997), Kunz (2000) e Castellani Filho (2002), por condenarem o uso do modelo característico do esporte de rendimento ou de competição como hegemônico, questionaram ou propuseram modificações radicais da prática dentro da escola. Por esse motivo me propus analisar a prática esportiva fora da escola, como ação complementar a esta, evitando assim, discussões mais focadas na ideologia predominante na escola e nos objetivos que permeiam toda a educação nacional, o que me afastaria assim, de minha preocupação central que é o esporte.

Pesquisei, então, como se processa a prática esportiva na FGL, para tentar responder como se materializa a socialização através do esporte praticado dentro dela. Essa dúvida me remete a outras perguntas, tais como: Que modelo de esporte é adotado pela FGL que o permite ser socializador? Por que a FGL optou por um tipo socializador de esporte em detrimento do esporte de rendimento ou competição, visto que seus idealizadores<sup>32</sup> são “protagonistas” deste tipo de esporte? Como o esporte pode contribuir para a efetivação dos objetivos pedagógicos propostos pela FGL?

### 3.1.2 – Metodologia e Objetivos

Fonte importante e precípua desta pesquisa é a análise documental da FGL, que parte da sua proposta pedagógica – motivação de meu estudo – passa pela análise das fichas cadastrais das crianças e adolescentes em consonância com o perfil traçado para a sua adesão e chega até os gráficos e tabelas referentes às avaliações semestrais e anuais de suas atividades. Segundo Ludke; André (1986, p. 38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Outro instrumento complementar à análise documental é a entrevista direta e semi-estruturada, que nesta pesquisa foi gravada e também, devidamente anotada. Sua escolha deriva do fato de que através de sua utilização, como citam Ludke; André (1986, p. 33) “[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca

---

<sup>32</sup> Vale ressaltar que os idealizadores da FGL são os ex-jogadores de futebol Raí e Leonardo, ambos com passagens pela seleção brasileira de futebol.

entre quem pergunta e quem responde”. Foram efetuadas trinta e seis (36) entrevistas no total, divididas assim:

- uma com o coordenador geral;
- uma com o assistente de coordenação;
- uma com a professora de educação física;
- uma com a assistente social;
- cinco com as famílias (representadas por cinco mães); e
- vinte e sete com adolescentes.

Nossos esforços se concentram nos adolescentes participantes do projeto, por isso a quantidade maior de entrevistas ter se dado com eles. Isso foi decidido quando nos propusemos a trabalhar com a influência dos agentes de socialização em relação ao esporte; e sendo o grupo de pares um desses agentes, precisamos de um número considerável de adolescentes para que houvesse uma melhor observação deles enquanto agentes de socialização e deles em relação às suas expectativas. A intenção de analisar suas expectativas quanto aos objetivos reais do projeto foi o nosso foco, a fim de percebermos a existência ou não de uma dissonância entre a proposta pedagógica da FGL quanto a utilização do esporte e seus efeitos pedagógicos, e essa expectativa e objetivos deles. Para isso, consideramos algumas entrevistas com as famílias, para traçarmos um paralelo entre as três expectativas. Isso é relevante para sabermos que tipo de esporte se desenvolve na FGL e que tipo de esporte o adolescente e sua família percebem ou desejam que se desenvolva na FGL. Neste aspecto, é preciso ter clareza quanto às influências da mídia, da sociedade, da escola, da comunidade e da própria herança familiar na definição e objetivos da prática esportiva pretendida.

A observação direta das atividades ajudou na montagem do cenário encontrado na FGL mediante a sua proposta pedagógica e as expectativas dos sujeitos participantes do projeto. Sua utilização demandou certo tempo, por isso que não tivemos a intenção, nesta pesquisa, de trabalhar focados na análise prática das atividades, utilizando-as apenas como auxiliares na análise das expectativas dos sujeitos sociais. De qualquer forma, optamos pela “observação participante”, por se tratar, de “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção” (Dezin apud Ludke; André, 1986: 28).

No início não tínhamos uma decisão de qual tipo de papel apropriado para esta incursão, se o de “participante como observador” ou o de “observador como participante”, visto que como as próprias autoras revelam, o meu trabalho poderia se iniciar como o de mera espectadora e aos poucos haver a necessidade de me tornar mais participante, no entanto, adotei a primeira opção mesmo.

Outro interesse real desta investigação, como já visto, foi verificar quais valores podem ser socializados através da utilização do esporte como instrumento educativo capaz de auxiliar no processo de formação de crianças e adolescentes mediante uma proposta pedagógica que o apresenta como uma de suas vertentes, ou seja, quais valores estão influenciando e norteando a atividade esportiva na FGL? Desta forma, partimos de uma proposta pedagógica diferenciada para analisar objetivos específicos como: 1) Conceituar socialização para verificarmos como ela pode ser empregada no esporte a partir de seus valores educativos; 2) Analisar como o esporte vem sendo desenvolvido na FGL em relação ao seu conteúdo pedagógico, através da observação das aulas do programa “Dois Toques”; e 3) Colher informações, através de entrevistas, a fim de compararmos as expectativas dos adolescentes participantes do projeto e de suas famílias em relação, principalmente, ao esporte oferecido pela FGL.

### 3.1.3 - Cronograma de Atividades

Iniciamos nossa entrada no campo em dezembro de 2004. Naquela ocasião foi realizada uma entrevista com 7 adolescentes que estavam deixando o programa por conta da idade. A principal idéia desta empreitada foi testar o tipo de entrevista para decidirmos o seu roteiro e verificar a necessidade de haver ou não entrevistas individuais posteriores. Foi feito o registro em áudio concomitante às anotações. A intenção foi avaliar, dentre outras questões, o que representou a FGL na vida deles; que valores eles adquiriram participando do projeto; qual a importância do esporte em suas vidas após a sua participação nos projetos da FGL e, quais mudanças foram suscitadas em seus projetos de vida por influência de sua presença na FGL<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> A escolha dos adolescentes foi feita pela Camila, responsável pela área de comunicação da FGL, sob orientação do Felipe, assistente da coordenação.

Os entrevistados tinham idades que variavam de 14 a 17 anos, sendo 5 homens e 2 mulheres. São provenientes dos bairros de Piratininga, Itaipú e Pendotiba. Todos eles estavam matriculados na rede de ensino público, porém, não foi traçado o perfil sócio-econômico deles naquela ocasião.

A questão inicial da entrevista tratou da verificação da adesão desses adolescentes ao programa, que variou entre terem conhecimento da oferta de vagas nas suas respectivas escolas até a indicação por pessoas envolvidas no programa, participantes e funcionários.

Outra questão pretendia descobrir a expectativa deles sobre a FGL. A maioria não tinha nenhuma idéia do que se tratava a Fundação, enquanto os demais pensavam encontrar nela uma escolinha de esportes. Como o tempo de permanência deles no programa variou de um ano e meio a três anos, a pergunta subsequente se referia ao conceito final deles sobre a FGL, após conhecerem e vivenciarem o programa. Podemos destacar duas respostas neste caso: a FGL como sendo um “espaço cultural” e como sendo “uma oportunidade” para aprendizagens variadas.

Como o eixo central da pesquisa se baseia em expectativas, foi questionada a expectativa dos pais desses adolescentes em relação ao motivo pela participação dos filhos no programa da FGL e a resposta mais ouvida foi “para ocupar o tempo ocioso e não ficarem em casa ou na rua à toa”. A mesma questão foi direcionada para eles e a resposta foi idêntica a dos pais, entretanto, uma me chamou atenção: adiar a sua entrada no mercado de trabalho, ou seja, enquanto participava do programa da FGL, o seu pai não o obrigava a trabalhar com ele em sua oficina, muito embora fosse esse o seu provável destino após o término daquele ano. A questão aqui não se trata de que o pai pense ser o esporte a educação necessária para ele ou mesmo a confiança de que seu filho siga uma carreira esportiva e sim a oportunidade de ter acesso a atividades educativas que ele não teve quando jovem, em virtude da necessidade de obter uma fonte de renda que ajudasse em casa.

Em relação ao esporte, a questão em destaque referiu-se à diferença entre o esporte na FGL e o esporte praticado na escola. As respostas foram unânimes em afirmar que o esporte na escola só é praticado por existir a obrigação da nota, enquanto que o esporte da FGL tem características como diversão, descontração e prazer. Quanto ao significado do esporte para eles, podemos resumir as respostas em duas palavras proferidas por eles: união

e saber. O saber aqui é visto como o conhecimento das modalidades esportivas, suas regras e histórias, fundamentos básicos, além de aprendizagens relacionadas com o trabalho em equipe, participação, cooperação, respeito, dentre outras considerações feitas por eles próprios.

Dois desses adolescentes foram selecionados pela FGL para fazerem parte do programa “Aprendizes<sup>34</sup>”. No momento eles já atuam como monitores de algumas atividades dirigidas às crianças menores. Isso serve de incentivo para a continuação dos seus estudos.

Durante a entrevista obtive uma importante revelação. O momento das atividades livres para eles é denominado pelo programa como “socialização”. Essa afirmação não poderia ser mais oportuna para minha pesquisa. Esse espaço funciona de forma parecida com o recreio das escolas, onde se lancha e se conversa, mas acrescido do fato deles terem total liberdade para desenvolverem atividades. Foi-me relatado que o esporte tem um peso maior na preferência deles neste tempo e que tanto a separação das equipes quanto a escolha da modalidade esportiva são feitas em conjunto. Vale ressaltar que o termo “socialização” consta como atividade na grade do programa.

Foram gravados 90 minutos de entrevista não estruturada, mas que serviu de base para o planejamento de nosso roteiro oficial e para orientar os caminhos que percorremos e para suprimir outros anteriormente pensados.

Reiniciamos o processo de entrevistas, optando pelas individuais, com os adolescentes selecionados de acordo com critérios de idade e tempo no projeto. Nos meses subsequentes - fevereiro, março, abril e maio - realizamos nosso processo de entrevistas, optando pelo grupo de adolescentes que tinham pouco tempo no projeto, a fim de analisar suas expectativas em relação a FGL; seus compromissos com a proposta pedagógica da FGL e a importância e a imagem do esporte para eles até aquele momento; e com aqueles que já estavam lá há algum tempo.

Pretendíamos ainda poder participar de todo o processo seletivo dos adolescentes que iriam ingressar no projeto, visitando inclusive as casas desses futuros participantes, por

---

<sup>34</sup> Esse projeto visava a formação de jovens acima de 14 anos, que saíram da FGL por conta da idade e cujo objetivo era formar monitores através de aulas de educação física, informática, música e biblioteca. Esses jovens trabalham hoje dentro da Fundação como monitores das atividades em que tiveram um melhor desempenho e as quais identificaram mais.

conta da entrevista proferida aos seus familiares - pelos agentes da FGL -, com o intuito de verificarmos, além dos problemas que dão conta de suas realidades, os critérios empregados na escolha desses sujeitos que se encontram em situação de risco social<sup>35</sup>, para assim tentarmos perceber o funcionamento da geração de instrumentos que a FGL emprega a fim de oportunizar essas crianças na transformação ou não de suas realidades. Isso não foi possível porque a FGL não admitiu nenhuma criança ou adolescente em 2005.

### 3.2 – A Fundação Gol de Letra

A Fundação Gol de Letra (FGL) é organização social localizada na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro, mais precisamente no bairro de Itaipú.

Sua escolha se deu, em primeiro lugar pela oportunidade de análise de um programa social que tem como um dos pilares, o esporte. Em segundo lugar, por ser este esporte, adotado como um instrumento de socialização de crianças e adolescentes. Em terceiro porque, mesmo tendo a FGL fundadores como os ex-jogadores de futebol Raí e Leonardo, ídolos do esporte nacional e internacional, não há a predominância do modelo de esporte de rendimento como instrumento pedagógico, a ong optou por uma proposta com ênfase nos aspectos socioculturais. Em quarto lugar por se tratar de um espaço<sup>36</sup> para a formação de crianças e adolescentes que não opera na tradicional educação formal que é a escola. E por quinto e último motivo, por ser uma entidade de importância reconhecida tanto no Brasil quanto no exterior, cujo *locus* de operação se situa em Niterói, que não é uma cidade capital, mas que com isso ganha credibilidade nacional para servir de exemplo para futuros investimentos na área social; sem contar o fato de ser a cidade onde moro, da qual tenho profundo orgulho e acredito ser capaz de engendrar outras iniciativas de cidadania

---

<sup>35</sup> A palavra “risco social” encontra muitos significados hoje em dia. Normalmente inclui-se em sua significação inúmeras situações de exclusão social relacionadas às estruturas econômica e social. Assumir seu conceito como sendo uma classe única, idêntica é desrespeitar as particularidades, transitórias ou não, das pessoas, das crianças, das famílias e das comunidades denominadas como portadoras dessa “deficiência” social. O termo muitas vezes indica uma situação de pobreza, uma situação de precariedade em que se encontra o indivíduo que, indubitavelmente, tem seus direitos cerceados. Essa carência de direitos se traduz na diferença e o “diferente” passa ser o indivíduo em situação de risco.

<sup>36</sup> Este espaço reservado para se trabalhar o processo de educação - que ganha aqui o cunho de social -, tem se destacado em nossa sociedade em virtude do crescimento do chamado “terceiro setor”.

provindas da sociedade civil, preocupada e disposta a colaborar com a educação e formação da criança e do adolescente.

A idéia de investigar a FGL aconteceu após a leitura de uma reportagem de jornal sobre a sua inauguração e também por ter tido a oportunidade de ter acesso, naquela época, às suas futuras instalações e à sua proposta pedagógica. Tinha muita curiosidade em saber por que o esporte vinha ganhando visibilidade e destaque em projetos sociais, além de me surpreender com a proposta da FGL que não era apresentar mais uma “escolinha de esportes” e sim, algo maior, muito maior do que a opção pelo lazer, mas antes, uma oportunidade de crescer, de obter outros conhecimentos e se desenvolver culturalmente, ou como bem define em sua missão: “investir na formação de gerações de crianças e adolescentes capazes de transformar suas realidades, garantindo-lhes o direito à educação, cultura e assistência social”<sup>37</sup>.

Há muito tempo que as críticas sobre o modelo esportivo com enfoque no rendimento têm aumentado e, desde então, tem-se mais apontado os pontos negativos da utilização do esporte como instrumento de educação do que aproveitado a oportunidade de reverter esse quadro com exemplos práticos que transformam essa visão. Muitos destes exemplos instituem ações embasadas nos seus pontos positivos, sem perder de vista a linha limítrofe que separa ambas as visões (positivas e negativas), de maneira que a proposta pedagógica da FGL reflète, uma abordagem capaz de superar os problemas gerados pelo uso predominante do modelo esportivo de rendimento, visto até então, como negativo.

A FGL nasceu do sonho de Raí e Leonardo, quando jogavam futebol no São Paulo Futebol Clube, com o intuito de contribuir na formação de criança e adolescentes, usando o esporte como uma das possíveis linguagens de seu trabalho social. Por virem de famílias de classe média, tiveram oportunidades que muitos de seus companheiros de time não possuíam e isso os inspirou na transformação do sonho em realidade.

Tiveram a idéia mas precisaram de suporte técnico para desenvolver a metodologia e a linha pedagógica necessária para dar vida ao empreendimento. Procuraram auxílio em instituições que já operavam em projetos sociais, como o Instituto Ayrton Senna ( IAS ) e a Fundação Abrinq.

