

A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores

CDD. 20.ed. 323.4
796.05

José Antonio VIANNA*
Hugo Rodolfo LOVISOLO**

*Universidade Estácio
de Sá.
**Universidade do Es-
tado do Rio de Janeiro.

Resumo

O presente estudo se propõe a investigar a percepção de professores de educação física, que atuam em projetos de inserção social através do esporte em comunidades populares do município do Rio de Janeiro, sobre os seus alunos e a intervenção institucional. Tomaram parte deste estudo, 25 profissionais de educação física, com idade entre 27 e 59 anos ($M = 37,28$). Os entrevistados atuavam em programas de intervenção sócio educacional através do esporte situados no interior de duas favelas do município do Rio de Janeiro. Os professores responderam a uma entrevista semi-estruturada com questões abertas sobre suas experiências com o esporte (benefícios e avaliação,) suas orientações sobre os objetivos dos programas, sobre os alunos e sobre os benefícios ou prejuízos do esporte, tanto em termos pessoais quanto entre os participantes dos projetos. Os dados revelam as seguintes evidências: a) os professores não conseguem perceber em seus alunos potenciais para crescerem no esporte; b) não acreditam no esporte como meio de formação pessoal e profissional; c) não acreditam que as condições materiais e de infra-estrutura sejam suficientes para a formação dos alunos; d) não percebem em si competência para contribuir na formação dos alunos; e) não estão comprometidos com o processo de formação dos alunos. Estes indicativos merecem ser mais bem investigados, pois o seu resultado parece ser a falta de instrumentalização dos alunos participantes em Projetos de Inclusão Social para que tenham condições de fazer maiores investimentos na formação esportiva.

UNITERMOS: Esportes; Inclusão social; Políticas públicas.

Introdução

A literatura produzida no campo educacional parte do lugar comum do impacto das transformações da sociedade sobre a inserção escolar e as relações, predominantemente vistas com críticas, entre a escola e a família. Nas últimas décadas, além dos esforços para incluir na escola todas as crianças e jovens em idade escolar, tentou-se criar um campo de alternativas à permanência na rua com seus efeitos negativos. Salientemos que os projetos ditos sociais (PIS) também se situam como campo de atividades alternativas à escola, embora a maioria deles coloque a assistência escolar como requisito de participação nos mesmos.

De fato as ideias de que o esporte e as atividades de lazer podem desempenhar um papel positivo sobre a socialização de crianças e jovens não são novas. Apenas para dar um exemplo, citemos a experiência salesiana, produto do século XIX, na qual

se tentava trabalhar com crianças “periclitantes”, hoje diríamos em situação de risco (BORGES, 2005). O reconhecimento do esporte como canal de socialização positiva ou inclusão social é revelado pelo crescente número de projetos esportivos destinados aos jovens das classes populares, financiados por instituições governamentais e privadas. São exemplares os programas alternativos paralelos à educação formal, de iniciação profissional e educação através do esporte e do trabalho, que surgiram a partir da década de 80, como oposição a socialização exercida pelo crime organizado em favelas (ZALUAR, 1994). Apesar do crescimento no número de projetos com as características mencionadas, a teorização existente sobre as relações do esporte com grupos submetidos a riscos ou marginalizados pela pobreza, não parece atentar para o que diz respeito ao entendimento

das racionalidades locais dos agentes do processo de intervenção, ou seja, para as ações das crianças e jovens em relação aos programas.

O esporte aparece como a atividade alternativa dominante à rua. O suposto é que as crianças e jovens gostam do esporte e que, portanto, participarão dos projetos. LOVISOLO (1995a) argumenta que um dos pilares da eficácia da educação, e de modo geral da intervenção orientadas por valores sociais, demanda acordos em termos de valores. Segundo Lovisolo, o acordo entre as famílias, os educandos e os educadores, sobre os valores, os meios e as expectativas, parece ser fundamental na implementação de projetos ou de propostas no âmbito educacional, pois “se os atores não compartilham de um horizonte comum de crenças ou representações é impossível a eficácia simbólica da escola” (LOVISOLO, 1995a, p.42). Os valores são traduzidos na linguagem dos objetivos. Na educação física escolar o professor aparece como mediador dos conhecimentos, metodologias e tecnologias para atender os objetivos sociais do grupo com o qual trabalha. A questão, assim, passa a ser sobre os acordos valorativos, transformados em objetivos, presentes nos projetos alternativos. Recortaremos uma questão mais específica: os professores ou instrutores partilham valores e objetivos? Quais as representações dos professores permitiriam a construção de acordos que levem a otimização das propostas de inserção social através do esporte?

Nos últimos anos se tornou corrente utilizar a noção de representação social abrangendo crenças, percepções e expectativas, entre outros termos correntes na área das ciências sociais. Entende-se que o qualificativo de “social” indica o lado histórico e construtivo das representações e, portanto, sua variabilidade cultural. Este artigo não tem a pretensão de discutir criticamente o conceito, aceita-se, portanto, a variabilidade de seu uso.

