



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JADERSON SILVA BARBOSA

**CULTURA(S), EDUCAÇÃO (FÍSICA) E ESPORTE (S) – NAS
TEIAS DE UMA PESQUISA-AÇÃO EXTENSIONISTA EM
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA**

Feira de Santana
2014

JADERSON SILVA BARBOSA

**CULTURA(S), EDUCAÇÃO (FÍSICA) E ESPORTE (S) – NAS
TEIAS DE UMA PESQUISA-AÇÃO EXTENSIONISTA DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador Miguel Almir Lima de Araújo

Feira de Santana – BA
12 de maio de 2014

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

B198c Barbosa, Jaderson Silva
Cultura(s), educação (física) e esporte(s) – nas teias de uma pesquisa-
ação extensionista de uma universidade pública baiana / Jaderson Silva
Barbosa. – Feira de Santana, 2014.
166 f. : il.

Orientador: Miguel Almir Lima de Araújo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Esporte – Educação. 2. Programa Encaminhar: Ação Cidadã
(PEAC) – Universidade Estadual de Feira de Santana. I. Araújo, Miguel
Almir Lima de, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana.
III. Título.

CDU: 796:37(814.22)

JADERSON SILVA BARBOSA

**CULTURA(S), EDUCAÇÃO (FÍSICA) E ESPORTE (S) – NAS TEIAS DE UMA
PESQUISA-AÇÃO EXTENSIONISTA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof . Dr. Miguel Almir Lima de Araújo (UEFS/BA)

Prof . Dr. Luís Vitor Castro Junior (UEFS/BA)

Prof ^(a). Dr ^(a). Suraya Cristina Darido (UNESP-SP)

Feira de Santana, 12 de maio de 2014.

Resultado: _____

Dedico esta dissertação aos seres humanos amorosos, à natureza deste planeta, que com tantas mazelas continuam a reinventar-se e a resistir com as armas que possui: a vida.

Em minha trajetória de vida pessoal e acadêmica, até chegar neste momento, foram inúmeras as pessoas que pacientemente conviveram comigo (distantes ou mais próximos) e que me oportunizaram enxergar a vida de uma forma mais humana, mais digna, mais amável, mais solidária, mais simples e reconhecendo-a na sua dimensão “agridoce”.

Agradeço...

... Aos meus familiares, em especial, ao meu querido pai Anacleon, inspiração pelas lutas em causas sociais, pelo desejo por um mundo melhor, pelas orações e pelo seu imenso amor transmitido, desde a contação de histórias infantis até os incansáveis conselhos já em minha fase adulta;

... Aos meus amados irmãos, irmãs, mãe do coração, tenho orgulho de ter vocês em minha vida. Vamos celebrar, de perto e de longe, mais esta etapa e muitas outras que virão;

... A minha esposa Maria e meu filho Guilherme. Foram presença e apoio constante, em palavras e atitudes, que me ensinaram nestes anos de muitos desafios. Sem vocês seria impossível. Amores da minha vida, contem comigo;

... Aos professores colegas, funcionários e alunos/as da UEFS, em especial, o meu querido amigo e orientador Professor Miguel Almir. Sua inspiração pela vida, pela natureza, pelo um cuidado com o outro e sua capacidade de indignar-se são exemplos especiais. As (des)orientações consistentes e cuidadosas me apresentaram um mundo de sabores “agridoces”. A você Miguel meu muitíssimo obrigado;

... Aos meus professores de graduação, em especial o professor e amigo Luiz Vitor Castro Júnior, não só pelo pronto atendimento ao chamado para compor esta banca de dissertação, mas pelas aulas de simplicidade, generosidade e, especialmente, pelas orientações e provocações realizadas ao longo da minha graduação. Elas me ajudaram a chegar até aqui;

... Aos companheiros de PEAC. Vocês foram maravilhosos e maravilhosas, cada um no seu canto, fez MUITO o seu tanto. Especialmente Bruno, Tércia, Maná, Carol, Nana, Aninha,

Rose, Fábio, Maurício, Ivy, Amanda, os queridos alunos e alunas do projeto Escola de Esporte, aos seus familiares e as professoras da Escola Wilson Moreira Mascarenhas, representados pela sua coordenadora Nice, a todos vocês o meu respeito e admiração;

... A todos os que compõem a Proex/UEFS, em especial Professora Maria Helena e Maurício.

Sem o apoio de vocês ficaria ainda mais difícil;

... Aos meus colegas de trabalho, de profissão, do mestrado por terem compreendido minhas ausências, pelas articulações necessárias e palavras de incentivo, atitudes que contribuíram para a conclusão deste trabalho;

... Ao professor Romilson Augusto dos Santos pelas importantes orientações na qualificação desta dissertação;

... A professora Suraya Darido, pela sensibilidade, pelas flexibilizações salvadoras e no aceite carinhoso ao convite para contribuir com esta produção.

*Se uma margem me limita
E a outra me enclausura,
arremesso-me.*

Miguel Almir
(Silêncios de Ventania)