---

<sup>37</sup> A missão da FGL está disponível no site [www.goldeletra.org.br](http://www.goldeletra.org.br)

Após a ajuda e a decisão quanto a melhor metodologia e objetivos do projeto, eles partiram para a escolha do local onde seria a primeira sede da entidade e o bairro de Tremembé em São Paulo foi o escolhido. Contaram com o apoio do BNDES e da Fundação Kellogg para estruturarem o local, em prédio cedido pelo Governo de São Paulo, que possuía diversos imóveis desativados.

A linha pedagógica também teve auxílio da Casa de Teatro, pela intenção de trabalhar com a arte-educação, metodologia que proporciona ao aluno usar sua criatividade e que prima pela liberdade de expressão.

O esporte não ficou com um papel menos importante, pelo contrário, a ele coube “desenvolver as competências cognitivas, a integração sociocultural, a afetividade e o relacionamento”<sup>38</sup>. Sem contar o fato de ser um “chamariz” de peso para atrair o interesse das crianças e adolescentes.

Com toda a infra-estrutura organizada, a FGL foi inaugurada em 1999, atendendo crianças de 7 a 14 anos de idade, com atividades de dança, teatro, artes plásticas, informática, leitura e esportes. O primeiro projeto da FGL foi nomeado “Virando o Jogo”, um programa que visa atender cem crianças e complementar o horário escolar com as atividades supracitadas, mas ligadas por um eixo temático, trabalhado por meio de linguagens culturais.

O sucesso do programa fez a dupla de jogadores se engajar noutro sonho complementar ao primeiro: oportunizar as crianças de Niterói com a inauguração, em setembro de 2001, de uma outra sede da FGL. A sede em Niterói tem algumas diferenças em relação à de São Paulo, principalmente na oferta de vagas, cujo número inicial fora de trezentas crianças atendidas. A opção por Itaipú contou, além da possibilidade da utilização de um terreno de dez mil e quinhentos metros quadrados ocupado com quadras poliesportivas, piscina, salas para atividades, biblioteca, videoteca e brinquedoteca, também pelo fato do bairro ser conhecido pelos seus contrastes socioeconômicos. O bairro é composto tanto de condomínios com mansões e casas imponentes, quanto por barracos e casebres sem infra-estrutura sanitária.

O programa de inauguração intitulado “Dois Toques” utiliza uma metodologia configurada na expressão corporal e verbal, capaz de reunir em conjunto atividades de

---

<sup>38</sup> Disponível no site [www.goldeletra.org.br](http://www.goldeletra.org.br)

dança, música e esporte, além de literatura e português. Nas oficinas temáticas, a criança e o adolescente têm a oportunidade de desenvolver novas formas de expressão cultural em consonância com a história local. Um dos projetos temáticos em vigor trata do meio-ambiente e perpassa por toda a história ambiental de Niterói, refletindo-se nas atividades desenvolvidas.

A entidade de Niterói também contou com o projeto “Formação de Agentes Comunitários” que visava basicamente o resgate da cultura local e o incentivo à cidadania, através de debates sobre a legislação vigente, contemplando temas sobre a saúde e a educação, dentre outros. Formou alguns alunos chamados “Aprendizes”, cujo projeto se dispunha a preparar os jovens de 14 a 15 anos para serem monitores da FGL, representando-a pelo país. Esse projeto foi substituído em 2005 pelo FAC – “Formação de Agentes Comunitários” – com duas áreas de atuação, o FAC Esporte e o FAC Comunicação. Atua com a faixa etária de 14 a 18 anos de idade. O projeto FAC não está inserido no escopo desta pesquisa, muito embora tenha contribuído com ela em algumas comparações que veremos posteriormente.

As atividades da FGL são divididas e agrupadas em uma grade semanal, separada em quatro turmas A, B, C e D – separadas por faixa etária -, com atividades semanais nas terças, quintas e sextas feiras, pela manhã e pela tarde e cujas aulas são feitas em oficinas. São quatro tempos de aulas de 50 minutos cada, com um intervalo de 25 minutos entre o segundo e o terceiro tempo. As idades variam de 6 a 14 anos de idade, sendo que na parte da manhã há uma maior incidência de crianças e à tarde, de adolescentes.

A metodologia trabalha com projetos temáticos<sup>39</sup> que integram todas as atividades. Esse projeto temático não tem um prazo fixo de operação, dependendo do aproveitamento das crianças e adolescentes. A abordagem adotada é construtivista, pois parte-se do conhecimento da própria criança e adolescente a partir das suas experiências já adquiridas.

---

<sup>39</sup> O projeto temático atual é sobre o meio ambiente e através dele, todas as linguagens oferecidas na FGL – esporte, informática, dança, música, etc. – são integradas. Além disso, existe uma proposta para esse ano de se fazer um projeto cultural, no qual serão oferecidas atividades em todas as áreas, com um foco muito próximo, ou seja, a educação física pode fazer sua atividade junto com a música ou com a dança. Isso possibilita um espaço no qual as relações criadas a partir desse encontro gerem confiança entre os educandos, no tocante à imagem que um educando faz do outro e vice-versa. Nas atividades em conjunto, se um educando sobressai mais do que o outro na dança e isso se inverte na música, no esporte, na informática, o fato da exposição às críticas, às cobranças por parte deles, passa a ser igual e acontece, então, um processo de acolhimento, de se poder errar, de se poder tentar e, principalmente, de se poder participar.

Pode-se perceber a importância delegada a eles, quando participam ativamente do planejamento das atividades, prezando-se o diálogo entre o grupo e com o grupo. Em algumas atividades, principalmente aquelas destinadas ao grupo etário de 6 a 10 anos de idade, valoriza-se atividades próprias da cultura infantil, garantindo assim, a motivação e a participação de todas as crianças.

Trabalha-se a educação corporal através das aulas de dança e das aulas de esporte, mas o desenvolvimento de habilidades motoras e a formação esportiva não são o fim desta empreitada. Tal como João Freire (1997) descreveu, a opção é por uma educação de corpo inteiro:

[...] educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não-fazer. (p.84)

As atividades adotadas<sup>40</sup> têm objetivos a serem atingidos e, portanto, possuem regras de conduta para que aconteçam conforme o planejado. Para isso, os alunos são sujeitos no processo de construção das suas próprias regras e se tornam responsáveis pelo seu cumprimento, assinando a posteriori um acordo de intenções (individual) onde assumem o compromisso de respeitar às regras que eles próprios criaram. O assistente da coordenação pedagógica, Felipe, ao ser indagado sobre a importância das regras para a criança, expressou a seguinte opinião: “A regra cria uma noção de limite, mas também cria conhecimentos para agir”.

Quanto à escolha das crianças e adolescentes para ingressarem no projeto, busca-se a seleção dentre aqueles indicados pelas escolas públicas da região oceânica, pelo programa médico de família ou através do conselho tutelar. Essas três frentes preenchem fichas dessas crianças e adolescentes de acordo com um perfil traçado pela FGL, que prioriza aqueles que moram em locais onde falta infra-estrutura habitacional, que tenham uma renda

---

<sup>40</sup> Na biblioteca as aulas ocorrem com o incentivo à leitura, por meio de brincadeiras, mímicas e encenações. Na brinquedoteca, além dos jogos de salão – totó, xadrez e dama – existe uma programação com gincanas e brincadeiras populares – “morto e vivo”, “gato e rato”, etc. Na aula de música, os instrumentos são para marcação de ritmo – bumbo, tarol, etc. Na informática, há toda uma didática de incentivo ao conhecimento através de desenhos e jogos de computador, até o ponto em que se pode introduzir programas para edição de textos – com o objetivo de trabalhar a escrita - e de acesso à internet. Na dança

familiar *per capita* de até cento e vinte reais ou ainda aquelas que se encontram em outras situações de risco social eminente, seja pela pobreza, pela proximidade com o tráfico, pelo envolvimento com as drogas, etc. Não necessariamente as crianças devem estar matriculadas na rede escolar pública, embora isso seja um dos objetivos secundários da FGL.

A área social é a porta de entrada para a criança e o adolescente ingressarem na FGL, a partir de um cadastro de espera. O padrão era abrir vagas duas vezes por ano, em junho e em dezembro, efetuando-se, primeiramente, uma triagem no cadastro de espera considerando o leque de atuação da FGL que é num raio de 8 km em torno da instituição, por conta do trajeto por onde o ônibus<sup>41</sup> da FGL circula.

A atuação da FGL visa o desenvolvimento local, por isso que as comunidades atendidas são: Cafubá, Jacaré, Avenida Central, Engenho do Mato, Piratininga e Itaipú. As realidades dessas comunidades passa pelo tráfico, pela violência externa e a doméstica, pela pobreza, dentre outros problemas. A maioria da população atendida é moradora de favelas, com todos os seus problemas de infra-estrutura e problemas sociais. O Engenho do Mato tem um cenário mais rural, inclusive sem instalação elétrica. O Jacaré é uma comunidade muito pobre, de ruas de terra batida, sem escolas e com a sua liberdade cerceada por horários de entrada e saída. Em Piratininga a moradia é de barracos em volta da lagoa. Há ainda dois morros, o Boa Esperança e o Inferninho, ambos com problemas de tráfico e ausência do Estado nas questões relativas ao saneamento básico, infra-estrutura habitacional, asfalto, etc. Essas comunidades não têm áreas de lazer, não têm espaços reservados para nenhuma atividade cultural, apenas o Engenho do Mato possui uma praça pública.

O interesse da FGL não se concentra apenas nas crianças. A família é outro pilar importante nos projetos, seja através da visita que cada uma recebe dos profissionais da FGL encarregados da seleção das crianças, seja através de palestras para a comunidade e seja por sua participação nas reuniões semestrais promovidas pela FGL, cujo objetivo é verificar problemas anteriores e melhorias (ou não) posteriores em cada semestre.

---

ocorre toda uma preocupação com as danças populares e representações próprias da modernidade, como o hip-hop.

<sup>41</sup> A FGL possui dois ônibus doados por parceiros, para transportar os educandos até a sede da instituição e levá-los de volta até as proximidades de suas casas, muito embora existam educandos que andam a pé até 3 km do asfalto para chegarem em suas casas, pois o ônibus só circula na via principal.

Toda criança selecionada para o projeto tem a sua casa visitada pelo departamento social da FGL e sua família sofre uma inquirição para colher dados fundamentais para seu acompanhamento pedagógico. A visita familiar é primordial. Nessa visita às casas das crianças e dos adolescentes selecionados para ingressarem na FGL, as assistentes sociais e seus estagiários colhem informações para complementar as fichas antes preenchidas por seus familiares, escola, conselho tutelar, etc. São questões referentes às suas realidades. Essas informações são fundamentais para se produzir uma espécie de dossiê de cada criança e de cada adolescente, que contempla respostas sobre com quem eles moram, quais as dificuldades familiares e pessoais, se têm problemas de saúde. Todos os professores recebem posteriormente, um breve histórico sobre todas as crianças e adolescentes que eles irão trabalhar e isso facilita a aprendizagem, pois o professor tem condições de entender as reações deles nas atividades e desenvolver, assim, propostas de acordo com suas necessidades.

Os profissionais também são selecionados de acordo com perfis preestabelecidos, principalmente dos professores de educação física, por conta da formação acadêmica desses basear-se primordialmente num modelo de esporte de rendimento, o que não é, repito, a abordagem da FGL. Um episódio relatado a mim por Felipe, assistente da coordenação e que exemplifica bem essa questão ocorreu quando numa das visitas da Rede Globo à FGL e que após entrevistar os profissionais e a coordenação da entidade, a emissora divulgou resumidamente, no Jornal Nacional que por lá se incentivava e formação de talentos esportivos e que se desenvolvia atividades típicas de “escolinhas de esportes”, centrado no ensino de técnicas de futebol. A FGL, através de e-mail e de um telefonema efetuado pelo próprio Raí para o editor-chefe da Rede Globo, Willian Bonner, exigiu retratação sobre o que consideram deturpação da imagem associada à FGL. A Rede Globo enviou nova equipe de reportagem e a matéria foi ao ar retificando a reportagem anterior.

Existe uma preocupação muito forte com a imagem da FGL, principalmente na mídia. Numa ocasião em que eu estava na FGL, apareceu por lá o apresentador Paulo Freitas do programa “Conexão Niterói”, uma produção independente do canal aberto CNT, preocupado em fazer uma matéria sobre a FGL. O foco para entrevistas era o Raí ou o Leonardo, mas nenhum dos dois estava presente. O entrevistado foi o Felipe, assistente da

coordenação, que tratou de esclarecer o tipo de atuação da FGL, apresentando e descrevendo seus dois programas: “Dois Toques” e “FAC”.

Existe também um incentivo ao trabalho voluntário com profissionais da própria região e de outros lugares que trabalham como parceiros da FGL, como foi o caso de um grupo de psicólogas da Faculdade Maria Thereza que desenvolveu uma atividade de assistência à criança.

A FGL possui parceiros financiadores que atendem ambas as unidades e outros próprios de cada uma delas, tais como o BNDES, a Fundação Abrinq, a Fundação Kellogg, a Unicef dentre outros. Possui também parceiros institucionais, que vão desde o Governo do Estado de São Paulo até organizações particulares, como a Unimed Paulista. Existem também colaboradores, empresas particulares nacionais e da própria região que acreditando na proposta de FGL, colaboram não só com recursos financeiros como também com materiais e serviços.

Além dos financiadores oficiais, a FGL trabalha com a campanha de sócio, na qual qualquer pessoa física pode participar, contribuindo financeiramente com uma quantia determinada por mês. Todos os sócios e financiadores recebem relatórios periódicos dos resultados obtidos e da prestação de contas, além de poderem agendar visitas à sede da FGL para observarem o desenvolvimento das atividades. Segundo Felipe, essa transparência nas ações da FGL é que gera credibilidade na instituição. A FGL também está inscrita na Lei Rouanet, de incentivo fiscal e em outros institutos que abrem inscrição para isenções e incentivos variados. Felipe explica que:

a maior dificuldade de um projeto como o nosso é o custo. Manter uma estrutura como a nossa funcionando é muito pesado. Você vai tendo que expandir para contextualizar o seu projeto, você vai crescendo com os custos e, o financiamento no Brasil hoje, embora tenha crescido, ainda é muito baixo.

Há também uma verba no orçamento da FGL, proveniente do financiamento da Petrobrás, destinada somente à atualização profissional. Há uma preocupação na FGL em investir na formação dos professores de seu quadro docente, com cursos na própria instituição ou oferecido em outros lugares. Essa particularidade permite que o professor se sinta valorizado e também permite que não haja defasagem em relação ao que acontece no meio acadêmico.

Para finalizar, cabe ainda ressaltar que, a FGL tem como um de seus objetivos mais contundentes, desenvolver o potencial da criança para ser cidadã e esse desejo está presente em todas as atividades desenvolvidas. Na verdade, todos os profissionais envolvidos e responsáveis pelas atividades e oficinas da FGL têm a mesma fala sobre a questão da cidadania. Estão afiados ao afirmar que a criança já nasce cidadã, por isso que o foco deles é para a promoção da cidadania. Quanto a isso Felipe esclarece que:

Você não forma para a cidadania, você forma para o exercício da cidadania. Você faz isso dando informações, cultura. Porque por exemplo, um menino sofre violência em casa e vem pra cá. A gente encaminha ao conselho tutelar, a gente discute com a família, acolhe, dá ao menino uma relação que ele não consegue desenvolver em outro lugar. Aí o que o menino faz? Toda vez que ele precisa recorrer a alguém, ele vem aqui. Isso é exercício da cidadania.