MONTENEGRO (1994) pesquisou as representações sobre o “aluno-criança” dos segmentos populares, de futuros professores de educação física escolar, em termos de valores e crenças que fundamentariam a futura atuação. A autora verificou que a representação dos estagiários em educação física, em relação aos alunos, era marcada pelo sentido de carência. Os alunos eram vistos como carentes das características e valores que os primeiros possuíam. Estas representações parecem ser dominantes no campo educacional especialmente na educação básica e no contexto da escola pública. Assim, as dificuldades de aprendizagem são habitualmente atribuídas às condições de vida, das famílias e das comunidades, dos alunos provenientes das camadas populares. A mudança nas condições se tornou um

requisito para a aprendizagem. Esta perspectiva pode, no entanto, ser pensada como racionalização diante da incapacidade em lidar com o diferente e se converter em justificativa para o insucesso das ações pedagógicas cujo fator principal seria o das condições dos alunos, desaparecendo a responsabilidade pelo insucesso (LOVISOLO, 1987; SILVA, 2003).

O discurso dos profissionais em atuação também revelava, na pesquisa de Montenegro, o modelo da criança ideal, controlada e apoiada pela família em interação positiva com a escola. Diante do modelo, o contra modelo das crianças das camadas populares aparece fortemente marcada pelas categorias de “privação”, “carência cultural”, “família desestruturada” e “falta de apoio familiar”, entre outras, que aparecem na mídia, nas leis, nas políticas sociais e nos discursos pedagógicos. Tudo indica que as categorias do contra modelo, que pode ser visto como um estereótipo impregna as representações dos futuros profissionais (MONTENEGRO, 1994). Ainda no caso do docente ter sua origem nas camadas populares em virtude de seu esforço e dedicação, que resulta em sua formação, geraria um efeito simbólico de mobilidade ou pelo menos o sentimento de ter socialmente ascendido, escapando do estereótipo do contra-modelo. Na pesquisa de SANTOS (1993), há consenso entre os professores de que o nível sócio-econômico dos alunos prejudica a aprendizagem, associado à percepção das diferenças entre os alunos da rede pública e os das escolas particulares. TENTI FANFANI (2005) apresenta dados que indicam que as diferenças entre as famílias, vistas a partir do “acompanhamento e apoio familiar” é mencionado como principal fator da aprendizagem (perto do 80% dos docentes em Argentina, Brasil e Uruguai e 66% no caso do Peru). Na pesquisa os docentes podiam mencionar os dois fatores mais importantes, em segundo lugar aparece a “qualidade do docente”, embora com percentuais significativamente inferiores.

Os docentes, por vezes, mostram satisfação com os resultados de seu trabalho. SANTOS (1993) também observou o compromisso do professor de educação física escolar a partir das suas representações sociais. A autora constatou que o professor tinha satisfação em suas aulas quando verificava que a sua intervenção havia modificado os alunos de alguma forma: na performance atlética, nos relacionamentos sociais ou na reflexão crítica. O leque apresentado é suficientemente amplo e indefinido como para gerar “sinais” de mudança que satisfariam o docente. Por outro lado, no caso da escola pública, o discurso sobre a falta de condições de trabalho observado por SANTOS (1993), pode, também, camuflar a falta de

compromisso ou a acomodação de alguns professores no serviço público com estabilidade. As condições negativas de trabalho ajudam a racionalizar a falta de responsabilidade e a não consecução de objetivos mínimos. Assim, enquanto as “condições” justificam e adaptam; os “sinais” enaltecem o labor docente. Os informantes entendiam que a contribuição da educação física para os alunos da escola pública deveria ser a inserção social pelo ensino de conhecimentos e comportamentos; o desenvolvimento da comunicação oral e escrita; o autoconhecimento e o convívio em grupo. Os professores acreditavam que a afetividade baseada na amizade e nos princípios da relação familiar em substituição à família desestruturada ou ausente, seria a sua contribuição pessoal a esses jovens. Eles utilizavam a afetividade para transformar o perfil comportamental (estereótipo) dos alunos e para esquivar-se das implicações pedagógicas de sua atuação. Dessa forma, a educação física serviria de suporte na solução de problemas disciplinares e na organização escolar (SANTOS, 1993).

Na observação da prática pedagógica parece que sempre temos evidências de que existem alunos que se destacam para mais ou para menos. Os professores sentem-se mais satisfeitos quando conseguem tornar o aluno mais parecido consigo ou com o que ele considera ser o ideal, conforme seus valores e visão de mundo. Esta ideia não é facilmente compatível com a concepção de educação para a autonomia, defendida pelas teorias progressistas contemporâneas, ou a valorização relativista da cultura local.

Ainda hoje, qualquer observação mínima de campo permite encontrar profissionais de educação física que atribuem aos fatores estruturais as razões para o impedimento em transformarem os alunos em sujeitos tão bons quanto eles. É possível que ao encontrar dificuldades objetivas na escola pública, ao deparar-se com uma realidade social diferente da sua, os professores assumam um “discurso marginalizador das crianças como meio de auto proteção moral e de culpa em relação aos insucessos ocorridos” como observou MONTENEGRO (1994).

Ao mesmo tempo em que os professores devem ser agentes de transformação social, e muitos defendem tal posição, eles são influenciados pelo meio social em que vivem. E podem trazer consigo uma bagagem social construída a partir de estereótipos estabelecidos ao longo dos anos de formação acadêmica e social, que orientarão a sua intervenção educacional, que pode não corresponder com as expectativas dos alunos - foco principal do processo. Observemos que ideias caras às pedagogias que circulam com força na

graduação e pós-graduação e que afirmam valores como transformação social e criticidade podem não aparecer no discurso nativo ou local.