RESUMO

Este estudo foi uma Pesquisa-Ação que envolveu uma ação de extensão, o Programa Encaminhar: Ação Cidadã (PEAC), da Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia e teve como objeto de estudo o projeto Escola de Esportes que atendia crianças de 9 a 14 anos moradores dos bairros Campo Limpo e Novo Horizonte. Os problemas de investigação foram construídos conjuntamente entre os atores e autores sociais e direcionados a responder os seguintes questionamentos: quais os fenômenos que influenciam ou influenciaram a construção da concepção de esporte dos atores e autores sociais envolvidos no PEAC? Como o PEAC, em suas relações que envolveram a sua intervenção (pesquisa e ação), propõe uma vivência e apropriação crítica-reflexiva dos saberes da cultura corporal no/com o esporte? Qual a contribuição do PEAC na formação esportiva e cidadã dos alunos matriculados na Escola de Esporte deste programa? Existe contribuição significativa do PEAC, no sentido de possibilitar para a transformação social na realidade no contexto onde foi implementado o Programa? Para as respostas estas questões o estudo propôs, numa perspectiva crítica, contudo, sem fazer entrincheiramentos epistemológicos, utilizar contribuições de referenciais teóricos da área da Educação Física que discuti sobre cultura corporal e esporte, além da discussão sobre a extensão universitária. A análise dos dados extraídos de depoimentos produzidos pelos sujeitos envolvidos nas ações do programa (familiares, alunos, professores e bolsistas do programa) foram tabulados, organizados e descritos utilizando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Como principais resultados desta Pesquisa-Ação destacam-se a proposição em reorganizar o ensino (e como consequência o aprendizado) do esporte no ensino superior e em projetos sociais, numa perspectiva crítica, utilizando diversas possibilidades corporais expressivas, em uma ação integradora capaz de iniciar mudanças de paradigmas em espaços de formação, propondo transformação social na realidade onde os atores e autores sociais estão inseridos e reconhecendo as limitações no que diz respeito a amplitude das mudanças. Além disto, as experiências com o PEAC, especialmente o projeto Escola de Esportes, trouxeram elementos que propõem rupturas e contribuições em dimensões micro (conceitos sobre o esporte e suas relações com as teorias e práticas da Educação Física) e macroestruturais (modelo de sociedade, política pública e a extensão), ambas, permanentemente interconectadas.

Palavras-chave: Educação (Física), Esporte, Cultura, Pesquisa-Ação, extensão

ABSTRACT

This study was an Action Research involving an action extension, the Forward Program: Citizen Action (PEAC), State University of Feira de Santana, Bahia and had as its object of study, the Sports School project that cared for children from 9 to 14 years residents of neighborhoods Campo Limpo and Novo Horizonte. Research problems were jointly constructed between actors and social and directed to answer the following questions authors: what are the phenomena that influence or influenced the construction of the conception of sport stakeholders and social actors involved in the PEAC? As the PEAC in its relations involving their intervention (action research), takes a critical-reflexive appropriation of knowledge and experience of the body in culture / with sports? There PEAC contribution in sports training and civic education of the students enrolled in the School of Sport this program? A significant contribution of the PEAC, in order to allow for social change in reality in the context where the program was implemented? To answers these questions, the study proposed a critical perspective, however, without making epistemic entrenchments, using contributions of theoretical frameworks in the field of Physical Education to discuss about physical culture and sport, in addition to the discussion of university extension. The analysis of data extracted from statements made by the subjects involved in the actions of the program (families, students, teachers and scholars of the program) were tabulated, organized and described using the technique of the Collective Subject Discourse. The main results of this Action Research highlights are proposing to reorganize the teaching (and learning as a result of) the sport in higher education and in social projects, a critical perspective, using various bodily expressive possibilities in an integrative action capable of initiating paradigm shifts in educational arenas, proposing social change in reality where social actors and authors are entered and recognizing the limitations regarding the extent of the changes. Furthermore, experiments with the PEAC, especially the Sports School project , which brought elements propose disruptions and contributions in micro dimensions (sport , physical education and his theories) and macrostructural (model of society, public policy and extension), both permanently interconnected .

Keywords: Education (Physics), Sport, Culture, Action Research, Extension

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Vista área do campus universitário e dos bairros Novo Horizonte e Campo Limpo	69
Figura 2	Olhar da Varanda 1	77
Figura 3	Olhar da Varanda 2.....	77
Figura 4	Olhar da Varanda 3	78
Figura 5	Olhar da Varanda 4	78
Figura 6	Teias e Desafios	79
Figura 7	Marca Oficial do Programa	80
Figura 8	Panfleto de divulgação da Escola de Esportes	91
Figura 9	Lista de contemplados e crianças inscritas	92
Figura 10	Registrando presença	94
Figura 11	Acolhida Musical	94
Figura 12	Acolhida com expressão corporal	94
Figura 13	Acolhida com celebrações	94
Figura 14	Apresentação do Grupo PEAC	94
Figura 15	Assinatura de documentos	94
Figura 16	Diálogo com a comunidade 1	94
Figura 17	Diálogo com a comunidade 2	94
Figura 18	Integração	98
Figura 19	Expressões corporais em jogo	98
Figura 20	Desafio, chegadas e partidas	99
Figura 21	Transcendência de limites e (re)construindo	100
Figura 22	Espaços vazios, desafios, chuva e sol	101
Figura 23	Carta de divulgação do Dia de Lazer	102
Figura 24	Lanche Coletivo	102
Figura 25	Outros espaços, novas experiências, novos aprendizados	103
Figura 26	Diversidade de desafios	104
Figura 27	Caminhos percorridos	108
Figura 28	Entrada do EMWMM	108
Figura 29	Sala de entrevistas (EMWMM)	108
Figura 30	Rodas de conversa	111

Figura 31	Possibilidades iluminadas	112
Figura 32	Muro da UEFS. Vista externa pelo Bairro Campo Limpo	134
Figura 33	Reunião de planejamento PEAC	140
Figura 34	Alternando Saberes	144
Figura 35	Famílias, bolsistas e alunos	145
Figura 36	Foto de encerramento do PEAC	150
Figura 37	Representação de atores e autores do PEAC.....	151
Figura 38	Recomeçando o jogo	160