### **Educação Social: uma ação complementar à escola**

A Educação Social é formada por processos educativos que incluem dois ou três atributos dentre aqueles que buscam desenvolver a sociabilidade, aqueles destinados a indivíduos em situação de conflito social e aqueles desenvolvidos em e por meios educativos não-escolares (Romans, Petrus, Trilla, 2003). A FGL se encaixa nos três atributos, ou seja, trabalha com ações para desenvolver a dimensão social do indivíduo; lida com ações destinadas a um público específico de indivíduos que requer uma atenção particular por conta de suas carências sociais; e opera num ambiente educativo cujo contexto se encontra fora da escola.

A educação não pode se dar ao luxo de se restringir ao espaço escolar. Existem outros tantos espaços que trabalham com a educação social e que são considerados em separado da ação escolar, o que é um grande equívoco. A realidade da educação escolar não deve ser tratada em separado ou como uma oposição à realidade da educação social. A educação é um processo global e que permeia toda a vida do indivíduo.

O espaço da educação se amplia com a educação social e isso permite educar o indivíduo para a participação social, isto é, implica agir sobre as estruturas cognitivas e afetivas do indivíduo. A educação prima, hoje em dia, pela aquisição de competências sociais e isso comporta três condições, segundo Romans; Petrus; Trilla (ibid, p. 53): (1) pertencer ao grupo; (2) ser valorizado, ser apreciado, ser levado em conta pelo grupo; e (3) ter a oportunidade de contribuir, de ajudar para a melhora do grupo.

A FGL trabalha com uma ação pautada da idéia de educação integral, por isso que seu projeto é complementar à escola, pois a preocupação de seus profissionais é disponibilizar à criança e ao adolescente aquilo que lhe é de direito, uma vez que o Estado não se encontra em condições de oferecer essa escola integral. Nas palavras do coordenador Wilson,

a gente acredita na escola integral, mas ainda não existe recursos para essa discussão. Como isso não acontece, a gente faz o atendimento para provocar a sociedade a respeito desse direito e para tirar essa coisa que o 'pobre' não aprende, que a criança é carente. Ela pode ser carente de oportunidade mediante as desigualdades sociais e acúmulo de capital.

Na sua intenção de transformar a realidade da criança e do adolescente, a FGL acredita que isso só é possível via educação, principalmente, atuando com linguagens que a escola não oferece. Na FGL essas linguagens são o corpo, a expressão e a arte. A instituição também oferece linguagens trabalhadas na escola, mas com um grau de qualidade, segundo eles, diferente daquele da escola. Como pensam Romans; Petrus; Trilla (ibid, p. 61), “a educação social nasceu para completar objetivos educativos não assumidos pela escola [...]”.

A questão da ação complementar à escola é muito interessante do ponto de vista de se poder perceber a relação existente entre a FGL e a escola. A FGL tem vantagens sobre a escola pública que enriquecem sua ação, pois a escola pública, hoje em dia, não tem condições de oferecer as mesmas estruturas que a FGL tem, em relação ao espaço físico, ao material disponível, aos próprios profissionais, muito embora, o seu público seja, indubitavelmente, inferior numericamente ao da escola, o que facilita a sua ação. Podemos dizer que rica é a interseção resultante dessa relação, porque a própria sociedade exige e cobra ações desse porte. Na falta da escola em proporcionar essas condições para que a educação flua sem impedimentos de qualquer ordem, a FGL cumpre funções educativas e sociais num ritmo um pouco diferente, mais dinâmico, mais livre, mais desafiador e que não se pode desprezar.

A ação da FGL que é complementar à escola tenta contextualizar o conhecimento específico trabalhado na escola, para que o educando possa apresentar conceitos que ele vive na prática e fazer associações com o que ele aprende na teoria. A FGL se apresenta

como um espaço de liberdade para isso, um espaço de oportunidade para se discutir questões tratadas dentro da sala de aula escolar de uma maneira mais ampla, que possibilita uma troca maior.

A questão do espaço físico é crucial, pois os espaços de lazer da cidade têm diminuído cada vez mais. A falta de políticas públicas destinadas ao lazer da população tem seguido de perto essa diminuição de espaços. Os poucos espaços existentes estão ocupados com práticas protecionistas ou cujo acesso é seletivo, pois o lazer não está disponível para as camadas menos favorecidas da população. Com a violência atingindo índices altíssimos, as ruas e as poucas praças existentes se tornam inviáveis. Essa limitação de espaços acarreta uma série de conseqüências que vão das físicas às sociais. O corpo tem necessidades básicas de se movimentar, a fim de poder se expressar, aliviar suas tensões e emoções. E esse movimentar-se não é só uma necessidade, é também um direito.

### **Proposta pedagógica**

A proposta pedagógica busca ampliar e diversificar o conhecimento dos educandos através do atendimento direto com atividades de arte-educação, a fim de que eles possam não só ter o direito ao acesso a esse conhecimento, mas também serem cidadãos no exercício, isto é, dominar esse conhecimento, esses códigos e significados e exercê-los com autonomia em suas vidas.

Os conceitos buscados para elaborar a proposta pedagógica da FGL incluem as três dimensões do conteúdo – atitudinal, procedimental e conceitual – e são baseados também nos quatro pilares da educação determinados pela UNESCO<sup>42</sup>: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A intenção da FGL é disponibilizar as informações aos educandos para que, de posse desse conhecimento, eles possam usá-lo enquanto ferramenta para a busca de um espaço melhor para eles, seja através de discussões qualificadas, seja pelo fato de conhecer pessoas ou de poder buscar seus direitos e, assim, poderem também, modificar a

---

<sup>42</sup> A UNESCO (2003) reuniu grandes vultos da educação e formou a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que produziu um relatório chamado "Educação: um tesouro a descobrir" em que se destacam os quatro pilares básicos da educação: (1) aprender a conhecer, pautado no desenvolvimento da vontade e da habilidade de aprender a aprender; (2) aprender a fazer, pois conhecer é indissociável do fazer; (3) aprender a viver juntos, a fim de poder conhecer o outro e a si mesmo, aceitar a

mentalidade – deles e dos outros - de que ser carente é ficar imóvel. E, com isso, conseguem modificar suas realidades.

### **Abordagem Construtivista**

Em relação à adoção da abordagem construtivista, essa opção é devido ao fato de que, segundo Wilson, “ela é a que melhor contribui para que o sujeito seja um ator. Não estamos falando de alguém que ensina e alguém que aprende. Estamos falando de aprender-aprender, aprendendo”.

A FGL prefere a corrente sócio-histórica, pautada nas idéias de Vygotsky, que considera o processo de aprendizagem a partir das experiências dos indivíduos, incluindo nesse processo o indivíduo que aprende, o indivíduo que ensina e também a relação entre eles e com os outros. É na interação com os outros que se processa a aprendizagem, ou seja, a partir das relações com os demais indivíduos que nós construímos o conhecimento e assim, nos desenvolvemos.

Vygotsky (1994) trata dos processos de desenvolvimento e de aprendizado do indivíduo, mas sem considerá-los independentes, sinônimos ou uma mera combinação. Ele prefere dizer que os dois processos que estão, de alguma forma, inter-relacionados. Não considera, na análise das relações entre os dois processos, a determinação de níveis de desenvolvimento. Isso quer dizer que o autor difere apenas dois níveis de desenvolvimento, um real e um potencial. O primeiro é aquele no qual as funções mentais da criança, provenientes do desenvolvimento, já se completaram. O segundo é aquele nível onde a criança pode chegar com a ajuda de um adulto ou de outras crianças mais capazes.

A partir dessa discussão, Vygotsky (ibid) introduz o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), que nada mais é do que a distância entre os dois níveis de desenvolvimento. Na ZDP as funções mentais da criança ainda não amadureceram, embora estejam em processo de maturação, isto é, a ZDP inclui o que a criança pode fazer hoje somente com auxílio, mas que futuramente ela será capaz de fazer sozinha e que passará a ser o seu novo nível de desenvolvimento real e efetivo. “Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (ibid, p. 117).

---

diversidade, perceber as semelhanças e trabalhar em conjunto; e (4) aprender a ser, buscando o

Em sua teoria, Vygotsky destaca a importância da cultura nos processos de aprendizado e desenvolvimento, pois o desenvolvimento mental é gerado na interação social entre o indivíduo e o sistema simbólico proporcionado pela cultura. A criança ao nascer, possui apenas funções mentais básicas, elementares, condicionadas biologicamente. Conforme ela vai se desenvolvendo culturalmente e adquirindo funções mentais superiores, construídas por meio do uso de signos, que vão sendo internalizados socialmente. A transformação das funções elementares em funções superiores é engendrada pela interação dialética entre o indivíduo e o contexto sociocultural. Na verdade, essa transformação é fruto de uma crescente auto-regulação. Díaz, Neal e Amaya-Wiliams (1996, p. 126) definem essa capacidade do indivíduo de se auto regular como sendo “a capacidade da criança para, interiormente, planejar, guiar e monitorar seu próprio comportamento, adaptando-o, conforme circunstâncias mutáveis”.

Que não se pense que por considerar o aprendizado como socialmente elaborado, que Vygotsky veja a criança como mera reprodução do seu meio. A relação entre o indivíduo e a sociedade é, para ele, um processo dialético, pois o indivíduo se desenvolve por meio da interação social, pelo uso de símbolos e instrumentos culturalmente definidos e essa mesma cultura pode ser transformada, reinterpretada e recriada na medida em que é internalizada.

Há um trabalho de conscientização para que todos os educadores da FGL dominem os conteúdos e preceitos desta teoria, a fim de incluírem o educando dentro do processo de aprendizagem. Isso significa conhecer a história desses educandos, saber suas experiências e verificar as informações que eles já possuem, para a partir disso, apresentar os conteúdos, discutir as propostas e elaborar um planejamento em conjunto. Ao avaliar processualmente esse planejamento no decorrer da aprendizagem, os educandos são também avaliados em cada área em relação ao desenvolvimento do seu trabalho.

A FGL acredita que o educando possui uma bagagem de experiências que não deve ser desprezada, por isso que o Felipe é enfático ao afirmar que essa é a melhor abordagem de trabalho, pois ela valida o sujeito, ou seja, o educando:

A idéia é contextualizar o cara historicamente, trazer coisas pra ele e resgatar coisas que ele traz e com isso, você formar uma discussão de valores e de

---

desenvolvimento total do indivíduo.

conhecimento com todos, não dizendo para o cara esquecer o que ele sabe porque eu vou te dizer o que é certo, senão você nega uma pessoa e coloca em prática os seus valores, e não, discute valores.

Além disso, nas aulas de educação física, principalmente, há um trabalho pautado na imitação, condição incentivada por Vygotsky, no qual o professor serve de exemplo para demonstrar como se executa determinado movimento. O caráter da imitação é muito importante também para desinibir os educandos em relação à questão do certo e do errado. E a imitação não é tratada com uma ação mecânica devido a ZDP, pois se eles conseguem imitar o professor é porque isso faz parte do raio de alcance do seu desenvolvimento potencial. Díaz, Neal e Amaya-Wiliams (1996, p. 136) esclarecem que “[...] a atividade cognitiva ou de resolução de problemas da criança é inicialmente regulada socialmente pelo adulto em um processo de interação conjunta”.

### **Horário de Socialização**

Quanto ao horário de socialização, a minha curiosidade inicial era saber se esse tempo podia ser considerado o mesmo que o recreio escolar, afinal, é um horário no qual os educandos lancham e não têm atividades direcionadas para fazerem. As respostas foram unânimes que não, tanto por parte da própria Fundação, quanto por parte dos educandos.

Wilson explica que a visão que se tem do recreio escolar é que ele é um horário para recrear e que, nesse caso, o aprender se encontra fora dele, pois o aprender – na concepção da escola – não pode ser lúdico e prazeroso como o recreio. Na FGL esse espaço é para que os educandos se encontrem fora de seus grupos, para desenvolverem atividades não mediadas pelos professores, sem que isso signifique abandono ou descuidado.

O nome “socialização” provém do fato de que nesse horário existe um tempo de contato entre os educandos, há um encontro, pois como pensa Felipe, “socialização é conviver, viver junto, é encontrar e trocar experiências que se está vivendo”. Essa socialização faz cair por terra a idéia de que nesse horário não há aprendizado, porque como conclui Felipe, “quando você está se socializando, você está trocando conhecimento, cultura e, por mais primitivo que seja, há uma troca”.

Neste tempo, os educandos têm a oportunidade de serem atendidas as suas demandas. É um espaço propício para a socialização provocada pelas ofertas que a

instituição apresenta para os educandos, pois eles têm à sua disposição as salas de informática, a brinquedoteca, a biblioteca, as quadras e campos esportivos, além da variedade de materiais e bolas. A concepção de socialização da FGL muitas vezes se confunde com o conceito de sociabilidade<sup>43</sup>, ou seja, de um espaço para encontrar o outro. Dunning (2001) relata sobre esta característica do esporte que é a sua capacidade de promover a sociabilidade, mas ressaltando que,

o esporte moderno não é uma espécie de ‘forma pura de sociabilidade competitiva’ na forma abstrata encarada por Simmel, mas envolve seres humanos concretos, que não são apenas racionais mas também emocionais, e cujas estruturas das personalidades e cujos códigos sociais interiorizados refletem um etapa particular do processo de civilização. (p. 101)

Em relação ao esporte, esse espaço permite que se observe os vícios, os hábitos, as resistências e a autonomia dos educandos no tratamento da condução dos jogos. É um espaço em que proliferam questões que devem ser convertidas em propostas. É um espaço aberto, permitido. Realmente é um espaço de trocas.

### **3.3 – Sistematização e análise dos dados**

A educação física sempre foi pensada como uma linguagem fundamental para a realização dos objetivos da FGL. Lá a educação física trabalha com a cultura corporal de movimento. Além de o esporte ser um quesito fundamental na vida dos institucionalizadores do projeto, ele também vem a ser um objeto de desejo de crianças e adolescentes, pela atração que exerce em sua própria dinâmica, no poder dos ídolos, pela influência da mídia, por toda a indústria que movimenta e inclusive porque as próprias famílias alimentam a esperança de ascensão social via esporte.

Como vimos até aqui, todo esse fascínio em torno do esporte tem em cada um dos agentes de socialização uma parcela de “culpa”. A maneira como os educandos foram e vêm sendo socializados pelas famílias, pela escola, no contato com os companheiros, pela

---

<sup>43</sup> Simmel (1983) é quem melhor esclarece esse conceito, considerando que a sociabilidade só é possível de se processar quando as pessoas se encontram numa reunião social, ou seja, é um encontro sem propósitos, conteúdos ou resultados pré-definidos e que depende única e exclusivamente das personalidades dos indivíduos participantes deste momento caracterizado como lúdico.

mídia, cria uma expectativa relacionada ao seu conceito, conteúdo, metodologia e valores que, muito provavelmente, apresentam pontos de contato estreito, mas também pontos de divergências acentuadas.

Através da pesquisa de campo, pudemos perceber exatamente como se configuram essas dissonâncias e consonâncias relativas às expectativas sobre o esporte, apoiadas em três focos que formam neste trabalho um tripé de influências: a FGL, os educandos e suas famílias. Cada um desses focos tem uma visão sobre o esporte e suas expectativas estão seriamente influenciadas por vários fatores referentes ao processo de socialização, aos valores significados por eles, aos seus objetivos particulares, ao seu grau de conhecimento, à sua disponibilidade de acesso à cultura corporal de movimento, etc.

As expectativas são construções simbólicas que seus atores vão formando em torno do esporte. Essas construções são engendradas socialmente, na interação do indivíduo com seu meio e são incorporadas em forma de interesses, conceitos, valores, percepções e representações que são traduzidas em ações e comportamentos. A própria cultura corporal de movimento é uma representação, uma idéia originada socialmente. Como diz Geertz (1989), o ser humano é dependente de fontes extrínsecas, compostas por símbolos sociais que fornecem um tipo de diagrama para facilitar a sua atuação no mundo. Para Daolio (2004), essa deferência simbólica é que torna possível a percepção dos conteúdos da educação física de uma maneira menos rigorosa, condicionada, padronizada.