Temos que aceitar que há uma evidência muito forte, o professor apenas pode levar o aluno na direção daquilo que ele considera que é a imagem da cultura necessária e desejada. Esta direcionalidade se conserva ainda quando entende que seu labor é a criação de condições que facilitam a aprendizagem ou a criatividade e o senso crítico. O professor não pode ajudar o aluno a ser alguma coisa diferente daquela que ele é e, de forma mais prática, o professor da escola pública não pode ensinar o aluno a falar e escrever em japonês ou a pensar como “ñambikwara” ou a entender o mundo de forma significativamente diferente da sua. Alguns delírios pedagógicos parecem pretender ir contra tal evidência.

O movimento de crítica ao ensino de esportes na escola que surgiu a partir da década de 80, com crítica à aprendizagem técnica ou de aprofundamento dos conhecimentos e habilidades dos fundamentos dos esportes na educação física escolar, parece ter contribuído para a desvalorização da aprendizagem dos fundamentos ou técnicas corporais na área. A aprendizagem dos fundamentos e técnicas do esporte passou a ser vista como processo de mecanização ou des-humanização e a prática de esportes como um instrumento de alienação ou anestesia social, indicada como instrumento de adaptação e controle social (CASTELANI FILHO, 1983; BRACHT, 1986; GHIRALDELLI JUNIOR, 1988).

A crítica a utilização dos esportes como instrumento de inclusão encontra-se disseminada em setores do meio acadêmico, em particular nos cursos de formação em educação física, com a difusão da ideia de que o esporte é um mal em si, sendo impossível a sua utilização para a autonomia e emancipação dos membros das camadas populares. Mais ainda, o esporte por “essência” seria excludente por selecionar os melhores. Contrária a esta perspectiva, ainda encontramos as crenças nos benefícios dos esportes para a melhoria da qualidade de vida dos participantes ou para a formação social dos mesmos (GAYA, 2009; STIGGER, 2009; VAZ, 2009). Uma preocupação corrente nesta linha de pensamento encontra-se na conscientização dos indivíduos quanto aos benefícios da prática regular da atividade física. A educação física escolar, como disciplina curricular obrigatória, deveria contribuir para despertar nos sujeitos o gosto pela atividade física regular ao longo da vida. Acredita-se que a formação social (sociabilidade, responsabilidade, participação entre outras características) seja intrínseca do esporte, assim, as campanhas na mídia e a formação nas

aulas escolares devem motivar a participação de um número maior de sujeitos nos programas e projetos de atividade física regular. Entretanto, o objetivo de desenvolver habilidades motoras e competências estratégicas no esporte parece ter sido abandonado.

Tudo indica que passamos por um movimento na direção de entender e assumir a positividade do esporte nos projetos alternativos à escola (esporte e lazer). Os projetos de inclusão social, de criação de alternativas à vida na rua se situariam fora da escola. Paradoxalmente, coloca-se a condição da matrícula escolar para a participação nos projetos. Assim, ao mesmo tempo em que negam a capacidade da escola em desenvolver o esporte e lazer reforçam sua importância exigindo a matrícula escolar para participar do projeto. A matrícula, por outro lado, pode ser vista como o “localizador” da criança e, portanto, um elemento central do seu controle por parte do projeto.

Encontramos, no entanto, exemplos da contradição entre as crenças públicas e as expectativas dos alunos em Projetos de Inclusão Social - PIS, em um estudo de caráter exploratório realizado em sete núcleos extracurriculares para a prática de atividades físicas e culturais no Rio de Janeiro (VIANNA, 2003). A pesquisa de caráter descritivo tomou como base o quadro mensal dos Clubes Escolares do projeto Educação Física e Lazer da Secretaria Municipal de Educação, no qual estavam inscritos nos 10 clubes escolares em funcionamento, 18.002 alunos matriculados em 850 escolas municipais, atendidos por 241 professores, distribuídos em 113 oficinas.

Entre os alunos a crença no esporte enquanto caminho de mobilidade social e a percepção da profissionalização, enquanto contrária à ideia da inclusão pelo lazer, foram dominantes na pesquisa. Ao contrário das crenças quanto às impossibilidades do esporte como um caminho para a mobilidade social dos jovens, presente no pensamento crítico da educação física (BRACHT, 2009; KUNZ, 2009; TAFAREL, 2009), verificamos que a atividade física orientada foi vista pelos participantes como uma opção para a ludicidade com fim utilitário profissional. Como afirmou em várias oportunidades Lovisolo, o esporte é um campo de atividade que pode juntar a orientação pelo gosto com a da utilidade (LOVISOLO, 1995b). Junções semelhantes podem ser encontradas no campo das artes populares (música, dança e outras) onde também domina a competição e os mecanismos de seleção e exclusão.

Ao que tudo indica a ausência de acordo, sobre os objetivos, entre interventores e público, pode ser uma dimensão da evasão dos participantes. O que foi constatado em investigação realizada em um núcleo

de atividades extracurriculares de atividades físicas e culturais situado no interior da favela Cidade de Deus, no município do Rio de Janeiro. Este núcleo em funcionamento desde 1993 tem como objetivo transcender os limites físicos da escola, oportunizando aos alunos matriculados na rede municipal de ensino, a ocupação do tempo livre com atividades esportivas, recreativas e culturais, sob orientação educacional (VIANNA & LOVISOLO, 2005). Entre os resultados, constatamos que 80% dos praticantes abandonaram as atividades durante o primeiro ano. A principal conclusão é que os programas devem levar em conta tanto os eventos locais quanto a hierarquização das crenças dos sujeitos participantes. Programas que não interagem com esses fatores levam à falta de adesão. Entre os motivos, destacamos a crença local que vê a prática esportiva como caminho de profissionalização e mobilidade social, demandando, portanto, tanto a competição quanto o treinamento que corresponde as representações sobre o mesmo. O programa orientado pela crença nos benefícios da saúde e na inclusão social via esporte, de fato, parece não atender aos motivos presentes na hierarquia de crenças locais.