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CULTURA(S) E EDUCAÇÃO (FÍSICA)	23
1.1 Educação (Física) crítica e cultura – propondo outros sentidos	28
1.2 Cultura corporal: construção histórica de aprendizados	34
2. EDUCAÇÃO (FÍSICA) E ESPORTE: TENSIONAMENTOS CRÍTICOS	39
2.1 Um pensar crítico sobre a compreensão crítica do esporte	48
2.2 O esporte mudou, a nossa sociedade mudou. A busca pelo esporte original ou ressignificação de um mundo que está sendo?.....	59
3. LABIRINTOS METODOLÓGICOS	61
3.1 Objeto da investigação: projeto escola de esportes	67
3.2 Contexto geográfico da pesquisa	69
3.3 Recorte temporal da pesquisa	71
3.4 Lanternas investigativas para travessia do labirinto	71
3.5 Análise dos dados (DSC)	74
3.6 Aspectos éticos da pesquisa-ação	76
4. O PROJETO ESCOLA DE ESPORTES DO PEAC: REFLEXÕES DA PESQUISA E DA AÇÃO (ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS)	77
4.1 O PEAC – Projeto Escola de Esportes – tecendo os primeiros (en)caminhamentos	79
4.2 A primeira etapa: identificando a situação (percursos iniciais da investigação e da ação)	81
4.3 A segunda etapa: definição dos objetivos e da ação (em função de critérios de deseabilidade e de factibilidade)	85
4.4 A terceira etapa: planejamento metodológico da pesquisa e da ação (para permitir a passagem de uma situação “a” para uma situação “b”)	86
4.5 A quarta e quinta etapa: a realização da escola de esportes - a análise e discussão de resultados.....	92
4.5.1 As Aulas de Esporte do PEAC - Socializando experiências e produzindo Saberes	98
4.5.2 O novo contexto da amostra	105
4.5.3 A inclusão no Projeto Escola de Esportes	109
4.5.4 Escola de Esportes – Educação Cidadã e/ou esportiva?	114
4.5.5 A Extensão universitária. Transpor os muros da universidade pode ser até fácil, difícil é lidar com a realidade encontrada. As pedras no caminho.....	134
4.5.6 Os alunos/as socializando os aprendizados - alternância de saberes	142
4.5.7 II Seminário Central e Encerramento das aulas (Festival de Práticas Corporais)	144
5. CONCLUSÃO	151
REFERÊNCIAS	161
ANEXO	167

INTRODUÇÃO

- *Zerinho ou um...*
- *Aê, pronto, vamos começar!*
- *Corre! Vai vai... acorda!*
- *Peguei... Furou! (risos).*
- *Peraê, vai de novo toca, toca!!!*
- *Toma! Cuidado! Atrás de você.*
- *Para mim, para mim... Pôxa!*
- *Olha ele aí! Lança!*
- *Vixe, bateu no carro. E agora?*
- *Calma aê! (pensando na decisão)*
- *Vale, tabelinha vale. É gol!*
- *Meninooooo!!!. Tu tava onde?*
- *Fui, galera meu pai chegou (Fim de jogo).*

Movimento, reinvenção, cooperação, tensões, imaginação, conflitos, interação, regras, incertezas, limites, possibilidades. Estas expressões marcaram muitas infâncias, e, aqui em particular a minha, que foi atravessada pelo brincar, jogar e praticar esportes.

Apesar de ter sido uma criança que teve uma infância inserida em um contexto urbano, eu tive intensas vivências lúdicas e não lúdicas, mas, sempre, as considerarei educativas; recordo-me, os momentos especiais, principalmente, na casa de meus primos, nos períodos de férias escolares, e, ainda, nas ruas e terrenos de chão batido, na quadra da escola durante o recreio ou no comemorado horário de aula vaga.

Lembro-me muito bem das fugas e escapadas para brincar no campo da “Gueba”¹, onde me encontrava com grandes amigos de infância, para jogar gudes, andar de bicicleta e me lambuzar no tradicional “baba” (era como nos referíamos à prática do futebol por pura diversão e entre amigos).

Esses “babas” eram momentos especiais que, após a aula vaga na escola, ou ainda, em qualquer outro tempo livre, organizávamos sem a presença de adultos. Eram jogos de futebol em minitraves, minicampos e, em geral, com diminutas bolas ou algo similar, que, na disputa, ajudavam a acabar com unhas inteiras do dedão do pé.

¹ Gueba. Nome do Campinho de terra batida, localizado próximo a minha residência na infância, onde eu praticava o futebol de rua.

A sensação para mim, e talvez para muitos outros garotos, era de que estas situações pareciam possíveis, apenas, na infância, e assim, deveriam ter um significado especial e serem muito bem aproveitadas. Eu acredito que aproveitei muito bem essa fase da minha infância. Lembro-me, por exemplo, que eu ficava imerso, horas, nesta encantadora ação do jogar, do praticar esportes, rica em intensidade e intencionalidade. Esse estado de espírito que, em geral, envolvem as coisas que fazem e trazem sentido para as nossas vidas. Certamente, por esse motivo, deixava para um segundo plano muitos compromissos escolares e outros, diversos, combinados com o meu pai.

Não se permanece criança para sempre: eis que essa criança vira um adulto, com o passar do tempo e, o jogar, reminiscências de uma infância brejeira, avança pela fase adulta e mistura-se com a minha formação humana, fazendo do esporte a minha motivação para a vida profissional.

Assim como muitos meninos, me imaginei, no futuro, um jogador de futebol profissional. O tempo, contudo, foi passando e, antes mesmo de adentrar o espaço acadêmico, ainda adolescente, em dois espaços distintos, pude vivenciar o esporte e algumas de suas muitas facetas. Uma dessas facetas, como atleta profissional de futebol, tive uma experiência que me levou a compreender que a brincadeira lá (entre os profissionais) é coisa séria. A outra experiência, ainda cursando o terceiro ano do ensino médio, foi quando a oportunidade de ser monitor de ações recreativas/esportivas para crianças em situação de vulnerabilidade social, numa instituição em minha cidade natal (Feira de Santana-BA). Neste espaço compreendi que o esporte pode ser a grande esperança para uma vida melhor para muitos jovens, mas especialmente, um momento de diversão na difícil vida cotidiana.

Essas duas experiências (como atleta profissional e monitor de projeto social) me aproximaram de dois sentimentos que coexistem, até os dias de hoje, na minha vida pessoal e profissional.

O primeiro sentimento foi o da inquietação que me levou a fazer uma ressignificação, daquilo que eu compreendia como esporte, através das minhas experiências como atleta profissional. Um novo olhar provocado pelas sensações perceptíveis nas exigências e convivências oportunizadas quando da realização das ações esportivas em jogos “a vera”² e, ainda, nas interações com os colegas atletas dentro e fora do campo, nos desafios em tentar compreender o árbitro de futebol (mesmo quando parecia impossível entendê-lo), nas

² “a vera”. Expressão comum usadas na minha infância em jogos e brincadeiras, que significa que o jogo era valendo (jogo duro, a vera, prá valer), que não teria facilidade a partir do momento que fosse proferida a palavra. Assim, como os jogos profissionais ao qual me refiro utilizando o termo.

situações que deixavam claras as diferenças entre o esporte amador e o esporte profissional, ou seja, um futebol descomprometido, desafiante, criativo que eu praticava no campo de terra batida, e o futebol profissional, em geral, mercantilista, excludente e, para mim, divertido e educativo, que eu vivenciei em diversos campos esportivos pelo estado da Bahia.