A educação física proporciona ao educando a percepção de seu corpo e isso se dá a partir de suas relações com os outros, com o seu meio. Essa percepção é fundamental para que o educando venha a superar seus limites, mas principalmente, para aprender a se aceitar e aceitar o outro. É claro que esse processo de descobertas e aceitações não se dá sem conflitos, sem obstáculos, mas na possibilidade do educando de superá-los dialeticamente na interação com os outros.

Apesar do esporte ser um espaço para construções simbólicas em torno do movimento, não podemos desconsiderar a história de movimento corporal que cada educando traz de suas experiências. É no encontro dessa diversidade cultural que exercitamos o respeito às diferenças. Isso se torna uma ótima oportunidade para que todos possam participar do processo de aprendizagem subtendida à cultura corporal de movimento. A participação é inerente ao ser humano, que necessita sempre ser aceito.

O respeito às diferenças e a questão da diversidade cultural são elementos que sugerem um olhar mais cuidadoso para grupos minoritários e a oportunidade de transformar suas necessidades em direitos é uma boa ocasião para se redefinir o espaço destinado ao exercício da cidadania. O acesso ao esporte é um desses direitos, no entanto, há que se considerar a tensão existente nos discursos referentes ao seu conteúdo para a socialização de valores.

A FGL propõe um conteúdo diversificado e baseado nas demandas dos educandos. O esporte considerado não é uma mera cópia irrefletida do modelo de rendimento, muito pelo contrário, o princípio reinante na proposta pedagógica do esporte é trabalhar com a cultura corporal de movimento na educação física, buscando diversificar ao máximo as atividades, trazendo novos conceitos e aprendizagens. Existe uma variação de conceitos, de regras, de formas de jogar, mas partindo de estruturas já formadas pelos educandos, para que eles possam incorporar novas habilidades, mas sempre em forma de desafios.

Apesar da afirmação e convicção de não se trabalhar com o modelo de esporte de rendimento, isso não significa que não se vá ensinar as modalidades esportivas. Tudo vai depender da forma como se processam as aulas e dos objetivos a serem atingidos. Por conta disso, há uma separação de conteúdos por turmas, que coincide com as faixas etárias definidas por Felipe, a seguir:

- 7 a 9 anos – os educandos estão no simbólico, na brincadeira e no esporte adaptado;
- 10 a 12 anos – utiliza-se os jogos pré-desportivos mais especificamente e com suas regras; e
- de 13 anos em diante – há uma preocupação de se praticar o esporte cada vez mais para se ganhar mais especificidade, mais autonomia e qualidade no gesto do jogo.

À primeira vista, percebemos um conteúdo muito próximo ao da escola, mas a relação com os educandos e com suas necessidades é que destaca certas nuances imprescindíveis. Como define Priscila, a professora de educação física, sobre a proposta pedagógica para o esporte na FGL:

é uma prática mais socializadora, onde a gente tem um formato de inclusão, onde a gente trabalha, às vezes, nos moldes do aperfeiçoamento da técnica do esporte propriamente dito, mas a visão não é tecnicista apenas, ela é muito mais

integrante do que numa escolinha onde permanecem os habilitados e os não habilitados saem.

A diversidade é muito grande na FGL e como ela opera com faixas etárias, o desenvolvimento real dos educandos é bem diferenciado em termos de habilidades, desejos e conhecimentos.

A aprendizagem do esporte não contempla apenas suas regras e fundamentos básicos. Existe uma preocupação em se discutir sua história, de introduzir jogos pré-desportivos com um gestual bem próximo do desporto oficial, mas todas as modalidades trabalhadas tiveram como início uma “provocação”, ou seja, sempre começam com desafios para que o professor saiba qual o conhecimento que os educandos possuem, suas experiências e vivências. Numa aula de conteúdo futebol, há uma solicitação de pesquisa para que os educandos descubram outras formas de se jogar, formas adaptadas, formas transformadas, nomes utilizados em cada localidade. Há uma “provocação” para se colher informações sobre a modalidade, dentro da família, na internet, na mídia, etc.

O conhecimento acumulado do educando é valorizado na FGL. Num trabalho com jogos, os educandos foram instigados a pesquisar novos conceitos, novas maneiras de jogar e a surpresa deles foi verificar que os jogos que eles realizam nas suas comunidades são os mesmos encontrados em outros Estados do Brasil, muitas vezes com outros nomes.

A professora de educação física disse que os conteúdos não são traduzidos apenas nas modalidades tradicionais – futebol, handebol, basquetebol e voleibol -, porque o acesso à cultura não deve ser limitado. Na FGL, outras realidades são ou foram trabalhadas, como o biathlo, em que os educandos foram deslocados para a praia de Itaipú e lá realizaram a natação e a corrida. Também trabalharam com caminhadas e escaladas, em que a FGL buscou auxílio de outros profissionais no tocante ao material utilizado, vestimentas, movimentos, cuidados com hidratação e com a exposição ao sol, culminando com a oferta de uma parede de escaladas, disponibilizada por um dia inteiro para seus educandos. A professora também cita outro trabalho:

o atletismo, você entrava com o conceito e você perguntava o que era e eles respondiam que era queimado, natação e hoje, eles falam que tem saltos, os arremessos e as corridas. Eles sabem conceituar. O mais legal é ver que nos horários livres, muitas vezes a bola de futebol foi deixada de lado e eles ficavam saltando na caixa de areia.

Apesar da diversidade de conteúdos, uma crítica encontrada nas entrevistas das famílias e dos educandos foi dirigida à ausência de aulas de natação, uma vez que a FGL tem uma piscina em seu espaço físico. Essa é uma demanda forte, principalmente em razão da falta de oportunidade dos educandos para aprenderem a nadar, visto que mesmo tendo a praia, nem sempre o acesso é facilitado para eles e na praia não há professores disponíveis para ensinar. Contudo, não dá para atender a todas as demandas geradas.

O fato de se introduzir uma modalidade pela sua história não encontra nenhuma resistência na FGL. Talvez seja assim porque isso não acontece na forma de aula teórica em detrimento da aula prática. O educando é sempre instigado a buscar informações e nessa busca há espaço para discussões, para se trazer novidades. A professora de educação física argumenta que:

Você de repente transforma uma aula teórica, conceitual, numa aula super legal. Você quer ver um exemplo? O jogo como esporte oficial, você leva a atividade pré-desportiva até o limite onde eles viram pra você e acabam pedindo regras. Eles pedem limites, então aí, você fecha o esporte. Você não entra com aquele esporte massacrando, 'não pode, não faz, não sai'. No ínterim da história, eles vão pedindo o jogo mais específico.

A FGL trabalha o esporte como fator educativo, para aprimoramento cultural. Não trata o esporte como um fim em si mesmo. Mas, mesmo com todo esse tratamento pedagógico, esbarra em dificuldades. O fato de a FGL participar dos Jogos Escolares afeta a metodologia das aulas. Nesse caso, um grupo é escolhido para participar dos jogos, mas é uma escolha bem democrática e não por méritos pautados na habilidade motora e domínio da técnica esportiva. Então, esse grupo recebe um tratamento voltado para o treinamento das modalidades em si. Esse treinamento pode ser inserido nas próprias aulas com o resto do grupo ou em separado, com a ajuda dos estagiários e monitores – são quatro estagiários e dois monitores na educação física. A professora ressalta que isso não se torna uma atividade excludente pois há um respeito aos educandos quanto as suas demandas. O grupo escolhido é formado pelos adolescentes e esse tipo de atitude vem sendo trabalhada desta forma desde que eles se iniciaram no projeto, por isso que há uma aceitação por parte dos não incluídos no grupo e também por parte dos educandos que formam o grupo em entrarem e saírem desse grupo, visto que sua formação não é permanente.

No processo de observação das aulas, estive por lá um grupo de franceses que foi fazer um intercâmbio na FGL. Isso acontece todo ano, indo a FGL para outros países também a fim de visitar outras instituições sociais. O projeto da instituição francesa trabalha com o esporte de rendimento. Para minha surpresa, ao invés dos franceses se adaptarem ao tipo de aula da FGL, um grupo de doze educandos da FGL foi destacado das aulas para fazer as atividades junto aos franceses. O conteúdo dessas aulas foi handebol e futebol, mas nos moldes mais competitivos. Essa passagem só confirma a dificuldade que se tem de trabalhar o esporte educativo, na medida que as demandas nem sempre são voltadas para esse objetivo, principalmente as demandas dos educandos.

Vale destacar que a escolha do grupo para as atividades com os franceses não foi baseada em critérios de habilidade, força e talento esportivo e sim, pela participação nas aulas, assiduidade, comportamento pró-ativo e cooperativo, ou seja, os mesmo critérios usados na escolha do grupo para participar dos Jogos Escolares.

Pensamos ser importante separar, a partir daqui, os três focos de entrevistas – FGL, famílias e educandos - para que possamos perceber com mais clareza as suas expectativas quanto ao esporte mas também em relação a outros quesitos secundários que nos auxiliaram para entender suas representações. Como a estrutura das entrevistas não podia ser a mesma para os três focos, por se tratarem de contatos diferentes para com a proposta pedagógica, muitos quesitos não aparecerão em todas as respostas e explicações.

### 3.3.1 – Famílias:

A maioria das mães entrevistadas pensavam que a FGL se tratava de uma instituição na qual só se aprendia esporte, mais precisamente o futebol. Umachavam isso porque de fora dos muros da instituição dá para se ver o campo de futebol. Outras tiveram essa impressão por conta do nome da Fundação indicar isso. Mas, é claro que o fato de Raí e Leonardo serem nomes consagrados no esporte mundial também pesou nessa visão.

Muitas famílias foram à inauguração da FGL e puderam ver o seu espaço físico, com suas quadras e campos e isso, com certeza, também influenciou na percepção de se tratar de um local onde se encontrasse uma escolinha de esportes.

De qualquer forma, logo na entrevista com a área social, as famílias são informadas sobre a proposta pedagógica da FGL, como esclarece Rejane:

elas não sabem direito o que é [a FGL]. A gente conversa com elas sobre o modelo de atendimento, as atividades, o lanche. Outra coisa era a família que vinha com a imagem de escolinha de futebol, aí é o mesmo discurso para explicar o nosso trabalho e desmistificar essa idéia.

Há todo um trabalho de conscientização familiar voltado para a questão do tipo de esporte ensinado na FGL. Como diz o coordenador da FGL, Wilson: “aqui ela vai encontrar um trabalho educativo e não de formação esportiva”. Essa preocupação decorre do fato de que a FGL entende que a família é um polo importante no seu projeto, pois o educando passa doze horas por semana dentro da FGL e o restante do dia ele passa em contato com a escola e com a família. Além disso, o trabalho deve ser em conjunto. A FGL acredita que não adianta socializar o educando de uma forma se os valores reconhecidos pelas famílias são outros e diferentes dos considerados em sua ação. As influências vêm de várias frentes e se pelo menos a FGL e a família caminharem na mesma direção, um grande passo terá sido dado para a formação do educando. A FGL busca estabelecer uma relação de confiança e parceria com as famílias.

Entretanto, nem tudo acontece positivamente. Existe violência familiar, existe a falta de conhecimento, existem problemas de toda a ordem. Por isso que as famílias são sempre convocadas para reuniões, recebem relatórios de acompanhamento dos seus filhos, referentes à FGL e à escola. A frequência nas reuniões familiares é de 80% a 90%, mas isso se dá também pelo fato da FGL disponibilizar o seu ônibus para transportar as famílias.

Antigamente as famílias dividiam com a escola a responsabilidade pela educação de seus filhos, mas com os inúmeros problemas em torno da escola e também por conta dos novos modelos de família – pais separados, avós responsáveis pela educação, mães solteiras, pais ausentes, etc. – isso tem sido um pouco dificultado. Na FGL, muitas vezes, a família tenta até transferir essa responsabilidade toda para a Fundação, mas a área pedagógica trata logo de esclarecer que isso não funciona desta forma. A tendência é a co-responsabilidade. Talvez isso aconteça por falta de conhecimento por parte da família, em perceber a necessidade de se ter uma educação que possa ser considerada “boa”. A área social ressalta que até mesmo a necessidade do acompanhamento escolar dos filhos é

incentivada na FGL e isso pode ser sentido com reflexos nas incursões que a FGL faz nas escolas.

A maior preocupação das famílias é com as horas vagas de seus filhos. Essa necessidade de ocupar o tempo ocioso deles foi a maior incentivadora para que procurassem a FGL. Com o tempo dos filhos no projeto, foram tendo conhecimento das outras linguagens oferecidas na FGL e foram percebendo que a importância da FGL na questão da formação de seus filhos era maior do que pensavam inicialmente. Todas as famílias consideram a oportunidade de acesso às atividades desenvolvidas na FGL como algo único e que não teriam em outro lugar.

Não obstante, existem expectativas não atendidas. Há uma preocupação latente com o que seus filhos farão após completarem 14 anos de idade e terem que deixar a Fundação. Pensam que a fase da juventude é a pior para se lidar com eles. Reivindicam assim, uma continuação do projeto ou, pelo menos, uma indicação, um convênio com outra instituição. Com isso, tentam ampliar o leque da ação da FGL e transformá-la em cursos profissionalizantes. Mesmo aclamando a importância dada à educação pela FGL, preocupam-se com o futuro profissional de seus filhos. Todas as sugestões tendem para o trabalho, para a obtenção de uma fonte de renda.

O esporte não escapa desta “reivindicação”. A questão da ascensão social está enraizada na família. Apesar de todo o trabalho de conscientização, o discurso reverbera mais nos filhos do que nos pais. Há uma cobrança implícita de descoberta de talentos esportivos com esperanças de indicações. Falaram até de se trazer “olheiros” para detectarem aqueles que são habilidosos e assim oportunizarem financeiramente esses selecionados. Os pais se ressentem mais dessa falta de oportunidade do que as mães. Talvez porque elas tenham mais contato com a FGL, talvez porque eles se interessem mais por esportes ou talvez porque eles acreditem mais na possibilidade de ascensão social dos filhos via esporte. No entanto, a fala de uma mãe me chamou atenção quando disse que a FGL deveria encaminhar os filhos habilidosos para desenvolverem seus talentos:

Eu queria, porque no nosso país, pra ser alguém você tem que ir lá pra fora, então, eu acho que aqui no bairro só tem gente pra ajudar e não ajuda nada. Eu acho que tinha que ter um espaço pra mostrar o trabalho dos nossos filhos. Eu queria que fosse uma oportunidade de profissão.

Outra mãe complementa esse pensamento: “se algum profissional da área viesse e observasse, achasse que aquele garoto tem futuro. Se notasse o talento e levasse ele pra algum outro lugar, desse o primeiro passo, ia ser legal”.

Os adolescentes entrevistados falaram da visão que suas famílias tinham da FGL antes deles entrarem no projeto e essa expectativa coincide com as respostas das famílias, que se tratava de uma escolinha, um clube de esportes, ao que logo eles tentam esclarecer não se tratar.

As mães entrevistadas não fazem a mínima idéia de que existem formas diferenciadas de se trabalhar com o esporte. Seu conhecimento se traduz em poderem afirmar que os filhos sabem jogar esse ou aquele esporte. Não tive, então, como verificar alguns valores que são considerados pelas famílias em relação ao esporte, além da visão de ascensão social. Apenas na questão do gênero que eu pude perceber que não há preconceitos por parte das mães que suas filhas pratiquem esportes, inclusive o futebol, o que já é um avanço. Muito pelo contrário, teve uma mãe que até elogiou a FGL por ter ensinado futebol a sua filha, pois agora ela pode jogar com o pai e com os primos, se integrando mais na família.