Os resultados sugerem que os sujeitos permanecem nas atividades de acordo com as suas potencialidades e interesses. As condições de aprendizagem e desenvolvimento no esporte que permitam ao praticante a percepção de progresso na atividade parecem estimular a permanência, enquanto a sua ausência, pode significar a evasão.

As perspectivas de formação escolar e de formação esportiva dos participantes apresentaram-se vinculadas ao anseio de adquirir as competências necessárias para ocupar uma posição social melhor do que aquelas observadas no seu meio social nativo, que represente a superação das barreiras sociais e uma melhoria na qualidade de vida - o projeto é visto como uma ponte para este fim. Destaca-se, portanto, a crença local que vê a prática esportiva como caminho de profissionalização.

O discurso ideológico presente em programas e políticas de inserção social através do esporte, que postula apenas uma perspectiva de inclusão pelo lazer, parece não suscitar a adesão e permanência de parcelas significativas dos matriculados nas atividades. Deve ficar claro que a realização de atividades esportivas orientadas à profissionalização, mediante treinos suficientes e participação em eventos esportivos, não significa automaticamente permanência ou adesão. De fato, a partir de certo momento, os praticantes podem chegar à conclusão de que lhes falta talento, algum dom natural, de que não são suficientemente bons e

abandonar a atividade. O esporte funciona com auto e heteroseleção. É excludente por ficar apenas com os melhores. Contudo, este tipo de saída, por seleção, é significativamente distinto do abandono porque o programa não faz o que devia: tentar desenvolver as habilidades e competências esportivas por se dedicar a outros objetivos. Observe-se que o próprio Ministério dos Esportes ao mesmo tempo em que apoia programas de inclusão social pelo esporte e pelo lazer promove a seleção de talentos e a bolsa esporte.

O presente estudo propôs-se identificar as regularidades e as particularidades na percepção de

professores de educação física, que atuam em projetos de inserção social através do esporte em comunidades populares do município do Rio de Janeiro, sobre os seus alunos e a intervenção institucional.

Esta investigação admite que a ampliação do conhecimento das representações dos professores de PIS através do esporte, acerca dos benefícios dos esportes e das atividades extracurriculares para jovens das camadas populares, possa contribuir para articulações entre as partes, que resultem em propostas institucionais e intervenções pedagógicas mais eficientes e eficazes.

Metodologia

Tomaram parte deste estudo 25 profissionais de educação física, nove do sexo feminino e 16 do sexo masculino, com idade entre 27 e 59 anos ($M = 37,28$). Todos os entrevistados atuavam em programas de intervenção sócio-educacional através do esporte, situados no interior de duas favelas do município do Rio de Janeiro que sofrem as influências do crime organizado.

Os professores responderam a uma entrevista semi-estruturada com questões que procuraram observar: 1) o perfil simplificado dos entrevistados; 2) a avaliação de suas experiências esportivas; 3) a

percepção dos benefícios ou prejuízos do esporte na sua formação pessoal e profissional; 4) a avaliação das potencialidades e limitações dos alunos e do projeto e as suas crenças sobre o impacto da intervenção através do esporte na formação das crianças e jovens.

Assim, procuramos registrar, analisar, comparar e interpretar as representações dos professores, a fim de explorar o universo de valores, normas e representações destes indivíduos, derivadas das suas experiências na condução das atividades, respeitando as suas capacidades de verbalização (THIOLENT, 1980).

Resultados

Perfil dos profissionais

Os indivíduos investigados são professores formados em educação física que atuam em dois projetos de inserção social através do esporte - um deles na favela da Maré e o outro na Cidade de Deus.

As crenças positivas nos benefícios pessoais e de grupo alcançados através dos esportes parecem ter estimulado os entrevistados a permanecerem em atividade nos projetos em média 4,6 anos, contratados pelo terceiro setor ou pela prefeitura.

Os entrevistados atuam no interior da favela, porém sua origem social não é a favela. Apenas um dos entrevistados era residente da comunidade.

Somente um dos professores não teve experiência no esporte de competição, seja amador (40%) ou federado (56%).

Em sua maioria - 76%, dizem terem sido estimulados por seus responsáveis à prática de esportes.

A percepção dos benefícios do esporte na vida dos investigados

Ao serem questionados sobre os benefícios da prática de esportes em sua própria vida, os professores apontaram a melhoria da performance, o desenvolvimento motor, a possibilidade de formação profissional e a melhoria de rendimentos que aparecem em 20,7% das indicações, mesmo percentual dos benefícios a saúde e a qualidade de vida. A ampliação das redes de amizade e a socialização vêm a seguir com 18,9%.

Benefícios ligados a qualidades pessoais tais como superação, autocontrole, autoconfiança e autonomia surgem em 15,1% das indicações, seguidos por compromisso, respeito, responsabilidade e disciplina - 13,2%. Desenvolvimento de aspectos cognitivos como senso crítico, atenção e cultura foram pouco percebidos - 9,4%, assim como despertar o gosto e o prazer pela prática regular da atividade física que teve apenas uma indicação.