O segundo sentimento foi o impacto recebido pelo contato com crianças de 6 a 10 anos, internos do "Palácio do Menor" em Feira de Santana-Bahia e, eram amparados por um projeto social. Neste período (ano de 1996), ainda como estudante secundarista, fui despertado de maneira “chocante” para uma realidade, que apesar de saber da existência, jamais imaginaria tão cruel.

Na condição de monitor de um projeto social, desenvolvido naquela instituição, fui inserido em um contexto educativo que se propunha a lidar com crianças que haviam sido abandonadas por seus familiares. Essas crianças, eram egressos dos centros de recuperação de menores ou envolvidos com drogas. Para esses menores, o espaço funcionava como uma espécie de residência temporária. Naquele local desenvolvi um misto de sensações: amor pelo próximo e, também, indignação. Essa dualidade de sentimentos me impulsionaram a tentar contribuir, com os conhecimentos que possuía (especialmente adquiridos pelas aulas de filosofia na escola básica e pelas minhas orientações familiares), na educação e formação dessas crianças.

Aquela foi uma experiência que me despertou, ainda mais, a responsabilidade social, gerando o desejo de transformação, de democracia, de educar e contribuir com o fortalecimento de uma justiça social.

Essa compreensão educacional e social fortalecida pelos ensinamentos, incentivados pelas ações de meu pai, (professor de formação e bancário de profissão), sempre envolvido em projetos pautados em ações sociais e que sinalizavam a necessidade de mudanças na sociedade brasileira, quando as questões envolviam os direitos constitucionais básicos. Não esqueço, em minha idade adolescente, de um acróstico (Menor Desprotegido), e, de sua autoria, o “Menor Só!”, que ficava pendurado em um quadro em nossa casa.

O MENOR, SÓ!

Medo, insegurança, incertezas tantas,

E o amigo não vem. Eu, porém, ainda espero e,

Não desesperarei, jamais, pois tenho fé.

O meu passado não teve presente e, o futuro incerto é...

Recolhe amigo, meu canto, meu pranto.

Dentro do peito meu ainda estou só...

*E tu, onde andas?
Segura a minha mão tão frágil, tão pequena...
Protege-me do frio, livra-me da fome, Estou só!
Recupera este menor: me tira do beco, da rua, da prisão amanhã...
Orienta-me, livrando-me dos tóxicos, do vício
Tenaz, que escraviza nas ruas fétidas, nuas e frias...
E assim fazendo, arrancarás pela raiz um mal que cresce,
Grande, sempre, para o incômodo e a desgraça, talvez, do filho teu.
Ingrato eu não serei se me deres a mão generosa e,
De certo, retribuirei com trabalho e respeito, aprendendo a dizer:
Obrigado, Senhor, já não estou só; sinto o teu amor, pelos atos dos homens.*

Anacleon Barbosa

Essa minha aproximação com o jogar, o social e o educar, me permitiu, um diálogo mais íntimo com a área de Educação Física e que isto não fosse obra do acaso. Impregnado das experiências vividas, tive a clara convicção, ao final da escola básica, que gostaria de ser professor de Educação Física.

Anos depois, já no campo acadêmico, na condição de aluno do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana-Ba, dediquei-me aos estudos e às vivências sobre diversas temáticas que envolviam os conteúdos da cultura corporal. Esses estudos me apresentavam um discurso crítico e reflexivo sobre o que de fato a Educação Física, enquanto área de conhecimento poderia sugerir na formação de crianças e adultos nessa excludente sociedade de classes e que expressam diversas culturas.

Cultura(s) que estão inseridas numa dinâmica histórica e deve reconhecer, portanto, as dimensões sociais, políticas e educacionais imbricadas neste ser humano que aprende. No caso em questão a partir da proposta de intervenção de uma ação extensionista mediada por uma universidade pública baiana.

Reconheço que os conteúdos necessários a todo processo educacional advêm da dimensão cultural. Neste sentido, numa relação dialética³ entre Educação (Física) e cultura, no capítulo I desta produção, sigo na direção de reafirmar que todo o conhecimento manifesta-se na(s) dinâmica(s) cultural(is).

³ Do ponto de vista etimológico, a palavra dialética tem vários sentidos. Significa diálogo, conversa, raciocínio (TRIVIÑOS, 2004, p. 11). Nesta produção em especial me referido a dialética numa perspectiva de diálogo crítico e reflexivo, compreendendo as tensões nas relações contraditórias existentes na sociedade, numa dinâmica cultural.

Nesta direção e sem fazer entrincheiramentos epistemológicos trago as contribuições de Araújo (2011), Severino (2006), Sodré (2012), Moreira e Candau (2003), Silva (2006), Neto (2003), Silva (2009), Daolio (2005), dentro outros, para que nesta perspectiva crítica, distante de ideologismos, possa compreender de forma mais ampla, complexa, crítica e plurifacetada a própria educa o, as culturas e os corpos em “movimento”.

Estou ciente que nenhuma corrente teórica trará solu es para tudo, até por que, em geral, posi es extremas tendem a provocar a cegueira da compreensão humana e intelectual (MORIN, 2002). Assim o processo de pesquisa e da a o, proposto neste estudo, reconhece a complexidade do ser humano, esclarecendo pontos de vistas divergentes e convergentes, expondo as rela es de poder que influenciam e impactam nas manifesta es culturais (especialmente o esporte).

Com estas compreensões proponho um convite neste primeiro capítulo, intitulado Cultura(s) e Educa o (Física) para que estejamos articulados a enfrentar um sistema político-econômico que produz a explora o e o domínio de um ser humano sobre os outros, inclusive sobre as suas diversas manifesta es culturais, inclusive no esporte. Temática que irei tratar no capítulo dois desta produ o.