### 3.3.2 – Adolescentes:

Minha indagação foi em tentar descobrir o que eles sabiam sobre esportes antes de ingressarem na FGL e depois disso. Também tive a preocupação de verificar alguns valores como a vitória, a competição, a questão do gênero, as regras. Por fim, quis saber também sobre a relação entre a escola e a FGL no tocante ao esporte.

Em relação ao que eles sabiam sobre esporte, até para verificar suas experiências e seu conhecimento acumulado, a grande maioria só conhecia o futebol. Conhecer o futebol, neste caso, se resumia ao saber regras básicas e poucos fundamentos. É claro que no caso dos garotos esse conhecimento se ampliava um pouco, por conta da socialização e influências socioculturais e históricas. Entretanto, outras modalidades esportivas apareceram em algumas respostas como o voleibol e a ginástica [artística], numa nítida percepção do poder da mídia em influenciar os educandos quanto aos esportes. A escola

também aparece como disseminadora dessas modalidades, muito embora a grande maioria tenha respondido que a escola só ensina futebol e isso, quando se tem aula de educação física. Uma educanda fala sobre isso: “a gente chega aqui quase não sabendo nada, só sabe como se joga; só que a prática você sabe muito pouco e na escola tem pouca [aula]”.

Hoje o discurso deles é outro. Além das modalidades que aprenderam e que sabem identificar em outros espaços e na mídia, citaram valores que aprenderam, como “respeitar os colegas até quando erram”. Eles valorizam o conhecimento que têm agora e não “o fazer”. Isso se nota na fala de uma educanda: “sei um pouco de futebol. Não sei jogar muito bem, mas sei o que é”. Isso também mostra a intenção da proposta pedagógica da FGL de trabalhar com as três dimensões do conteúdo.

Independente disso, eles consideram que saber um esporte é saber seus fundamentos, suas regras, como se joga, qual o material que se usa, em que espaço se joga. Nenhum deles respondeu sobre a importância de se saber a história de cada esporte.

No decorrer das entrevistas com os educandos, algumas questões sobre os valores que podem ser trabalhados através do esporte foram sendo respondidas, como a questão do gênero. Achei muito interessante o fato de todas as atividades serem mistas. Sabemos que na educação física escolar podemos encontrar aulas em que há a separação por sexo, principalmente se o seu conteúdo for a iniciação esportiva.

Ambos garotos e garotas responderam que gostam de ter aulas mistas. Mesmo quando provoquei se não havia reclamações sobre um dos gêneros não “jogar bem” determinado esporte, eles responderam que isso acontece sim, mas que já se acostumaram e preferem aulas conjuntas entre homens e mulheres. Pude perceber que os garotos reclamam mais da presença das garotas do que ao contrário, principalmente quando estes estão diante de seus companheiros de gênero. Uma resposta de um garoto justifica isso: “algumas meninas não sabem jogar direito, aí embola tudo, aí cai, chuta a canela do outro, aí xinga”. Uma garota justifica o fato de uns garotos reclamarem: “é que, às vezes, as meninas não têm força o suficiente para pegar a bola”. E uma outra garota conclui que: “[...] aqui tem vários espaços, não tem preconceito nenhum, joga menino com menina, mais novo com mais velho. Nunca deu briga por causa disso”.

Observando as aulas, verifiquei que a questão do incentivo à vitória passa longe do trabalho desenvolvido na FGL e isso se reflete na fala de um dos educandos: “todo mundo

quer ganhar mas se perder, perdeu”. Uma garota resume bem o pensamento da FGL: “aqui ensina muita coisa, que a gente não deve se achar melhor. A gente tem que ver o que a gente fez de errado. Se a gente perdeu é porque tem alguma coisa errada e daí a gente tem que corrigir”.

Claro que alguns dizem que preferem ganhar, que na hora até ficam chateados, mas que depois passa, porque o importante é ter a oportunidade de jogar e de aprender. A reclamação se destina a alguns educandos que ficam implicando com aqueles que perderam o jogo.

A competição é um fator controverso na FGL, porque os educandos sentem necessidade de jogar contra outras instituições – e até jogam – e não somente entre eles. A dinâmica das aulas nem sempre culmina num jogo em seu final. Quando os jogos acontecem, há uma motivação latente em cada educando por poder competir. A competição é fundamental no esporte e, como já vimos, ela deve ser tratada com muito cuidado.

A justificativa deles é que a competição serve para verificar o quanto se é capaz, para ver se estão indo bem. Citam o exemplo da olimpíada interna que, além de motivante, possibilita que a professora verifique o nível de aprendizagem deles.

Outra questão que verifiquei foi sobre as regras. Eles afirmaram que o esporte tem que ter regras porque sua ausência não permitiria que o jogo acontecesse. Conhecendo as regras, eles conhecem a modalidade esportiva. Vêem a importância da regra como organizadora, como explica um educando: “tem que ter regra, senão vira bagunça”!

Aproveitei suas respostas quanto às regras e questionei sobre as regras da FGL, não as dos esportes, mas as de funcionamento. Todos responderam, sem exceção, que era importante ter regras na FGL para conviverem bem, para respeitarem o outro e para garantirem seus direitos.

Na observação de uma das aulas de conteúdo futebol, a atividade consistia em derrubar a maior quantidade de cones possível do campo adversário, chutando bolas em suas direções. Um dos garotos entrevistados que disse ser primordial saber respeitar as regras tentou burla-las levantando dois dos cones derrubados sem que o estagiário que estava intermediando a atividade notasse. Ao ser questionado sobre sua atitude, ele respondeu: “ah, a gente não ganhou aquele jogo mesmo”!

Percebemos com esse exemplo que alguns valores estão cristalizados dentro de cada indivíduo, provenientes de sua socialização primária. Percebemos também que buscar a vitória é uma condição inerente ao adolescente, pois há um desejo em querer sobressair-se, em poder receber aplausos, em se firmar, ser percebido e essa necessidade tem que ser trabalhada diariamente para que ele possa entender que participar, estar incluído é bem mais importante do que vencer sempre, mas, sem deixar que isso atrapalhe sua motivação, sua tentativa de superação dos obstáculos e limites.

Já falamos anteriormente sobre o horário de socialização, mas volto a esse assunto focando agora o esporte. Esse horário “livre” é muito rico para se analisar o esporte, para verificarmos outras possibilidades de uso, as relações entre os educandos, a ocupação dos espaços e as condutas para com os companheiros.

O usual nesse horário na FGL é após o lanche, os educandos se conduzirem até a porta do almoxarifado para pegarem bolas. Observei muitos horários de socialização e pude perceber que os garotos preenchem espaços mais amplos do que as garotas. As bolas de futebol sempre param nas mãos dos garotos. Aquele que pega a bola é, normalmente, o “dono” do espaço, mas há uma relação de amizade entre eles para a escolha das equipes. O interessante é que em todos os tempos observados, a quadra sintética sempre foi destinada para a prática do futebol. Algumas garotas são incluídas nesta apropriação do espaço e da prática do futebol, mas somente aquelas que apresentam certa habilidade motora com os pés.

O campo de futebol é sempre ocupado por mais de uma atividade. Numa baliza ficam sempre os monitores e alguns educandos chutando bolas ao gol e, no outro extremo, ficam garotas menores praticando exercícios ginásticos e de alongamento.

O grupo do hip-hop<sup>44</sup> prefere a sala de dança e passa todo o tempo ensaiando a coreografia que a professora de dança vem adotando nas suas aulas.

---

<sup>44</sup> Este grupo foi formado durante as aulas de dança, cujo conteúdo escolhido pelos próprios educandos foi o hip-hop. Surgiu da demanda dos adolescentes em “modernizarem” as aulas, em virtude da pouca aceitação da atividade entre os garotos quando tiveram como conteúdo anterior, o folclore. A partir da proposta de se introduzir um conteúdo que está em voga na mídia, a idéia de se formalizar um grupo para apresentações em eventos encontrou excelente aceitação por parte da FGL. Desde então, esse grupo tem se sido um veículo propício para disseminar a importância das aulas de dança como um espaço adequado para mulheres e homens, rejeitando o preconceito ora existente.

Os garotos menores brincam de piques variados ou improvisam um mini-futebol nos arredores do campo. A quadra é ocupada por práticas diversas: é a bola de basquetebol de um lado e a de handebol do outro. Não há separação de gênero nessas práticas.

Muito embora tenhamos notado que as modalidades esportivas variam bastante neste horário, a hegemonia do futebol é incontestável. Mas há que se considerar que o futebol é parte integrante do cotidiano dos educandos. Sua prática está enraizada em nossa cultura e pertence ao rol de experiências deles.

Durante o horário de recreio, na maioria das escolas, os educandos não podem praticar nenhuma atividade física. As bolas – quanto existem – são proibidas e a correria também. Existe uma preocupação por parte da direção escolar em controlar ao máximo o comportamento de seus alunos nesse espaço e tempo em que as atividades não são mediadas pelos professores.

Nas escolas em que é permitido levar a bola ou que têm bolas disponíveis, existem muitos problemas referentes à ocupação dos espaços. A questão do gênero é um destes problemas, como relata uma garota quando perguntei se ela levasse uma bola, se poderia jogar: “não posso, porque os garotos ficam com a quadra”. Outra garota reforça esse sentimento discriminatório: “aqui os garotos não implicam muito com a gente não. Na escola eles querem jogar bola onde a gente joga”. Outra é mais enfática: “na escola a professora separa. Fala que meninas não sabem jogar”. E outra explica como o professor da escola faz: “no colégio não é junto. Primeiro joga dez minutos meninos e depois dez minutos meninas”.

Já os garotos se preocupam mais com a “hierarquia” das séries existente nas escolas, em que os mais velhos têm a preferência em ocupar os espaços, em controlar a participação e a bola. Um dos garotos expressa seu descontentamento em relação ao horário de recreio escolar: “na escola tem um espacinho de nada que é do futebol. Tem um espaço maior que é do basquete, aí a gente não pode jogar direito, se passar da linha a gente apanha ou fica de castigo”.

A relação entre professor e educando também foi alvo das minhas indagações, pois percebi, durante minhas observações, que havia muita harmonia entre eles e também respeito mútuo. Do ponto de vista dos educandos, os professores da FGL dão mais atenção, mais liberdade e estão mais acessíveis e interessados do que os professores da

escola. Uma resposta de um educando é bem direta: “no colégio os professores se ligam mais nas matérias e não nos alunos e aqui não, os professores se preocupam com a gente, conversam, brincam”. Essa relação amistosa se deve ao fato dos professores conhecerem bem os educandos, saberem suas histórias de vida, suas necessidades e expectativas. Na escola as turmas mudam todos os anos e na FGL os educandos mudam apenas de turma, mas os professores continuam os mesmos. Percebe-se isso na fala de uma educanda:

As vezes, quando agente chega aqui triste porque brigou com alguém, eles percebem logo e chamam a gente pra conversar, perguntam o que houve, se aconteceu algo em casa, se brigou com a mãe e, na escola não, os professores não querem nem saber.

Continuando essa comparação com a escola, na educação física escolar, quando tem aula, porque muitos reclamam da falta de espaço, da falta de material e, também, da falta de professor, trabalha-se com um conteúdo basicamente voltado para o futebol. Alguns até elogiam as atitudes de alguns professores de educação física das escolas que tentam superar essas dificuldades com criatividade, levando-os para a praia, propondo atividades diferentes como a caminhada, ou improvisando espaços e material para a prática aproximada dos esportes.

Algumas falas são contundentes para essa comparação: “Na escola falta interesse do professor e do aluno. Aqui a gente tem mais atenção, eles procuram ensinar o que a gente tá errando pra melhorar”. “Aqui a gente faz mais esportes e na escola é mais exercícios físicos”. “Aqui na FGL os professores levam a sério o que vão ensinar”. “Lá [na escola], se você erra, fica todo mundo rindo de você e aqui não. É bem melhor assim”.

Uma garota conta sobre a educação física escolar:

A professora lá não tem obrigação de ensinar a jogar não, ela deixa você fazer o que quiser. Se você quiser ficar conversando, você fica. Lá é assim, ela passa um trabalho no mural e se você fizer aquilo ali, você já passou. Ela dá presença pra todo mundo, desde que leve atestado médico. E aqui não, aqui você tem que jogar; você veio pra cá é pra jogar e não pra ficar sentado batendo papo, você veio pra fazer alguma coisa.

A fala desta garota me fez questionar a obrigatoriedade de se participar das aulas de educação física tanto na FGL, quanto na escola. Obtive respostas muito parecidas:

“depende, se você falar que não quer [participar] por birra, eles conversam pra tentar descobrir o problema por que eu não quero jogar”. Outra diz: “poucas pessoas, às vezes, não querem jogar, daí a professora anota quem não quer nada e depois ela conversa um pouco mais com esses alunos pra saber o porquê não querem jogar”. Em relação à escola: “na escola a gente faz porque senão fica sem nota e não passa de ano, aqui a gente faz porque é divertido, a professora ensina e não tem ‘embolação’”.

Quanto ao fato de se poder usar o esporte como ferramenta educativa, os educandos fazem associações de valores que podem ser trabalhados através do esporte, com suas regras oficiais. Percebe-se muito das falas dos professores nas respostas dos educandos, como estas: “aqui eles me ensinaram a conviver, por exemplo, antes eu não jogava porque não gostava da pessoas que tavam do meu lado e isso eles me ensinaram a aceitar”. “Aqui aprendi o respeito, a convivência”. “Além das atividades, o respeito, o cuidado pelas coisas que a gente usa, as bolas, o chiclete nas quadras. A professora de educação física conversa muito sobre essas coisas, até a respeitar o meio-ambiente. Nós fomos limpar até a praia”. “Eu sou a única menina que tem lá em casa, então, tudo era pra mim e eu era um pouco egoísta com as minhas coisas e depois que eu vim pra cá, os professores explicaram que não era só isso, que tinha que aprender a dividir. Aqui, tudo que tem pra um, é pra todos”. “Aprendi a parceria, a jogar em equipe”.

Mesmo com todo esse discurso, a FGL não consegue fazer coro com todos os educandos, o que é normal, pois se trata de um grupo muito heterogêneo e participante de processos de socialização bastante diversificados. Como já falamos, são muitas influências e para se mudar valores já enraizados, demanda certo tempo e isso aliado a um discurso que encontre parceria na família e na escola. Uma das educandas disse o seguinte: “a gente aprende a jogar junto, mas os meninos não gostam de passar a bola para as meninas. Eles acham que a gente não é capaz”. Nem sempre o trabalho flui da forma como se planeja, mas isso não significa que as sementes da mudança não tenham sido plantadas.

### 3.3.3 – FGL:

A adoção do esporte como uma das linguagens da FGL enfrentou problemas e equívocos em razão da imagem que a Fundação passa para aqueles que a associam a uma

escolinha de esportes. Segundo a coordenação do projeto, a opção em não se trabalhar com o esporte de rendimento deveu-se ao fato de que a necessidade premente da população que eles desejavam atingir não era o esporte para competição ou um tipo de esporte que não se pudesse discutir sobre suas ações. Felipe resume esse pensamento de forma direta: “a FGL não quer formar craques do esporte e sim da vida”! Essa confusão sobre a imagem da FGL pode vir do nome escolhido para a instituição, mas Wilson explica a intenção por detrás do nome:

o nome vem numa perspectiva de ser uma jogada especial. O nosso logo mostra a relação de gol de cultura, porque ele [o menino do logotipo] tem um pé no livro. O projeto Gol de Letra é muito mais amplo, abrange ações educativas diferenciadas.