Grande parte dos sujeitos investigados não apontou prejuízos pessoais decorrentes da prática regular de esportes. Somente dois entrevistados disseram ter tido lesões resultantes da prática.

As respostas repetem os argumentos tradicionais a favor do esporte: desenvolvimento de habilidades e rendimento; formação profissional; benefícios de saúde e qualidade de vida; amizade e socialização e desenvolvimento de qualidades pessoais (superação, autocontrole, compromisso, respeito, confiança e autonomia). As respostas encaixam naquilo que podemos denominar como a visão tradicional da funcionalidade social e pessoal do esporte.

Observa-se que a temática da inclusão e integração social não aparece de forma explícita, embora as atividades esportivas e recreativas tenham sido pensadas já no século XIX, por exemplo, na tradição salesiana, como espaço “salvação” ou de “recuperação” daqueles que estavam nas ruas da cidade em situação “periclitante”, qualificativo usado pelo próprio Dom Bosco (BORGES, 2005).

Os objetivos dos PIS

A TABELA 1 apresenta as finalidades dos PIS indicadas pelos professores.

TABELA 1 - Frequências absoluta e relativa quanto a percepção dos professores dos objetivos dos PIS.

Objetivos	Frequência	%
Inclusão, integração social	17	36,2
Qualidade de vida, saúde	10	21,3
Ocupação do tempo ocioso	6	12,8
Iniciação esportiva	2	4,3
Desenvolvimento da performance	2	4,3
Auto-estima	2	4,3
Performance	2	4,3
Desenvolvimento integral	1	2,1
Respeito/responsabilidade	1	2,1
Autonomia	1	2,1
Cultura	1	2,1
Transformação social	1	2,1
Lazer	1	2,1
Total	47*	100

* Nas tabelas foram aceitas e tabuladas respostas múltiplas.

Os professores acreditam que os principais objetivos dos PIS são inclusão / integração social - 36,2%, qualidade de vida / saúde - 21,3% e ocupação do tempo ocioso - 12,8%. A maioria dos sujeitos investigados, portanto, concordava e enunciava os objetivos dos PIS em que atuavam. Pode-se entender que os objetivos tradicionais do esporte continuam presentes, embora o lugar principal seja ocupado pelos objetivos de inclusão e integração social. Os valores clássicos de desenvolvimento das habilidades esportivas, a autonomia, a performance parecem estar baixamente representados e de forma dispersa. Fica difícil afirmar que os professores trabalhem no desenvolvimento das habilidades e competências esportivas, abrindo para o esporte amador e profissional, motivos centrais na sua própria experiência de vida e de vínculo com a escolha da formação em educação física.

Diante da questão de como melhorar ou otimizar a intervenção do PIS, a maioria dos professores sugeriram melhorias nos materiais e infra-estrutura - 41,4%; nas condições de trabalho dos profissionais - 13,8%; nas possibilidades de desenvolvimento no esporte e nas competições - 13,8% e no maior intercâmbio e passeios.

O perfil das respostas salienta que entre os professores, as condições seriam determinantes, tanto para a prática dos esportes quanto para o trabalho dos profissionais. Este perfil parece estar muito próximo das respostas, diante da mesma questão, realizadas pelos professores do ensino formal: condições de material e equipamento e condições de trabalho são as mais citadas (MONTENEGRO, 1994). Esta coincidência entre discursos da educação formal e da intervenção alternativa no campo do esporte deveria ser mais bem

trabalhada. Pode-se formular a hipótese da estrutura da resposta ser dominante em quase todos os campos de atuação. Surge a questão: estamos diante de respostas com algum significado ou apenas diante de respostas socialmente codificadas e que são automaticamente disparadas diante das perguntas? O problema é de fato sério, pois, se estivermos diante de um automatismo (como o de não fazer atividade física por falta de tempo) a melhoria nas condições talvez não tenha efeito nenhum sobre a qualidade da intervenção.

Observa-se que apenas 13,5% apontam a especificidade do “desenvolvimento no esporte” e a “competição”, dimensões centrais no desenvolvimento das habilidades e competências esportivas.

Os alunos na opinião dos professores

Na TABELA 2 podemos observar a avaliação dos entrevistados quanto às principais necessidades de seus alunos.

TABELA 2 - Frequências absoluta e relativa quanto a percepção dos professores sobre as necessidades dos alunos em PIS.

Necessidades	Frequência	%
Afetivas	10	25,0
Cuidados / Atenção	9	22,5
Oportunidades sociais	6	15,0
Educação escolar	5	12,5
Saúde	3	7,5
Financeira	3	7,5
Estímulo	2	5,0
Trabalho mais específico	1	2,5
Desenvolvimento cognitivo	1	2,5
Total	40	100

A visão de falta ou carência de valores e capacidades identificada na investigação de MONTENEGRO (1994), também se encontra fortemente marcada na avaliação dos professores investigados de sua clientela das classes populares - 36,1% das indicações. Aqui, as carências afetivas (47,5%) e sociais (15%) são percebidas como as principais necessidades dos alunos, ficando em segundo plano os aspectos relacionados a construção de competências necessárias ao progresso pessoal e profissional. Também nesta questão a carência, em todos os níveis, parece ser uma resposta automática. Os participantes, como os alunos da escola pública, são carentes de afetos, de cuidados, de atenção, de oportunidades sociais, de educação escolar, de estímulo, de trabalhos mais específicos, desenvolvimento cognitivo, saúde e condições financeiras. De fato, diante de tanta carência como

realizar um trabalho de progressão nas habilidades e competências esportivas? Como conseguir a inclusão e a integração? Observe-se que, mais uma vez, estamos diante da linguagem da falta de condições ou carência. Desde esta narrativa seria impossível dar conta dos níveis de excelência que o Brasil alcançou em vários esportes com praticantes das camadas populares. No caso do futebol, o elogio à condições de carência foi, paradoxalmente, elemento importante na configuração dos discursos que celebram o “país do futebol”. A questão de como inventar soluções para a limitação das condições não se coloca.