O esporte, como manifesta o da cultura corporal, compreendido dentro do contexto histórico e social,  , ao mesmo tempo, produto e processo cultural, não podendo, portanto, ser personificado. Na m dia, especialmente, mas, também, em debates acadêmicos, encontramos frases, como: o esporte retira das drogas; o esporte promove saúde; o esporte oportuniza ascensão social; o esporte promove a paz. Ou no caminho oposto: o esporte mata; o esporte promove exclusão. Como assim? Seria o esporte capaz de “ganhar vida” e realizar tudo isto? Sabemos que, em geral, não.

Ao reconhecer o esporte como uma produ o cultural, influenciado por questões sociais, econômicas, políticas, saberemos que o mesmo irá expressar atitudes humanas, que representam inclusão ou exclusão, aproxima es ou distanciamentos, transforma es ou reprodu es expressas, no mundo contemporâneo, na valoriza o da quantifica o; dos “records”; da consagra o dos mais “aceitos” fisicamente (mais rápidos, mais resistentes, mais fortes), estabelecendo estereótipos de corpo e de padrões de condutas corporais que, em geral, servem pra alimentar uma indústria que vive desta inquietude humana na constante busca pelo “*ter*”.

A problemática em discussão   sinalizada nas diversas produ es na área e debates acadêmicos que denunciam, especialmente após a década de 80, o empobrecimento da fun o educativa do esporte, impactado especialmente pela presença da espetaculariza o dos mega-

eventos (Olimpíadas, Copa do Mundo etc), que reproduzem pelo país práticas e discursos salvacionistas, excludentes e descontextualizados.

Nesta perspectiva crítica, vou apresentar a partir de referenciais da área da Educação Física, as aproximações sobre cultura corporal e esporte desde as teorias críticas representadas por Betti (2009), Soares (1992), Kunz (1994), Oliveira (2005), Malina (2009), Silva (2009), Bracht, (2005); Souza (2009).

Estas obras irão ajudar a refletir e a construir outras possibilidades de compreensão do esporte, demarcando que o mesmo deve servir para denunciar problemas sociais e não para legitimar estes problemas; que pode contribuir na melhoria da qualidade de vida dos praticantes e não para prejudicar sua saúde; que pode promover cidadania e não reforçar processos excludentes e discriminatórios; que pode essencialmente ser uma ação lúdica, livre das amarras hegemônicas e não uma mercadoria a serviço de poucos.

Ao longo dos estudos deste mestrado, não foram poucas às vezes, que me senti desafiado a tentar produzir um material que pudesse contribuir, efetivamente, para o avanço do que já estava publicada na área da Educação Física e, em especial, voltado para a compreensão da práxis de uma das expressões da cultura corporal: o esporte e, especialmente, suas imbricações na sociedade contemporânea com o foco nas possibilidades de contribuir na formação cidadã.

Desta forma, considero uma das relevâncias desta produção: propor uma aproximação entre o saber e a ação, apresentando propostas e experiências com o ensino do esporte a partir do Programa Encaminhar: Ação Cidadã (PEAC). Ação de extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana que propõe uma reconstrução do pensamento nas relações com o corpo e na forma de compreender a dimensão educativa de ações que envolvem a prática de esportes em projetos sócio-educativos.

Assim, nesta inquietude, me propus a contribuir *teoricamente* apresentando as discussões da área sobre o esporte, manifestação da cultura corporal. Contudo, busquei um diálogo com a teoria crítica com a *prática* cotidiana do esporte no projeto Escola de Esportes, desenvolvido pelo PEAC.

Pude perceber e tratar criticamente os *fenômenos* que emergem desta prática e, interpretá-los, pelo olhar da *metodologia* da Pesquisa-Ação. Metodologia que é detalhada no capítulo III intitulado: labirintos metodológicos.

Nesta perspectiva reconhecia, com os importantes estudos e diálogos oportunizados na academia, que não poderia partir para um processo de investigação apenas com o desejo de agir. Precisava articular esta ação, com um pensamento, uma teoria, uma compreensão mais

ampla do ser humano, das culturas, estruturada dentro de um direcionamento pedagógico, sempre necessária em um processo de investigação coerente e necessário a toda pesquisa científica, neste caso, na área das ciências sociais.

Apresentarei neste capítulo da metodologia os caminhos metodológicos que foram percorridos, que caracterizam o estudo como uma Pesquisa-Ação e que me ajudaram a identificar, analisar e descrever os achados da pesquisa e o relato contextualizado das ações.

A Pesquisa-Ação tende a fortalecer a relação entre a teoria e prática; favorecer alianças e comunicações entre pesquisadores e atores; perseguir o duplo objetivo de conhecimentos a desenvolver (pesquisa) e de situações a modificar (ação); produzir um novo saber na ação e para a ação; e se inserir em um processo de tomada de decisão com vista à resolução de problemas (DIONNE, 2007; THIOLENT, 2011; FRANCO, 2005).

Nesta compreensão pude me aproximar dessa/desta metodologia e, perceber que, não apenas a escolhi, como também fui escolhido pela Pesquisa-Ação. Sendo esta, portanto, a técnica de investigação (pesquisa) e o projeto de intervenção (ação) que serão utilizados neste estudo. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a Entrevista Semi-Estruturada; Observação Participante; Análise documental (diário de bordo), registros fotográficos e Seminários. A análise dos dados extraídos de depoimentos produzidos pelos sujeitos envolvidos nas ações do programa (pais, alunos, professores e bolsistas do programa) foram tabulados, organizados e descritos. Para isto utilizei a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFÈVRE, 2000).