Figura 1 – Logo da FGL

Apesar da força do esporte dentro do projeto da FGL, seus profissionais e instituidores estão cientes de que o esporte não conseguiria sustentar o projeto sozinho. O esporte precisa ter atividades complementares<sup>45</sup>, como a dança, a música, a brinquedoteca, a leitura, etc. É uma relação conjunta dessas atividades, a fim de trabalharem com o corpo, o movimento, a expressão e a arte. Todas essas linguagens têm professores diferentes, não faz tudo parte de uma mesma atividade que um único professor tem que cuidar sozinho. Wilson explica sobre a não preferência do esporte de rendimento:

---

<sup>45</sup> Mesmo tendo como foco da pesquisa observar o programa “Dois Toques”, observei também outras atividades, como a aula de dança, a de música, a de leitura, atividades de informática e brincadeiras em geral e isso me possibilitou perceber, com clareza, a importância que essas linguagens têm quanto trabalhadas em conjunto e cada qual com professores diferentes, mas que seguem os mesmos propósitos. Aliás, durante todo o tempo da pesquisa, pude verificar que a relação professor-professor é das mais amistosas, e nada encarada como uma disputa meritocrática, pelo contrário, estão todos sempre auxiliando nas aulas dos outros.

se a opção nossa fosse essa, a gente estaria promovendo esse espaço, mas na perspectiva da cultura de lazer e menos na de formação de profissionais em desportos. Porque existe uma carência muito grande de espaços para a prática desportiva, de acesso às diferentes práticas. Com isso, se subtrai da condição da criança e do adolescente o relacionamento com esse universo rico e maravilhoso do esporte, mas com todas as atenções de que o esporte é vida, que esporte é saúde, mas que determinados tipos de administração de rendimento levam à falência dele. Que é esporte é paz, porque é palco da expressão de fatores sociais diversos. Todos esses jargões que a gente trabalha criticamente. Existem inúmeros trabalhos que mostram ser uma ilusão você querer formar “pobres” através do esporte, para que eles tenham um futuro. Isso não é assim!

A FGL trabalha muito as regras, dentro do esporte e fora dele. São regras de convivência, regras para assegurar direitos, regras que são discutidas com os educandos. Em relação a essa questão das regras, Wilson fala que:

O sujeito vem aqui não para ser alguém modificado, ele vem para modificar e ser modificado. Ele não vem aqui para ser obediente, vem para ter a capacidade de ser obediente, porque senão você vai abaixar a cabeça. Muitos projetos usam o esporte para doutrinar, para disciplinar, então, a perspectiva de obediência tem que ser para provocar, porque a criança é reativa. Muitas vezes eles trazem os valores da história deles e reagem para testar se a gente vai refletir esses valores deles.

No início do projeto, existiam muitos problemas referentes aos cuidados com o espaço físico, com os materiais, com todo o patrimônio disponível para oferecer as melhores condições possíveis para o bom andamento das atividades. Com a institucionalização de regras para uma convivência saudável, esses problemas foram sanados, mas os educandos participaram do processo de discussão dessas regras. A professora de educação física explica a importância da inserção dos educandos nesse processo:

Tem uma frase que o Wilson sempre fala, que todo lugar que tem muita regra é porque não tem lei. Se você coloca ‘não pode fazer isso, não pode aquilo’, se você coloca supervisor tomando conta, gente olhando, ‘dedurando’, enfim, não há uma atenção especial à autonomia. Então, a criança se sente vigiada no sentido que ele pode infringir porque recebe uma bronca. Enquanto que se você tem um combinado, uma aceitação da palavra da criança [...] ela entende isso como um direito dela. Não é nada especial. Isso que a gente chama de cultura.

A questão da vitória também é questionada na FGL, que trata a derrota como perda momentânea. Reconhece que muitos educandos jogam para ganhar e há frustração na

derrota sim, mas é justamente diante da questão da frustração que eles baseiam seu trabalho, a fim de motivar os educandos para a superação das adversidades. Há também uma preocupação em trabalhar o desrespeito das equipes vencedoras sobre as perdedoras. É a relação de respeito e de aceitação do outro que deve ser valorizada.

Na observação das aulas de educação física, percebi que nos jogos entre eles mesmos, a professora não se preocupa em contar os pontos ou os gols feitos por cada equipe. Isso demonstra a sua pouca atenção dada à condição de se ter um vitorioso. Entretanto, os próprios educandos, mais precisamente os garotos, prestam atenção no placar final dos jogos e se vangloriam pela vitória diante dos demais. Nem sempre o educando está acompanhado de um professor, estagiário ou monitor nos espaços em que circula, para que esta questão seja trabalhada constantemente, não obstante, no espaço das aulas, os educadores estão sempre alerta para aproveitar a oportunidade de trabalhar esses valores.

O intuito da FGL é a participação e mesmo isso pode ser trabalhado de forma flexível – porque nenhum educando é obrigado a participar das aulas -, como no caso de um grupo de garotas que não quis participar da olimpíada interna do ano passado e a FGL não se opôs a essa decisão delas, apenas acenou com uma proposta de que elas fizessem toda a parte de comunicação do torneio, com fotos, cartazes, entrevistas e esse trabalho culminou na confecção de um jornal esportivo. A perspectiva de aceitação das suas demandas não significa que as atividades fluam como se fosse um *laissez-faire*<sup>46</sup>. Existem propostas, existem objetivos a serem alcançados dentro de um planejamento<sup>47</sup> e, de certa forma, a não resistência da FGL em deixar o grupo desenvolver outra atividade serviu para despertar o interesse delas e, algumas garotas do grupo se sentiram motivadas na cobertura do evento, que até pediram para participar de alguns jogos.

A questão do gênero é tratada de forma natural na FGL, ou seja, nunca se cogitou a possibilidade de ser diferente do que é hoje, de se ter aulas separadas por sexo. A FGL

---

<sup>46</sup> Como diz Kunz (2000, p. 121) “[...] deve haver momentos na vida das pessoas, especialmente dos jovens, em que o *aprender*, deve prevalecer ao *prazer*, embora nem sempre se necessite separar o aprender do prazer. [...] Portanto, também na Educação Física não pode prevalecer um *laissez-faire*, uma atividade livre e espontânea, de que o professor apenas controle os excessos”.

<sup>47</sup> Embora exista um planejamento para a educação física da FGL, na observação das aulas presenciei um dia em que a professora faltou por motivos de saúde e esteve em seu lugar um dos estagiários. A seqüência do planejamento não foi seguida. A aula daquele dia não teve qualquer caráter de continuidade da anterior. Isso me leva a concluir que na falta de um planejamento escrito, a aula fica muito centralizada na figura da professora e, também, que mesmo tendo reuniões pedagógicas quinzenais, em que todos participam, não há um integração mais estreita entre os professores quanto ao conteúdo das aulas.

parte do pressuposto de que todos devem ter as mesmas oportunidades. Considera o jogo esportivo como um lugar de estar junto e que, embora existam diferenças entre os sexos, isso é tratado mais como um mito. A professora de educação física usa inúmeros artifícios para que as garotas estejam realmente inseridas em todas as atividades, no caso de haver um seleção por parte dos educandos. Ela acredita que:

uma forma de você manter o equilíbrio é fazer com que, na escolha das equipes, uma menina tenha que escolher um menino e vice-versa. Quando você vê, estão homogêneas as equipes. Ou então, pode deixar por conta deles que as meninas estarão em todas as equipes. É uma aceitação do outro. As crianças já estão conscientes do respeito porque já estão juntas faz tempo. No início é que você trabalha estas questões básicas.

A metodologia das aulas preza muito as demandas que surgem dos educandos. Na educação física, se disponibilizam algumas atividades para que eles escolham, ou seja, existe uma oferta inicial de conteúdo e eles decidem a ordem em que esse conteúdo será dado. Ainda que exista uma pré-seleção<sup>48</sup> das atividades por parte da FGL, se no decorrer do processo de aprendizagem, aparecerem demandas diferentes, a metodologia flexível permite que se façam “desvios” no planejamento inicial para atender essas demandas. O que importa é trabalhar para ampliar o universo cultural dos educandos.

Em relação ao diferencial da FGL para a escola, no tocante à educação física, são muitas considerações que garantem certa vantagem da FGL sobre a escola. Podemos destacar o espaço físico, a disponibilidade de material, a presença constante de professores etc. Alguns fatores chamam a atenção. Na observação das aulas de educação física pude perceber alguns detalhes que fazem diferença. Fiquei intrigada com o fato dos educandos ficarem em fila, sem bagunça, enquanto esperavam para arremessar a bola na tabela, na aula de conteúdo basquetebol. Não que eles sejam atores passivos do processo de aprendizagem, muito menos que estivessem doutrinados ou disciplinados para não contestarem nada e aceitarem tudo. Como disse, são detalhes. Todas os adolescentes da fila tinham bola. Enquanto a professora acompanhava cada educando na execução do arremesso, dois monitores cuidavam da fila, de modo a auxiliarem na forma de se conduzir a bola e de posicionar o corpo. Na hora do jogo, foram formadas quatro equipes, todas

---

<sup>48</sup> A FGL apresenta alguns conteúdos que podem ser trabalhados nas aulas e os educandos podem escolher quais, dentre estes, que eles gostariam de aprender em cada semestre.

demarcadas com coletes separados por cor. À professora não coube o usual apito, isso fica sempre a cargo de um dos monitores e assim, a professora tem total liberdade para acompanhar a dinâmica da aula e intervir sempre que necessário. As equipes que ficam de fora esperando a vez de jogar – todos, sem exceção participam das atividades – não são meros espectadores relegados ao segundo plano. Ficam em atividades com o outro monitor, num espaço fora da quadra, executando alguns fundamentos já trabalhados. Toda essa atenção facilita o trabalho do professor, que pode estar atento ao elemento mais importante do processo, o educando. Antes e depois de cada atividade, há sempre um tempo destinado para conversas, em que o educando tem voz ativa e é estimulado para expor seu ponto de vista e sua opinião sobre a aula.

O maior diferencial da educação física da FGL em relação à educação física escolar é a prioridade, isto é, enquanto que na escola a educação física é tratada como uma área complementar às demais matérias consideradas principais, como matemática e português, na FGL ela tem o caráter de principal conteúdo. Tem também o respeito ao professor, que possui voz ativa no projeto e sua fala é valorizada. Além disso, a metodologia adotada na FGL trabalha com o conhecimento enquanto campo de experiências, de troca, de valorização do sujeito, de aceitação do outro e de forma prazerosa. Na FGL há todo um consenso entre seus profissionais para que as diferenças sejam respeitadas, isso pode ser comprovado quando vemos que as falas de uns são usados por outros, como a Rejane: “o Wilson dá muito esse exemplo, de que se a criança entrou aqui e você conseguiu fazer ela chegar ali, ainda que tenham crianças acolá, esse conseguiu chegar ali. Cada criança tem sua história”. Esse pensamento e essa possibilidade de se trabalhar com as diferenças depende muito também da atenção dada às condições e necessidades de cada educando, que como já mostramos, todos eles têm em suas fichas, as informações relevantes ao seu desenvolvimento.

Os profissionais da FGL reconhecem que a escola de hoje não tem condições de desenvolver o mesmo trabalho de qualidade que eles desenvolvem, porque faltam condições de trabalho, espaço, material; mas crêem que também falta mobilização de muitos professores em verem isso e buscarem soluções para se tentar, no mínimo, atenuar essas indisponibilidades. A escola não trabalha com a família e com a cultura com os mesmo focos que a FGL. Felipe diz que a relação da escola com a família é voltada para o

rendimento escolar e para o comportamento dos educandos. Wilson cita que “o pressuposto construtivista prevê uma relação entre sujeito, meio e objeto de conhecimento para que possa ter uma interação significativa com os contextos”. Reconhecem, porém, a existência de professores de educação física cuja formação profissional é mais atualizada e que diante das precárias condições de trabalho que encontram nas escolas, conseguem realizar um trabalho no mesmo nível que o da FGL, mesmo sendo tratados como focos de resistências e mudanças isolados.

Especificamente sobre o diferencial da FGL, Felipe explica que a educação física escolar é classificada como uma atividade estanque, vista para controlar corpos agitados, para destensionar, para deixar dócil, para controlar e, sendo assim, ela é vista como uma atividade que agrega pouco valor ao currículo da escola. Ele continua:

Aqui a gente senta, faz uma pesquisa do que as crianças conhecem de esporte, como fazem, quais as diferenças. A gente levanta um rol de jogos e brincadeiras e a gente escolhe com eles, a partir do que eles mostram vontade de fazer e do que a gente sente necessidade, porque o planejamento em seqüência tem um objetivo lá no final. A gente aceita muito, nega muito, propõe muito. Faz o possível para sempre olhar lá pra frente, onde se quer chegar.

Pode até parecer que a dinâmica das aulas na FGL corre as mil maravilhas, mas não é bem assim. Algumas atividades propostas não saem como planejadas, especialmente, quando alguns educandos não colaboram na sua participação. Também existem problemas. Os valores são trabalhados diariamente, mas acontecem percalços por conta da “falta de limites” de alguns educandos, como nos conta a professora de educação física: “alguns não têm limites ainda, saem no meio dos jogos, tiram a camisa, são individualistas, tentam chamar atenção”. Presenciei algumas ocasiões nas quais esses limites foram ultrapassados e o que se sucedeu após isso foi um tipo de punição. Questionei esses eventos com a coordenação e verifiquei que a FGL trabalha na perspectiva da formação a partir do diálogo, mas não só o diálogo entre eles, também o diálogo entre o conhecimento do educando com as condições que ele tem, de aprender como funciona a instituição e a sua parcela de responsabilidade nesse processo. Nas palavras de Wilson:

A questão do limite é que ele é necessário. A perda é organizadora. Ela organiza no sujeito as expectativas dele. Quando ele chega aqui, até ele aprender todo esse código que existe nas relações de uso dos espaços e dos objetos, é muita

informação. A gente tem que dar conta da relação aluno-professor. Quando isso se esgota, a criança vem para a gente. Tem uma série de violações do direito do menino para a gente verificar. Aí há uma perda, ele não faz a socialização e vem pra cá. Por mais que a gente compreenda a dificuldade da criança com toda essa estrutura, a gente não pode passar para ele que agente aceita esses comportamentos mais inadequados. Não vou te espremer mas também não vou recuar. [...] Quem tem a condição de dialogar um pouco mais flexível com ele somos nós.

Embora não tenhamos tido a oportunidade de acompanhar, na observação das atividades, como é feita a avaliação do processo de aprendizagem dos educandos e a avaliação dos próprios resultados do projeto, tivemos contato com o material de avaliação já aplicado e também com o novo modelo de avaliação que seria aplicado numa outra ocasião. De fato concreto colhemos a informação que o processo de avaliação acontece de três em três meses em todas as áreas e não se baseia no paradigma do certo e errado, adotado pela escola, que segundo Wilson, está mais “preocupada em deixar aquele carimbo de já sabe isso e não sabe aquilo. Não há um tratamento da informação, com a contextualização, com o tempo para a criança se apropriar daquele conhecimento [...]”.