Qualidades dos alunos

Na TABELA 3 são postas as qualidades dos alunos segundo os professores.

TABELA 3 - Frequências absoluta e relativa quanto a percepção dos professores das qualidades dos alunos.

Qualidades	Frequência	%
Motivação, interesse, vontade de aprender, participação	17	58,6
Alegria, afetividade	5	17,2
Disciplina, respeito	3	10,3
Desempenho	1	3,4
Qualidade física	1	3,4
Sinceridade	1	3,4
Inteligência	1	3,4
Total	29	100

Os alunos foram vistos como motivados, com interesse, com vontade de aprender e dispostos a participar. Mais de 50% das respostas foram dadas nesse sentido. Perto dos 20% dos professores vêm os participantes como alegres e afetivos.

Emerge então a questão: como relacionar a imagem de carência com a qualidade dos alunos? Estaríamos também diante de respostas pré-codificadas que se aplicam de modo geral ao brasileiro? Enfim,

como pensar as relações entre as características positivas ou qualidades dos alunos e a esmagadora falta de condições e a carência na suas vidas?

Os benefícios do esporte na formação dos alunos

Apresentam-se abaixo em forma de tabela, os benefícios na formação dos alunos.

TABELA 4 - Frequências absoluta e relativa quanto a percepção dos professores sobre os benefícios do esporte.

Benefícios	Frequência	%
Qualidade de vida, saúde	15	31,3
Inclusão, socialização	9	18,8
Disciplina, respeito, responsabilidade	6	12,5
Desenvolvimento integral	4	8,3
Auto-estima	4	8,3
Superação	3	6,3
Cidadania	2	4,2
Lazer	1	2,1
Aprendizagem escolar	1	2,1
Ética	1	2,1
Perseverança	1	2,1
Senso crítico	1	2,1
Total	48	100

Apenas um dos professores afirmou que a prática de esporte não traz benefícios aos alunos. Os demais professores acreditam que a prática de esportes nos PIS contribui na formação dos alunos possibilitando principalmente melhoria na qualidade de vida e na saúde - 31,3%, a inclusão social e socialização - 18,8% e a disciplina, o respeito e a responsabilidade - 12,5%. Contribuição na aprendizagem escolar, oportunidade

de lazer, desenvolvimento da ética, da perseverança e do senso crítico também foram apontados como benefícios que podem ser adquiridos através da prática.

Observe-se que, em termos de formação moral, velhos e novos objetivos da promoção e ensino do esporte são entremeados. A relação tradicional entre prática do esporte e a saúde encabeça a lista. A “inclusão social” ocupa um segundo lugar e é

enunciada junto com a “socialização”. O significado da “socialização” não fica claro e pode tanto ser puxado na direção dos velhos valores (disciplina, respeito, responsabilidade, perseverança e conduta ética) quanto de valores novos ou emancipadores (senso crítico). Ou, interpretação alternativa, velhos e novos valores se misturam nos supostos benefícios da prática esportiva e, mais ainda, eles não são vistos nem como contraditórios nem como não conciliáveis.

Os velhos valores entre os autores críticos da educação física foram vistos como meramente funcionais para o capitalismo e a ordem burguesa. Contudo, pode-se entender que a mudança do sistema, da ordem ou a emancipação sem responsabilidade, perseverança, disciplina, responsabilidade, conduta ética e somente orientada pelo senso crítico pode ser o melhor caminho para o precipício. De fato os pedagogos transformadores, da educação e da educação física, não acreditam que o senso

ou consciência crítica possa atuar no vácuo ético. Contudo, seus discursos pouco pontuados por vezes podem ser interpretados nesse sentido. De fato, senso crítico, sem ética, parece formar parte da visão do professor que afirma que a participação nos programas não traz benefícios para os alunos. Se não traz para os participantes apenas poderia trazer benefícios para os dirigentes e interventores, entre eles, os professores. Ou seja, ele participa em benefício próprio e não acredita no contrato como gerador de benefícios mútuos.

Motivos para a aderência dos alunos

A afetividade surge como o elemento principal no processo de inclusão social, deixando em segundo plano a possibilidade de inclusão por meio da construção de conhecimentos e habilidades necessários à inclusão via profissionalização.

TABELA 5 - Frequências absoluta e relativa quanto a percepção dos professores sobre os motivos para os alunos permanecerem no PIS.