A construção dos problemas que direcionaram o desenvolvimento desta Pesquisa-Ação foram construídos, conjuntamente, pelos atores e autores sociais (pesquisadores e participantes da comunidade), e, puderam ir, conforme atuação de cada ator social, em direção aos seguintes questionamentos: Como se deu o processo de construção da concepção pedagógica de Esporte que foi desenvolvido no programa? Quais os fenômenos que influenciam ou influenciaram a construção da concepção de esporte dos atores e autores sociais envolvidos no PEAC? Como o PEAC, em suas relações que envolveram a sua intervenção (pesquisa e ação), propõe uma vivência e apropriação crítica-reflexiva dos saberes da cultura corporal no/com o esporte? Qual a contribuição do PEAC na formação esportiva e cidadã dos alunos matriculados na Escola de Esporte do programa? Como se deu o processo de socialização dos saberes destes/as alunos/as em sua comunidade escolar e familiar? Existe contribuição significativa do PEAC, no sentido de possibilitar para a transformação social na realidade e contexto onde foi implementado o Programa?

Em pesquisa social aplicada, e em particular no caso da Pesquisa-Ação, os problemas colocados são inicialmente de ordem prática. Trata-se de procurar soluções para chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada.

Os principais objetivos da Pesquisa e da Ação foram: propor uma aproximação entre o saber e a ação, apresentando proposta de formação cidadã e esportiva a partir do Programa Encaminhar: Ação Cidadã (PEAC) – Escola de Esportes; contribuir na reconstrução do pensamento de atores e autores sociais, ressignificando as relações e compreensões dos corpos em movimento nas práticas esportivas; investigar a dimensão educativa/cidadã do esporte ao propor “novos sentidos” as ações de educadores nos espaços onde se manifestam, com um olhar pedagógico, criativo e não linear para esta expressão da cultura corporal.

A Idéia do projeto da ação (Escola de Esporte) foi propor reorganização do ensino (e como consequência do aprendizado) do esporte, numa perspectiva crítica, utilizando diversas possibilidades corporais expressivas, em uma ação integradora capaz de iniciar mudanças de paradigmas em espaços de formação, propondo transformação social na realidade onde os atores e autores sociais estão inseridos.

No capítulo 4, análise e discussões irei apresentar elementos que respondem as questões problematizadoras que caracterizam os objetivos para o desenvolvimento do Programa Encaminhar Ação Cidadã (PEAC) – Projeto Escola de Esporte (objeto de estudo desta produção), destacando o debate sobre a concepção de esporte do programa, as questões imbricadas e identificadas nas discussões fundamentadas na literatura que discorrem sobre as temáticas da cultura, do esporte e de ações extensionistas na área da Educação Física.

No capítulo final, destaco que a partir das experiências com o PEAC, especialmente o projeto Escola de Esportes, posso chegar também a outras conclusões, mesmo que provisórias, trazendo, por exemplo, elementos que propõem rupturas e contribuições em dimensões micro (conceitos sobre o esporte e suas relações com as teorias e práticas da Educação Física) e macroestruturais (modelo de sociedade, política pública e a extensão), ambas, permanentemente interconectadas.

CAPÍTULO 1

1. CULTURA(S) E EDUCAÇÃO (FÍSICA)

Para iniciar um diálogo sobre a(s) cultura(s) que se manifesta(m) numa dinâmica histórica, inicialmente serão abordadas, a priori, fundamentações que discutem e definem compreensões de cultura e educação, estabelecendo as aproximações (in)tensas entre ambas, reconhecendo que as dimensões sociais, políticas e educacionais estão sempre imbricadas.

Posteriormente, será estabelecido um diálogo, com o objetivo de construir um pensamento crítico¹, sobre a área de Educação (Física) e as discussões sobre cultura, numa tentativa de propor “novos sentidos” para a intervenção nesta área enquanto prática pedagógica em espaços educativos. Esta proposição envolve uma compreensão da cultura corporal como uma teia de aprendizados construídos historicamente, tecidos na constituição biocultural da condição humana.

Destaco que para este diálogo crítico, utilizarei conceitos de autores que contribuem com o processo de compreensão das temáticas tratadas, sem, contudo, fazer trincheiras epistemológicas. Ao contrário, a idéia é abrir novas possibilidades de fazer a crítica e para isto seguindo na direção do pensamento de Condé, em seu texto: “De Galileu a Armstrong: as várias faces da Lua”, em que o autor ressalta a importância de nos destituirmos da ideia de *uma certeza última* para a interpretação do próprio ser humano, ressaltando ainda que “não há profundas diferenças entre a lua de Aristóteles, a lua de Galileu, a lua de Armstrong e mesmo, sob certo aspecto, a lua do poeta, uma vez que essas interpretações existem para nós, enquanto humanos, a partir de nossa antropológica capacidade cognitiva” (CONDÉ, 2002, p. 56).

Acredito nessas possibilidades cuidadosas, sensíveis e fecundas de tratar o conhecimento, através de uma dinâmica do movimento humano, em um deslocamento constante de pensamentos, da capacidade humana de reinventar-se, de provocar as tensões e rupturas, a partir da diversidade (as faces da lua) e também das alienações ou experimentações a descobrir (faces ocultas da lua). Esta opção se constitui em um diálogo permanente entre homens e mulheres em um mundo que está sempre em (re)construção e só é concebido na aproximação orgânica entre e nos atravessamentos da cultura e da educação.

Cultura e a Educação são palavras polissêmicas, ricas em múltiplas interpretações, cabendo, portanto, nesta dissertação, contextualizar quais são as compreensões de cultura e,

¹ “O pensamento crítico como uma disposição ou capacidade de discutir os vários lados de uma concepção qualquer” (SODRÉ, 2012, p. 18).

posteriormente, de educação que são trazidas, como referência, para o diálogo crítico proposto ao longo desta produção científica.

Início pela compreensão de cultura, não por ser mais importante do que a educação, mas, pelo entendimento de que a cultura atravessa o processo de educação.

Ressalto inicialmente, a origem etimológica da palavra cultura e de como a mesma se traduz, no cotidiano, sob o olhar de Araújo (2011, p. 22).

A cultura origina-se do vocábulo latim *colere* significando cultivar, cuidar, cultuar. Nessa vertente, podemos considerar que a cultura se traduz nas formas expressivas de cuidado que temos com as coisas humanas, com os territórios geo-históricos nos quais vivemos nas expressões de cultivo dos pensares e sentires, dos valores e crenças que constituem o existir e o coexistir humanos.