O modelo de avaliação é a auto-avaliação escrita, com perguntas fechadas e abertas e na mesma avaliação destinada ao educando, tem espaço para que o professor avalie outras questões, ou seja, o mesmo instrumento de avaliação é utilizado pelos dois lados, o educando e o professor. Cabe ressaltar que o novo modelo ainda está em testes para melhor averiguar o que o educando aprendeu, o que ele sabe, que interesses ele tem sobre aquilo que aprendeu e deseja aprender, como ele se vê e percebe o educador dentro do processo. Wilson explica como funciona o processo de avaliação:

Hoje a gente tem a preocupação desse processo ser um momento tranquilo e que tenha recursos para ajudar a memória deles [dos educandos] em relação ao que foi trabalhado. O próprio aluno se avalia nos critérios propostos por nós: o conhecimento e o auto-conhecimento. Na educação física a gente também avalia os fundamentos, porque dentro da aprendizagem ocorre esse momento e é próprio a gente perguntar. Você vai deixar o menino só fazer o que ele já sabe ou vai provocá-lo para saber fazer mais? Não vejo problema nisso. Não é um lazer, é um espaço de aprendizado, que tem um professor. [...] Qual o problema de você dominar todos os fundamentos e ter competência nisso? O cara chega com o repertório dele e você vai deixar ele ficar repetindo só isso sem interferir nisso? Vamos criar desafios.

Esse depoimento só vem a confirmar o propósito da ação da FGL, na medida em que sua proposta pedagógica não tem intenções voltadas para o lazer ou para a animação cultural e sim voltadas para a educação. Seu objetivo é apresentar um modelo de trabalho – baseado na educação complementar à escola - que sirva de referência para outras instituições que desejem criar trabalhos com os mesmos focos que a FGL. Apesar de toda a infra-estrutura de atendimento que permite que o educando ocupe seu tempo ocioso com atividades de acesso à cultura, há toda uma preocupação com a formação integral da criança e do adolescente, que se reflete na idéia de ser um espaço no qual a aprendizagem flua de forma prazerosa, buscando mudar a visão de que a educação não possa ser divertida

.

## Conclusão

Ao propor um trabalho que abordasse a socialização através do esporte, não tive a intenção de quantificar, através da pesquisa de campo, os valores que podem ser trabalhados por meio de sua prática. Existem trabalhos que consideram os valores que podem ser transmitidos por meio do esporte de forma numérica em consideração à média de respostas obtidas mediante a um questionário entregue aos praticantes.

Minha intenção passou longe disso, porque acredito que os valores não devem ser medidos e sim observados pelo pesquisador, na medida em que são vivenciados pelos educandos. As respostas que encontrei na pesquisa apenas demonstram que esses valores são significados de maneiras diferentes e conforme o processo de socialização de cada indivíduo. Por isso, separei em três focos a minha pesquisa, que chamei de agentes socializadores, quais sejam: a instituição - FGL -, os educandos – adolescentes - e as suas famílias – mães -, para trabalhar com suas expectativas em relação ao esporte.

A fim de verificar como esses valores se refletiam na prática esportiva, enveredei-me por um estudo de caso cujo *locus* foi a Fundação Gol de Letra. A sua escolha deveu-se a alguns fatores importantes, como ter uma proposta pedagógica que lida com o esporte educativo em detrimento do esporte de rendimento, modelo tão criticado pelo meio pedagógico.

Por si só, esse fator deveria motivar um estudo, pois temos presenciado a proliferação de projetos sociais voltados para atender crianças e adolescentes de baixa renda que não conseguem usufruir seus direitos públicos – como é o caso do acesso à prática esportiva. Somado a isso, o fato do esporte receber um tratamento pedagogizado permite que se trabalhe com a cultura corporal de movimento em prol de práticas que

garantam o acesso à cultura da sociedade, afinal, o esporte vem a se constituir um fenômeno sociocultural e histórico de enorme proporções na atualidade.

Para embasar nossa pesquisa de campo, foi necessário primeiro situar o lugar da socialização. Não se tratava apenas de definir o seu conceito. Foi preciso verificar seus processos e perceber, diante de duas proposições antagônicas, detalhes imprescindíveis para o entendimento de como se engendra a formação de valores no indivíduo.

De um lado, listamos a socialização funcional, validada por Durkheim, para darmos conta de um tipo de socialização arraigado em nossa sociedade. Processo em que ao indivíduo cabe apenas aceitar as imposições de seu meio, para lhe formar o caráter e inculcar normas e valores responsáveis pelo seu comportamento. Abrindo um parêntese, a crítica ao esporte de rendimento surge da afirmação de que ele incita, através de sua prática, a obediência incondicional aos seus preceitos, definidos pela instituição esportiva.

Em contrapartida, expusemos a socialização construída socialmente, garantindo ao indivíduo as “rédeas” da sua vida. Aliás, esse processo permite que o indivíduo seja sujeito de suas ações. Através desse processo, o indivíduo vai se formando por meio de seus contatos com os demais e com o seu ambiente. O indivíduo, neste caso, não é visto mais como o ser passivo de Durkheim face às ordenações estruturais. Adotamos os princípios de alguns autores que trabalham com essa proposição de socialização, tais como, Coulon, Berger, Luckmann, dentre outros.

Essa comparação entre as duas proposições nos levou para uma discussão que acabou se tornando o início fundamental das nossas discussões. A relação indivíduo-sociedade, resultante da discussão de socialização, nos permitiu perceber quais as influências que podem permear essa relação. Ou seja, desde o processo de “socialização primária” vivido pelas crianças, que os seus contatos com a família, com os “outros significativos”, com a escola, com os companheiros e com a mídia, têm sido de grande contribuição para a sua formação como um indivíduo social.

A questão que se destaca na relação indivíduo-sociedade, trata-se do fato de que muitas teorias sociológicas tentaram dar conta dela separando os dois termos. Assumimos como Elias, a posição de que sociedade e indivíduo não são termos que devem ser considerados como meros opostos ou mesmo que possam ser tratados em separado. Nosso estudo procura demonstrar que eles são indissociáveis e que para entender o indivíduo,

necessário de faz entender a sociedade que o cerca e vice-versa. É no contato com os outros que o indivíduo se constrói para viver em sociedade, ao mesmo tempo em que se individualiza a partir da percepção da diferenciação entre o “eu” e o “nós”. Apesar de ser moldado nas relações sociais, o indivíduo não é um ser passivo do meio, porque as escolhas que ele assume são pessoais. Ambos, sociedade e indivíduo estão em constante movimento de fazer-se e refazer-se.

Elias trabalhou com o conceito de figuração, o que permitiu perceber a relação indivíduo-sociedade de uma forma em que são gerados modelos de comportamento que nada mais são do que a interpretação, a significação das representações sociais. Além disso, essa própria estrutura funcional que molda o indivíduo e que tenta condicioná-lo, é fruto da relação de interdependência em que ele está envolvido na sociedade. Assim, podemos entender que não há separação entre os dois termos, pois não são antagônicos. Não existe essa dicotomia.

Com essa proposição de socialização, pudemos estender nossa pesquisa até as teorias da educação de Vygotsky, mais precisamente, para a sua Teoria Construtivista. Isso foi importante porque a FGL baseia toda a sua proposta pedagógica nos pressupostos dessa teoria.

No desenvolver da pesquisa, tive que dar conta das teorias que iam se apresentando como resultantes das minhas observações das aulas. Ao introduzir Vygotsky nas minhas leituras, pude aproximar a sua teoria da teoria de Elias e isso me ajudou a dar o segundo passo para as minhas conclusões.

Tal e qual Elias, Vygotsky destrói completamente o dualismo associado à relação indivíduo-sociedade. Em suas proposições, ele afirma que o indivíduo se desenvolve a partir das suas relações provenientes da interação social. Através do seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky trabalhou a questão da aprendizagem, ou seja, ele estabeleceu que ao interagir com os adultos ou com os companheiros mais adiantados, a criança consegue solucionar problemas que não conseguiria sozinha e com isso, se estimula o seu desenvolvimento potencial.

Exatamente neste ponto que a gente destaca a importância do esporte para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Pois, se é através da interação com as pessoas que o educando internaliza os processos internos, o esporte é um excelente veículo

para esse contato, pois o adulto em questão é o professor de educação física e nas aulas, o contato com os companheiros é primordial e maior do que em qualquer outra disciplina educacional. A cooperação, a imitação, a modelagem, a instrução, o *feedback*, o questionamento, a estruturação cognitiva, a assistência ao desempenho, são todos princípios presentes na prática esportiva e que são possíveis meios de auxílio ao desenvolvimento dos educandos, apresentados na teoria construtivista da educação.

No processo de transformação dos processos cognitivos básicos – biológicos – da criança e do adolescente em funções superiores, Vygotsky nos mostrou que isso resulta da socialização, isto é, do próprio processo de educação que eles vêm sofrendo ao longo dos anos. Essa transformação das funções elementares em funções superiores é resultado da interiorização cultural, através dos meios reguladores do comportamento, ou seja, ocorre na interação entre o indivíduo e o seu meio, pela intervenção do uso de instrumentos e símbolos socialmente instituídos – as palavras, os gestos, os sinais. Outro parêntese referente ao esporte é que Vygotsky fala da importância da comunicação no processo de aprendizagem e, muito embora tenha preferido a fala, a comunicação não necessariamente se detém a esse sentido, porque sabemos que o corpo se comunica através da sua expressão, ou seja, o movimento corporal é uma forma – importante - de comunicação do indivíduo com o mundo. Neste caso, o esporte é referência para essa comunicação, ainda mais quando refletimos sobre a importância que as palavras, os gestos e os sinais têm na sua prática.

Então, podemos dizer que essa transformação nada mais é do que um processo de auto-regulação, sendo assim considerado como o resultado principal do processo de desenvolvimento. Essa capacidade da criança e do adolescente de auto regular suas ações é vista como resultante de um processo de socialização bem-sucedido.

Neste ponto podemos fazer outra conexão entre as teorias de Elias e Vygotsky. Elias propôs que o processo civilizatório foi fruto da capacidade de autocontrole ao que o indivíduo se viu sujeito, a fim de se adaptar às normas, procedimentos e comportamentos da sociedade. Muito embora Vygotsky tenha diferenciado o autocontrole da auto-regulação, sendo o primeiro a capacidade de obedecer aos comandos do adulto sem que ele esteja presente e o segundo, a capacidade de monitorar seu próprio comportamento de acordo com as situações, ambos os autores pensaram na questão da socialização como fruto

de um esforço do próprio indivíduo em se adaptar aos preceitos sociais. Através da auto-regulação a criança não apenas interioriza esses comandos do mundo adulto, como se efetiva como reguladora de suas ações.

Como a auto-regulação provem das proposições do meio social e ela é mediada pelo uso de instrumentos e sinais que têm significação para o indivíduo, pensamos em fazer, então, um *link* com o conceito de cultura. Elegemos a teoria cultural de Geertz porque ela se apoia no conceito semiótico, isto é, trabalha com os significados, os símbolos e os signos. Além disso, Geertz não aceita o conceito estratificado do homem, o que para nós foi relevante para considerar a análise do processo de socialização permeado por influências de todas as ordens e que afetam o homem no todo - aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

A cultura é responsável pelo abastecimento dos sistemas simbólicos que representam a realidade para que o sujeito possa dar sentido ao meio em que vive. Neste ponto podemos demarcar o terceiro passo da nossa conclusão, afinal, assumimos o esporte como instrumento da cultura corporal de movimento e, oportunizar o seu acesso, a fim de que o educando possa não só tomar ciência, mas também usufruir desse cabedal de conhecimentos, é a forma como acreditamos que o esporte deva ser ensinado.

Trabalhar com o conceito de cultura foi importante para que pudéssemos entender as possíveis transformações e ressignificações que a prática esportiva vem assumindo no decorrer da sua história, pois os valores culturais estão em permanente refazer-se, na medida que são internalizados e vão configurando assim, novas formas de compreender as concepções sociais existentes. Como Vygotsky também afirmou que a cultura não é estática, entendemos que os conceitos são construções culturais que vão sendo reinterpretadas ao passo que são internalizadas, então, os conteúdos da aprendizagem dependem da consideração que fazemos dos saberes, isto é, dependem do sistema de símbolos e significados que creditamos a eles.

Também introduzimos o conceito de *habitus* de Bourdieu porque suas proposições são fundamentais para o estudo da socialização, uma vez que nos damos conta de que o processo de “socialização secundária” pelo qual passa a criança e o adolescente, carrega consigo *habitus* provenientes da “socialização primária” que estão enraizados historicamente em cada um deles. Com isso, conseguimos entender que a socialização de

valores através do esporte tem que considerar o *habitus* oriundo das experiências sociais que a criança e o adolescente trazem de suas vivências particulares.

Essa questão nos impulsiona para alguns resultados da pesquisa de campo, no tocante à proposta pedagógica da FGL, que busca as parcerias da família e da escola para, juntos, participarem do processo de formação do educando, visto que cada um sofre influências de várias esferas e a amplitude da ação socializadora da FGL sozinha, não seria capaz de proporcionar mudanças acentuadas nos valores da criança e do adolescente ao ponto de alterar seu *habitus* anterior à sua participação na FGL. Se o discurso da família não for pautado nos mesmos valores que a FGL trabalha suas ações – no nosso caso, via esporte – as poucas horas em que seus filhos passam em contato com a Fundação serão dificultadas pela manutenção do *habitus* familiar. Não obstante, a FGL visa instrumentalizar o educando para que possa compreender a sua realidade e, assim, transformar as circunstâncias de produção das disposições que se manifestam nesse *habitus*. O sistema sociocultural não é inflexível e sim mutável e adaptativo.

A inferência do *habitus* familiar apresenta pontos de contato com a teoria de Vygotsky porque ele considera a história e a experiência prévia do educando no processo de aprendizado. Cada geração anterior passa à subsequente a sua tradição: seus conceitos, suas considerações, suas normas, suas regras de comportamento, então, podemos entender que o esporte – enquanto prática sociocultural – também é passado às gerações seguintes, impregnado de símbolos e valores significados e aceitos socialmente.

Verificamos isso na pesquisa de campo, quando presenciamos conteúdos esportivos, como no caso da prática do futebol, em que os educando apresentaram formas “populares” de sua prática, provenientes de sua socialização familiar, de seus contatos na comunidade, com os seus grupos de pares, etc. Apareceram variações de futebol, como o “gol-pequeno”, “dois toques”, etc., resultantes de suas representações sociais. Contidos nessas práticas, vieram valores reconhecidos e considerados por eles, muitos até influenciados pela mídia, com referências ao futebol enquanto fenômeno de massa, esporte-espetáculo, sonho de ascensão social. Ao mesmo tempo, outros valores foram sendo considerados para a cooperação, auto-estima, participação, etc.

O último passo para a nossa conclusão resultou da análise epistemológica da educação física no tocante às críticas destinadas ao esporte de rendimento, que se tornou o

modelo hegemônico adotado em suas aulas. Ao evidenciar toda a discussão que tentava acenar com outra dimensão esportiva – a educativa -, proferida por autores como Bracht, Kunz, Castellani, Daolio, Lovisollo, dentre outros, pudemos apresentar valores presentes no esporte de rendimento, como a competição, as regras, a busca da vitória, a polaridade do gênero, que podem ser trabalhados pedagogicamente, de forma que se tirem asserções positivas, mudando, assim, o significado de sua simbolização social.

Observamos as aulas e verificamos por meio das entrevistas com os educandos e com suas famílias, que o esporte tratado pela FGL tem, realmente, significados diferentes para eles, mas também tem pontos de contato. Os educandos já apresentam expectativas sobre a prática esportiva que se aproximam das expectativas da FGL, com certeza isso é fruto do processo de socialização que a maioria deles vem experimentando há quatro anos – tempo de existência do projeto. Os mais novos no projeto também apresentam o mesmo discurso dos demais, por conta, inclusive, do processo de influências do grupo de pares. As famílias, embora tenham sido esclarecidas sobre a proposta pedagógica da FGL referente ao esporte, mantêm as expectativas, ou melhor, alimentam “sonhos” de conquistas profissionais de seus filhos via esporte. Não obstante, seus “sonhos” não interferem na dinâmica da ação pedagógica da FGL e, muito menos, geram desaprovações. Pelo contrário, a relação entre as famílias e a FGL, no tocante à educação de seus filhos, é quase simbiótica. Há uma confiança na ação da FGL e, conseqüentemente, isso se reflete no conceito que os seus filhos significam sobre a FGL.