Motivos	Frequência	%
Integração social, amizades	9	28,1
Gostar da atividade	6	18,8
Qualidade dos professores, trabalho desenvolvido	4	12,5
Interesses de profissionalização	4	12,5
Relação professor/aluno	3	9,4
Prazer	3	9,4
Aprendizagem	1	3,1
Ocupação do tempo livre	1	3,1
Falta de opção	1	3,1
Total	32	100

Questionados pelos motivos que levam os alunos a permanecerem por mais tempo na prática de esportes, os professores relataram como principais motivos a interação social e as amizades - 28,1%, o gosto pela prática - 18,8% e as perspectivas de formação profissional - 12,5%. Os dois primeiros motivos, interação e amizade, e gosto pela prática podem explicar a participação no grupo da rua, do botequim, do “playground” ou da quadrinha de futebol. Esses, e outros, são espaços de amizade, interação social e gosto por uma atividade. Seriam necessários programas de intervenção para se atingirem esses objetivos? Apenas o motivo da formação profissional justifica a intervenção do profissional que sabe, ou pelo menos acredita saber, como desenvolver a formação profissional. Somados os motivos de cunho

afetivo - “interação social”, “fazer novas amizades”, “a relação professor / aluno”, “prazer” e “gostar da atividade” - com as indicações de “ocupação do tempo livre” e de “falta de opção”, totalizam mais da metade das percepções dos entrevistados sobre os motivos para a aderência dos alunos nas atividades.

Dos 25 professores respondentes, 14 sujeitos acreditavam que as ações do projeto teriam contribuído para o crescimento dos participantes no esporte na medida em que os alunos podiam se espelhar no exemplo dos professores que eram ex-atletas e pelo fato de terem sido desenvolvidas atitudes que favoreciam a formação social e esportiva. Poucos entrevistados, entretanto, admitiram que as atividades contribuíssem para a aprendizagem dos fundamentos dos esportes e para o desenvolvimento de habilidades do esporte.

Entendemos que o foco principal nas necessidades afetivas dos jovens esteja orientando as ações dos profissionais que atuam em PIS através do esporte. Cabe lembrar que ao não ter a oportunidade de desenvolver de forma adequada as competências necessárias para o crescimento no esporte, o jovem observa a diminuição de suas chances de inclusão via profissionalização e, ao contrário da crença na

inclusão, ocorre evasão (VIANNA, 2007). É importante lembrar que os números expressivos de alunos atendidos divulgados pelas estatísticas de instituições governamentais e do terceiro setor, não revelam o pouco tempo de permanência e a enorme evasão dos participantes (VIANNA & LOVISOLO, 2009), o que coloca em dúvida o impacto dos propósitos de inclusão social.

Considerações finais

O esporte é um meio importante de socialização por conseguir atingir valores como coletivismo, amizade e solidariedade, que são relevantes para vencer as agruras da pobreza. Na perspectiva de ELIAS e DUNNING (1992), o esporte é uma forma de substituir a violência, por uma competição controlada, em que o respeito à vida é um elemento fundamental. A procura do esporte pelos membros das classes populares, como um meio de elevação social, especialmente por aqueles que são residentes em comunidades violentas, pode representar uma forma de auto-realização e de superação da condição de não ter direitos de cidadania plena.

No entanto, por não vislumbrar perspectivas de mobilidade social ou por desconhecer os caminhos que conduzam a ascensão social dos alunos provenientes das camadas populares, é possível que o professor negligencie ou desvalorize a relevância das atividades esportivas para este fim. Ao adotarem esta postura o professor e os PIS deixam de atender as expectativas dos participantes de crescimento no esporte, o que provoca evasão e coloca em cheque as metas de socialização através do esporte e do lazer (VIANNA, 2007). O desenvolvimento de habilidades e competências parece ser fundamental. A auto-exclusão produzida pela constatação pessoal da falta de talento ou dom não deve ser vista como um mal, apenas como um recurso dos atores para definir os caminhos de sua vida a partir da experiência pessoal. Contudo, ela aparece como negativa sob o domínio do valor da inclusão.

Embora indiquem os benefícios da prática de esportes na formação dos alunos e apontem o interesse e a disposição dos jovens para aprofundar os conhecimentos no esporte em busca de mobilidade social, os professores entrevistados parecem não perceber que o impacto que o esporte teve em sua própria formação profissional também pode ser empregado para a evolução social e profissional dos alunos. Ex-atletas e formados em nível superior, os participantes relataram a influência do esporte na

escolha da profissão. A vivência esportiva parece ter contribuído para a ampliação dos anos de escolaridade e aprofundamento nos conhecimentos escolares destes indivíduos, o que resultou em mobilidade social dos mesmos quando comparados com o nível de escolaridade e a profissão de seus pais (80% dos pais dos entrevistados não chegaram a iniciar o nível superior). Mesmo assim, os professores não conseguem perceber que o que foi positivo em sua formação também poderia sê-lo na formação de seus alunos. Ou será que pensam que devem aderir e declarar os objetivos dos PIS embora se choque com suas experiências de vida?

Ao que tudo indica este quadro está presente em diversos PIS e pode resultar da incidência dos seguintes fatores: a) os professores não conseguem perceber em seus alunos potenciais para crescerem no esporte; b) não acreditam no esporte como meio de formação pessoal e profissional; c) não acreditam que as condições materiais e de infra-estrutura sejam suficientes para a formação dos alunos; d) não percebem em si competência para contribuir na formação dos alunos; e) não estão comprometidos com o processo de formação dos alunos. Estes indicativos merecem ser mais bem investigados, pois o seu resultado parece ser a falta de investimentos e esforços no desenvolvimento de habilidades e competências esportivas dos alunos participantes.