O autor, na citação acima, demonstra um cuidado estético ao lidar com o significado etimológico da palavra cultura e, ainda, aproximando-o para uma compreensão do ser humano “integral”. O autor, desta forma, propõe um olhar para além do biológico, em um movimento de *cuidar, cultivar* aquilo que é essencialmente humano, quer sejam os *pensares*, quer sejam os *sentires*, provocando e convidando o leitor para um caminhar terreno desprovido de apologias a estes ou aqueles pensares, a estes ou aqueles sentires, respeitando-os sempre, numa escuta cuidadosa, sensível, tensional e vivencial.

Contrapondo-se a este entendimento, é comum, ainda, ouvirmos a associação da palavra cultura a algo de poucos e para poucos, uma exclusividade dos “cultos”. Expressões do tipo “fulano” não têm cultura ainda ressoam em diversos espaços e expressam a necessidade de tratarmos com mais cuidado as experiências, valores e aprendizados de um povo ricamente cultural, o povo brasileiro.

Nesse sentido, existe um posicionamento identificado com os estudos culturais. Estes estudos propõem um deslocamento da compreensão do conceito de cultura, antes visto como algo superior, único, como um “status” a ser alcançado, para a compreensão de cultura como algo central no debate acadêmico, político ou da vida cotidiana. Centralidade que “não significa necessariamente tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais – como a política, a econômica, a educacional; significa sim, torná-la como atravessando tudo aquilo que é do social” (VEIGA NETO, 2003, p. 6).

Percebo neste posicionamento uma tentativa de *descolonização* do conceito de cultura. Esta *descolonização* perpassa uma reinvenção, ressignificação dos pensamentos e da ação dos educadores em geral, que ainda sofrem forte influência dos modelos europeus e americanos (SODRÉ, 2012).

A cultura deve ser compreendida como

(...) expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns, cultura como o material de nossas vidas cotidianas, com a base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias etc.) (COSTA, 2011, p. 109).

A cultura, como já informado, atravessa tudo que é relacionado com o social, incluindo, obviamente, a educação. Neste sentido, a educação pode ser compreendida como um processo de formação contínua que acompanha todo desenvolvimento do indivíduo. Envolve, desta forma, aprendizado, preservação, socialização e ressignificação de heranças culturais.

As experiências culturais e educativas, organicamente envolvidas, representam, para o ser humano, uma relação de extrema importância, pois, desde os primeiros meses de vida:

(...) a aparente condição de fragilidade em vez de constituir uma perda ou um obstáculo ao seu desenvolvimento, representa, pelo contrário, um enorme ganho e um grande meio de desenvolvimento, uma vez que possibilita ser educado, que possa beneficiar-se das experiências culturais da espécie humana para devir um ser humano (PINO, 2005, p. 46).

A cultura e a educação convivem numa relação de interdependência. Segundo Forquin (1993), as práticas educativas formam um conjunto de processos e procedimentos que permitem à criança chegar ao estado de cultura. Cultura esta que distingue o ser humano do animal.

Este processo de humanização ocorre em espaços como igrejas, escolas, famílias, ruas, em projetos sociais e representa infinitas possibilidades de manifestações culturais, de reinvenções que perpassam, de geração a geração, por todo um processo educativo. Assim podemos considerar que

(...) a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória via reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa da continuidade humana (FORQUIN, 1993, p. 14).

Na relação entre cultura e educação, revela-se, entre ambas, um elo imprescindível. Um processo de promoção concomitante. Neste sentido convém mencionar o pensamento de Silva ao destacar que historicamente a

(...) educação não se limita apenas ao consumo de cultura, mas diz respeito à sua promoção. Sendo ela própria cultura, na medida em que media a transmissão dos saberes, a educação promove a transformação de esses saberes mediante a problematização dos conhecimentos, dos valores, dos comportamentos, enfim, de todo cabedal cultural. Ademais, a promoção da cultura incide na criação de *valores* (finalidades) e na formação de *mentalidade* (forma de apreensão do mundo que desembocam em comportamentos) (SILVA, 2006, p. 21).

Ainda sobre educação, Severino (2006) afirma que a mesma é o processo inerente à vida dos seres humanos, intrínseco à condição da espécie, uma vez que a reprodução dos seus integrantes não envolve apenas uma memória genética, pressupõe também uma memória cultural.

Sigamos na direção de um repertório ainda mais amplo e plural para a compreensão da educação, destacando-a como um processo de iniciação aos importantes saberes e sentires humanos. Nesta direção trarei, assim como fiz com o conceito de cultura, a compreensão etimológica da palavra educação. Esta possui como sua expressão latina a palavra *educere* que conota tirar para fora de, conduzir, levar e criar. Assim,

Educere incide em processos educacionais que emergem desde dentro, e, com seu dinamismo e intensidade, fomentam o espírito de criticidade e de inventividade, o senso intuitivo e a imaginação criante dos indivíduos. Processos que também implicam na transmissão e na assimilação dos saberes e dos valores instituídos, mas, sobretudo, implicam em sua expansão, criação e recriação, nas in-tensidades dos fluxos moventes da cultura, através da renovação e da instituição de novos saberes e sentires. Desse modo, a ação de educar incide no cuidado com a iniciação aos *Sentidos humanos*, de modo teórico e vivencial (grifo meu) (ARAÚJO, 2008, p. 190).

Nas civilizações antigas, compreendia-se que a educação das crianças era de responsabilidade das famílias. Posteriormente, no cristianismo, o processo de formação seguia os interesses e conceitos da Igreja. Muitos teólogos educadores consideravam as crianças como essência maligna – carregadas do peso do pecado original - e orientavam os pais a tratá-las com frieza. No entanto, com o passar dos anos esta ação de educar (instruir) foi institucionalizada e, foi atribuída para as escolas, a tarefa de formação intelectual, especialmente a aprendizagem da escrita (RAMOS, 2000).

Ao longo dos anos percebe-se um aumento significativo na complexidade da vida social, o que desencadeou a implementação de práticas sistematizadas e intencionais, sendo

atribuída à escola uma responsabilidade, de modo formal e explícito, na inserção de novos membros no tecido sociocultural (SEVERINO, 2006). Desde então, a escola ocupa um lugar especial no imaginário popular, valorizada e reconhecida como um importante espaço de formação dos conhecimentos humanos sistematizados, os saberes culturais.