A prática esportiva pedagogizada tem funcionado relativamente bem dentro da FGL e correspondido às suas expectativas devido a uma série de fatores. Em comparação com a educação física escolar, acredito que esses fatores são os responsáveis pelo diferencial que pressupõe a vantagem educativa via esporte, da FGL sobre a escola. Dentre esses fatores, o fundamental é o fato da educação física ter o caráter de ser o conteúdo principal da FGL, ou seja, na FGL ela é a atividade chave. Ademais, o espaço físico disponível, o material e a presença constante de professores, garantem por si sós a realização das aulas. Além disso, os professores tomam ciência da realidade de cada educando – através das fichas preenchidas pela área social – e podem propor aprendizagens de acordo com as necessidades e potencialidades deles. O tempo de convivência entre eles garante uma boa relação professor-educando e isso se reflete no respeito mútuo, na confiança e na

capacidade de articulação de um diálogo equilibrado entre eles. Os professores ainda contam com a ajuda de monitores e estagiários em suas aulas, que permitem que eles possam se concentrar no foco de seus propósitos, os educandos, deixando sob sua responsabilidade pormenores como controlar filas, apitar os jogos, corrigir movimentos, verificar demandas e dar conta das contingências. Associado a isso, a educação física lida com a cultura corporal de movimento com profissionais diferentes para cada linguagem. Não cabe a um único professor dar conta de todas as áreas – esportes, danças, jogos, lutas etc. Mesmo com um professor para cada área, elas são interligadas e interdependentes. A ação conjunta visa aos mesmos objetivos educativos, o que só prova que não há disputas internas pela preferência dos educandos por uma atividade, e entre os professores isso se verifica nas reuniões pedagógicas em que todos têm oportunidade de expor suas idéias e são considerados como estando no mesmo nível profissional.

É claro que na pesquisa percebemos também falhas na proposta pedagógica da FGL, percebemos equívocos e até erros. Mesmo que não tenha sido nosso objetivo avaliar o trabalho da FGL, ao considerar alguns focos que pontuamos, podemos destacar que:

- Ao se trabalhar com o esporte educativo em detrimento do esporte de rendimento, houve uma incoerência ao ter que modificar essa proposta de trabalho em razão da FGL ter de se adaptar à metodologia de trabalho da instituição francesa – que fez o intercâmbio na Fundação -, porque esta apresenta objetivos esportivos voltados para o rendimento esportivo. Penso que eles – os franceses - é que teriam que se adaptar à proposta da FGL, um vez em que eram os visitantes, até para que a imagem da ação da FGL não ficasse confusa ao olhos de outrem.
- Embora tenha estagiários de educação física para ministrarem aulas na ausência da professora, presenciei uma ocasião em que esta faltou e que não foi considerada a continuidade do conteúdo das aulas por falta de um planejamento escrito para a disciplina.
- O FAC trabalha com uma perspectiva de esporte diferente da perspectiva do programa “Dois Toques” e por ser uma linguagem voltada para a aprendizagem de modalidades esportivas para serem disseminadas nas comunidades dos educandos, obtém uma visibilidade maior em relação aos financiadores, como o de material esportivo, que disponibilizou bolas de algumas modalidades exclusivamente para o

FAC. Isso quer dizer que existe uma separação de material para atender aos dois programas, sendo que o FAC possui uma quantidade maior e de melhor qualidade. Vale lembrar que o FAC não se constitui numa ação complementar a educação escolar.

- A questão da participação da FGL nos Jogos Escolares provoca nas crianças uma sensação de inferioridade - constatada através das entrevistas - por conta de não terem uma formação esportiva voltada para o treinamento de habilidades. Muito embora exista toda uma preocupação em direcionar o esporte para a ação educativa, nos espaços fora dessa ação, os adolescentes se deparam com atividades em que se confrontam os valores esportivos promovidos pela FGL e os valores próprios dos esporte de rendimento apresentado nesses jogos, como a questão da derrota. Não que a FGL deva se excluir desses jogos, mas a discussão sobre os valores do esporte precisam ter mais atenção por parte da FGL no tocante ao grupo que participa dos jogos. Além disso, essa é uma boa ocasião para se trabalhar com valores através do esporte.

Não obstante, ser perfeito é aceitar a condição de que não existe perfeição e, ao mesmo tempo, estar sempre inquieto para provar o contrário. Essa inquietação é visível na FGL, pois eles estão a todo instante tentando se superar e até essa vontade serve de exemplo para a imitação por parte dos educandos, que na busca da superação de seus obstáculos, aprendem a lutar por seus direitos de cidadania e constroem a sua autonomia.

## Referências Bibliográficas

- ASSIS, Sávio de O. *Reinventando o esporte: possibilidades de prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BALEN, A. J. V. *Disciplina e controle da sociedade: análise do discurso e da prática cotidiana*. São Paulo: Cortez, 1983.
- BEREOFF, Paulo Sérgio. Educação física escolar e pensamento crítico no contexto tecnocrático. In: *Experiência formativa e educação física*. São Paulo: UNISA, 1999.
- BERGER, Peter; BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice; MARTINS, J. *Sociologia e sociedade*. São Paulo: LTC, 1978, p. 200-214.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BETTI, Mauro. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas, 1997. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOIXADÒS, Mercè et al. Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, Barcelona, v. 7, n. 2, p. 295-310, 1998.
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 59-73.
- \_\_\_\_\_. Como é possível ser esportivo? In: \_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 136-153.
- \_\_\_\_\_. Programa para uma sociologia do esporte. In: \_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 207-220.
- \_\_\_\_\_. Espaço social e espaço simbólico. In: \_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria das ações*. Campinas: Papius, 1996, p. 13-33.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

- \_\_\_\_\_. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- \_\_\_\_\_. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física e Desportos*, Pão Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.
- \_\_\_\_\_. Esporte, história e cultura. In: PRONI, Marcelo; LUCENA, Ricardo. *Esporte: história e sociedade*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 191-205.
- \_\_\_\_\_. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, Porto Alegre, ano VI, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES / CEFED, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação Física*, Brasília: MEC, 1998.
- BUENDIA, Roberto. Deporte, institución escolar y educación. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 7, n. 41, out. 2001. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd41/depeduc.htm> >. Acesso em: 10 fev. 2005.
- CAPARROZ, Francisco. O esporte como conteúdo da educação física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas “colunas”, mas também nossos discursos. *Perspectivas em Educação Física Escolar*, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), p. 31-47, 2001.
- CARMICHAEL, Leonard. *Manual de psicologia da criança*. São Paulo: EPU, 1978, v. 9.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- CAVALCANTI, Katia B. *Esporte para todos: um discurso ideológico*. Rio de Janeiro: Ibrasa, 1984.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA GLOBO. Porto Alegre: Globo, 1970.
- DAMASCENO, Leonardo. Cultura e educação física. In: CARVALHO; MAIA. *Ensaio: educação física e esporte*. Vitória: UFES, 1997.
- DAMATTA, Roberto. Futebol: ópio do povo ou drama de justiça social? In: \_\_\_\_\_. *Explorações – ensaios de sociologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p. 101-121.

- \_\_\_\_\_. *O esporte e o jogo como formadores de comportamentos sociais*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ESPORTE E SOCIEDADE, 2003, São Paulo. Ações socioculturais para a cidadania. **Anais...** São Paulo: SESC, 2003.
- DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Educação física e o conceito de cultura*. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- \_\_\_\_\_. Educação física escolar: em busca da pluralidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 2, p. 40-42, 1996.
- DARIDO, Suraya. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO et al. Educação física e as novas proposições: como ensinar esportes coletivos. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 8., 2004, Niterói. *Anais...* Niterói: Universidade Federal Fluminense, Dept. de Educação Física e Desportos, 2004, p. 40-43.
- DESLANDES, Suely. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DÍAZ, Rafael; NEAL, Cynthia; AMAYA-WILLIAMS, Marina. As origens da auto-regulação. In: MOLL, Luis. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Ates Médicas, 1996, p.123-149.
- DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA, Fondo de Cultura Econômica. Buenos Aires: Henry Pratt Fiarchield Ed., 1966.
- DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA GLOBO. Porto Alegre: Ed. Globo, 1970.
- DIECKERT, J. *Esporte e Lazer: tarefa e chance para todos*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal, Porto, 1997.
- DUNNING, Eric. A dinâmica do desporto moderno: notas sobre a luta pelos resultados e o significado social do desporto. In: ELIAS, Norbert. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.
- DUNNING, Eric. Civilização, formação do Estado e primeiro desenvolvimento do esporte moderno. IN: GARRIGOU, A.; LACROIX, B. *Norbert Elias: a política e a história*. São Paulo: Perspectiva, 2001, p. 93-202.

- \_\_\_\_\_. The image of humans in Norbert Elias's theory of "civilising processes" and its meaning for sport and sports science. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, VIII., 2002, Ponta Grossa. As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. *Anais...* Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- EDUCAÇÃO E PESQUISA. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernad Lahire. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n. 2, p. 315-321, maio/ago. 2004.
- ELIAS, Norbert. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- \_\_\_\_\_. *O processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- ELKIN, Frederick. *A criança e a sociedade*. MEC / COLTED, 1969.
- FARIA, Eliene Lopes. O esporte na cultura escolar: usos e significados. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XII., 2001, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. *Anais...* Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.
- FERNANDES, F. et al. *Dicionário Brasileiro Globo*. São Paulo: Globo, 1999.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. *Miniaurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FERREIRA, Nilda. Trabalho, educação e deporte. In: PRONI, Marcelo; LUCENA, Ricardo. *Esporte: história e sociedade*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 31-51.
- FERREIRA, Vera L. *Prática da educação física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?* São Paulo: Ibrasa, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e terra, 1987.
- FUNDAÇÃO GOL DE LETRA. Disponível em: < <http://www.goldeletra.org.br> >

- GARRIGOU, Alain. O “grande jogo” da sociedade. In: GARRIGOU, A.; LACROIX, B. *Norbert Elias: a política e a história*. São Paulo: Perspectiva, 2001, p. 65-88.
- GEBARA, Ademir. História do esporte: novas abordagens. In: PRONI, Marcelo; LUCENA, Ricardo. *Esporte: história e sociedade*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 5-29.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HELAL, Ronaldo. *O que é Sociologia do Esporte*. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n.78, p.37-55 abr. 2002.
- LOPES, José Sérgio Leite. Esporte, emoção e conflito social. In: *Revista MANA*, vol. 1, n. 1, outubro/1995. Rio de Janeiro: Relume Dumará / PPGAS.
- LOVISOLO, Hugo. Mediação: esporte rendimento e esporte da escola. *Movimento*, Porto Alegre, ano VII, n. 15, p. 107-177, 2001.
- LUCENA, Ricardo. Elias: individualização e *mimesis* no esporte. In: PRONI, Marcelo; LUCENA, Ricardo. *Esporte: história e sociedade*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 113-137.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGNANE, Georges. *Sociologia do Esporte*. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- MARCHI JÚNIOR, Wanderley. Bourdieu e a teoria do campo esportivo. In: PRONI, Marcelo; LUCENA, Ricardo. *Esporte: história e sociedade*. Campinas: Autores Associados, 2002, p.77-111.
- \_\_\_\_\_. Sociologia do esporte: uma nova possibilidade metodológica de pesquisa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, 8., 2002, Ponta Grossa. As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. *Anais...* Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

- MEDINA, João Paulo. *A educação física cuida do corpo...e “mente”*: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: Papirus, 1983.
- MELO, Victor A. Cultura e educação física escolar: uma relação clara? In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 8., 2004, Niterói. *Anais...* Niterói: Universidade Federal Fluminense, Dept. de Educação Física e Desportos, 2004, p. 377-382.
- MINISTÉRIO DO ESPORTE E TURISMO. Programa Esporte na Escola, Brasília. Disponível em: < <http://www.met.gov.br/esportenaescola> > Acesso em: 04 dez. 2004.
- MIRANDA, Marília G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderley. *Psicologia social: o homem em movimento*. Brasiliense, 1984, p.125-135.
- MOURÃO, Ludmila. A história dos gêneros na educação física brasileira: indícios de práticas corporais em universo dividido. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 8., 2004, Niterói. *Anais...* Niterói: Universidade Federal Fluminense, Dept. de Educação Física e Desportos, 2004, p. 351-355.
- MUSSEN, P. et al. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harbra, 1988.
- NETO, Carlos. A importância da educação física e a formação desportiva no contexto escolar. In: VARGAS, Angelo L. *Desporto, Fenômeno social*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995, p. 119-131.
- OLIVEIRA, Marcelo de. *Desporto de base: a importância da escola de esportes*. São Paulo: Ícone, 1998.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Práticas pedagógicas da educação física nos tempos e espaços escolares. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 155-177.
- PRONI, Marcelo Weishaupt. *Esporte-espetáculo e futebol-empresa*. Campinas, 1998. 262 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1998.
- ROITMAN, Riva. A dimensão político-pedagógica da educação física. In: VARGAS, Angelo L. *Desporto, Fenômeno social*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995, p. 145-154.

- ROMANS; PETRUS; TRILLA. Profissão: educador social. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ROSA, Alberto; MONTERO, Ignacio. O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. In: MOLL, Luis. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Ates Médicas, 1996, p. 57-83.
- SÉGUIN, Elida; ROBERT, Cinthia. Cidadania desportiva: novos rumos da inclusão. In: PRONI, Marcelo; LUCENA, Ricardo. *Esporte: história e sociedade*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 175-194.
- SETTON, Maria da Graça. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n.1, p.107-116, jan./jun. 2002.
- SEYBOLD, Annemarie. *Educação Física: princípios pedagógicos*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- SIMMEL, George. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- SOUZA, Eustáquia; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.
- STIGGER, Marco Paulo. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. *Movimento*, Porto Alegre, ano VII, n. 14, p. 67-86, 2001.
- TUBINO, Manoel. *Dimensões sociais do esporte*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Educação física e esporte: da teoria pedagógica ao pressuposto do direito. In: VARGAS, Angelo L. *Desporto, Fenômeno social*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995, p. 53-73.
- \_\_\_\_\_. *O que é esporte*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- UNESCO. Os quatro pilares da educação: o seu papel no desenvolvimento humano. São Paulo, jun. 2003. Disponível em: < <http://www.unesco.org.br> >. Acesso em: 10 mar. 2005.
- VARGAS, Angelo L. O desporto, cultura e a sociedade sem fronteiras. In: \_\_\_\_\_. *Desporto, Fenômeno social*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995, p. 13-29.
- VAZ, Alexandre. Técnica, esporte, rendimento. *Movimento*, Porto Alegre, ano VII, n. 14, p. 87-99.
- \_\_\_\_\_. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 48, p. 89-108, ago. 1999.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WACQUANT, Loic. *Esclarecer o habitus*. Disponível em: < [http://www.sociology.berkeley.edu/Faculty\\_HTML/wacquant/wacquant\\_pdf/ESCLARECER\\_OHABITUS.pdf](http://www.sociology.berkeley.edu/Faculty_HTML/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECER_OHABITUS.pdf) >. Acesso em: 06 fev. 2005.