Assim como as experiências vividas pelos professores pode ter influenciado em suas vidas pessoais e profissionais, a avaliação das experiências mal sucedidas ou frustração das expectativas de crescimento no esporte nos PIS pode levar os alunos a decidirem pelo abandono das atividades (VIANNA, 2007). Desta forma as políticas e projetos interessados na diminuição das desigualdades e na inclusão social perdem a sua eficácia devido à evasão ou ao curto tempo de permanência no PIS. O impacto social poderia ser maximizado com a contextualização da intervenção e o estabelecimento de acordos com as crenças e aspirações dos alunos.

Abstract

The social inclusion through the sport: the perception of the teachers

The present study aimed to investigate the perception of the physical education teachers who work in social insertion projects through the sport in popular communities of the city of Rio de Janeiro on their students and the institutional intervention. The participants were 25 professionals of physical education, with age between 27 and 59 years ($M = 37.28$). The interviewed worked in two slum quarters of the City of Rio de Janeiro. The teachers answered a half-structured interview involving questions related to their experiences, evaluations and expectations of the respondents on the profile economic partner, the perception of the benefits or damages of the sport in their personal and professional formation, the evaluation of the potentialities and limitations of the students and the project and its beliefs about the impact of the intervention through the sport on the formation of the children and young. The data revealed the following evidences: a) the teachers are not able in their students the potential to grow through the sport; b) they do not believe in the sport as a way of personal and professional formation; c) they do not believe that the material and infra-structural conditions are sufficient for the students formation; d) they do not perceive competence in themselves to contribute to the students formation; e) they are not compromised with the students formation process. These indicatives deserve to be better investigated because the result seems to need instrumental resources of the participant students in Social Inclusion Projects so they can have conditions to make greater investments at the sportive formation.

UNITERMS: Sports; Social inclusion; Public politics.

Notas

1. Os benefícios proporcionados pela prática regular de esportes, na formação moral ou da personalidade dos seus praticantes são apontados em diferentes áreas do conhecimento (DANISH & NELLEN, 1997; ELIAS & DUNNING, 1992; TUBINO, 2001).
2. STIGGER e LOVISOLO (2009) retomaram as reflexões iniciadas na Revista Movimento sobre o “Esporte de rendimento e o esporte na escola”, com texto de autores com diferentes perspectivas sobre a temática.

Referências

- BORGES, C.N.F. **Um só coração e uma só alma**: as influências da ética romântica na intervenção educativa salesiana e o papel das atividades corporais. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2005.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.2, p.62-8, 1986.
- _____. Esporte de rendimento na escola. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H.R. (Orgs.) **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p.11-26.
- CASTELLANI FILHO, L. A (des)caracterização profissional-filosófica da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.3, p.95-101, 1983.
- DANISH, S.J.; NELLEN, V.C. New roles for sport psychologists: teaching li skills through sport to at-risk youth. **Quest**, Champaign, v.49, p.100-13, 1997.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1992.
- GAYA, A. Sobre o esporte para crianças e jovens. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H.R. (Orgs.) **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- GUIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista**. São Paulo: Loyola, 1988.
- KUNZ, E. Esporte: uma abordagem fenomenológica. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H.R. (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p.27-48.

- LOVISOLO, H. Escola e família: constelação imperfeita. **Ciência Hoje**, São Paulo, v.6, n.1, maio de 1987.
- _____. **Educação física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995a.
- _____. Normas, utilidades e gostos na aprendizagem. In: VOTRE, S. J.; COSTA, V. L. (Orgs.). **Cultura, atividade corporal & esporte**. Rio de Janeiro: UGF, 1995b.
- MONTENEGRO, P.C.A. **O sentido de aluno criança no imaginário de futuros professores de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Gama Filho, 1994.
- SANTOS, M.D. **Compromisso: a proteção do eu - representação dos professores de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, 1993.
- SILVA, T.M.T. Família & escola: mamãe a professora quer falar com você, eu não fiz nada. In: EVANGELISTA, G. (Org.). **Educação para o pensar**. Campinas: Alínea, 2003.
- STIGGER, M.P. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H.R. (Orgs.) **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p.103-34.
- STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H.R. (Orgs.) **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- TAFAREL, C.N.Z. Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H.R. (Orgs.) **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009. p.71-102.
- TENTI FANFANI, E. **La condición docente-análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- THIOLLENT, M.J.M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.
- TUBINO, M.G. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- VAZ, A.F. Técnica, esporte, rendimento. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H.R. (Orgs.) **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- VIANNA, J.A. Educação física, esportes e lazer para as camadas populares: a representação social dos seus atores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambú. **Anais...** Campinas: CBCE, 2003.
- _____. **Esporte e camadas populares: inclusão e profissionalização**. 2007. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, 2007.
- VIANNA, J.A.; LOVISOLO, H. Educational sports: the adhesion from the subjects of popular layers. **Fiep Bulletin**, Foz do Iguaçu, v.75, p.487-90, 2005. Special edition.
- VIANNA, J.A.; RÍGIDO, S.; FERREIRA, V.P. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre avaliação. **Movimento**, Porto Alegre, v.15, n.3, p.145-62, 2009.
- ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social**. Rio de Janeiro: Escuta, 1994.

ENDEREÇO

José Antonio Vianna
Estrada Maracáí, 340
20531-690 - Rio de Janeiro - RJ - BRASIL
e-mail: javianna@hotmail.com

Recebido para publicação: 07/08/2009
1a. Revisão: 19/11/2010
2a. Revisão: 10/12/2010
3a. Revisão: 28/03/2011
Aceito: 01/04/2011