Frequentemente, os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e o que esta pretende transmitir. Podemos incluir aí as escolas, espaços de formação básica e ampliarmos para as Igrejas, para os projetos sociais, para as universidades, entre outros espaços de influência e que desempenham importante papel na formação humana, e que não deveriam silenciar as discussões sobre cultura.

Omitir ou silenciar as discussões, as experiências vivenciais e culturais dos espaços educativos é, em geral, agir em direção do favorecimento dos interesses mercadológicos, individualistas, direcionando os seres humanos a um processo de desumanização, desvalorizando a sua identidade essencialmente cultural, alienando-o.

Trago, portanto, o debate sobre cultura como estruturante nestes espaços, pois, a centralidade da cultura no cenário contemporâneo, devido ao seu papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, em especial os espaços educacionais (Hall *apud* MOREIRA e CANDAU, 2003).

Esta compreensão provoca a necessidade urgente de uma reforma/reinvenção do pensamento dos atores e autores envolvidos no processo educacional. Reinvenção na perspectiva que Sodré (2012) sinaliza como uma disposição e uma reinterpretação abertas à consciência de hoje, assim como, um alerta para a evidência de que a educação é a luz no fundo do túnel social, obscurecido pela crise dos valores, pela violência das drogas, pelas ameaças à saúde do planeta e pela retração progressiva das formas propriamente humanas de existência.

Como na educação há um processo de condução, criação e recriação das experiências historicamente acumuladas pelos seres humanos, dentro de um processo crítico e tensional, defendo necessariamente um olhar democrático para a mesma, entendendo a democracia como para além de uma forma de governo e sim como uma prática social, “que media a modificação significativa das relações humanas, com vistas à supressão de toda forma de dominação e opressão” (SILVA, 2006, p. 30).

Ressalto que se encontra nas mais diversas relações de poder (econômico, político, educacional, ideológico), as influências que, por muitas vezes, mantêm uma relação desigual, por exemplo, entre ricos e pobres, mulheres e homens. Por esta vertente trarei para o diálogo

crítico as aproximações entre a Educação (Física) e a cultura, propondo, entretanto, outros *sentidos*, que superem a visão biológica da Educação Física tradicional e que, também, possa transcender a inércia de pensamento unilateral das teorias críticas que não dialogam com os saberes culturais. Estes saberes que são frutos de vivências no campo prático, junto às comunidades, aos corpos humanos que se comunicam nas expressões do movimentar-se do ser humano.

1.1 Educação (Física) crítica e Cultura – Propondo outros sentidos

Os espaços educacionais não se limitam apenas a consumir cultura, mas, também, promovê-la e transformá-la. Neste sentido, deverão, nas mediações possíveis dos educadores presentes nestes espaços, oportunizarem diálogos com os diversos saberes produzidos pela humanidade, provocando reinvenções e interações culturais que emergem das experiências dos atores e autores sociais que convivem nesta diversidade biocultural, representações simbólicas da imensidão plural do pensar e agir destes seres humanos.

O sistema educacional, representado pelos indivíduos que o compõe, de um modo geral, não compreende a complexidade e a amplitude nas relações humanas e, assim, propõe uma visão fragmentada, excludente, materializada em grades curriculares nas escolas e universidades, nos diversos tipos de discriminação (cor, raça, gênero, credo) e que, em resumo, culminam em expressões violentas de incompreensões.

E o que poderá ser dito da Educação Física, enquanto área do conhecimento, em relação as suas contribuições para além dos conceitos, significados? Quais os Sentidos?

Na busca de respostas a essas indagações farei, inicialmente, uma retrospectiva histórica, no próximo tópico, que revela as aproximações da Educação (Física) com o conceito de cultura.

Através de publicações da área e de debates em eventos pelo Brasil, identifica-se que a cultura corporal ou cultura corporal de movimento são expressões comumente usadas pelas concepções críticas da Educação Física, para definir o seu objeto de estudo no campo escolar (BETTI, 2009; DARIDO, 2005; KUNZ, 2001; SOARES, 1992).

Percebo que, os autores dessas correntes teóricas e, mencionadas acima, defendem um posicionamento (pensar e agir) crítico para o ensino da Educação Física, especialmente, nas escolas. Sugerem, em geral, rompimentos com o pensamento da pedagogia tradicional e da pedagogia tecnicista.

O pensamento da pedagogia tradicional tem sua constituição e raízes em meados do século XIX, e revela um modelo de ensino centrado apenas no professor que tem a prerrogativa autorizada numa relação unilateral, de transmitir acervo cultural aos alunos. Já, há uma outra linha de pensamento, o da pedagogia tecnicista, onde o professor e o aluno ocupam posição secundária; a relevância está no processo do “fazer”, cabendo aos mesmos apenas executar modelos prontos sugeridos por especialistas (SAVIANI, 2008).

Estas duas correntes metodológicas ganham ressonância na área da Educação Física nas duas primeiras décadas do século XX, basicamente através de duas concepções para o seu ensino nas escolas: a higienista (hábitos de higiene e saúde através da ginástica) e a militarista (formação de uma geração para atuar na guerra). Ambas consideravam a Educação Física uma “disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que a desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar” (DARIDO, 2005, p. 3).

A pedagogia de ensino tradicional-tecnicista e militarizada materializou-se em diversas escolas, influenciando a Educação Física brasileira e, como consequência, a formação da cultura corporal do seu povo. Situação que, possivelmente, tenha atingido o ápice nas décadas de 60 e 70, período de forte influência do regime militar brasileiro (período da ditadura militar).

Naquele período o esporte foi muito valorizado com a intenção de divulgar a política e a economia de “sucesso” durante o regime militar no Brasil. Na visão dos líderes desse regime, legitimava-se um processo de exclusão dos “menos aptos” fisicamente, ao tempo em que se buscava “adestrar” corpos com o intuito de prepará-los para o combate ou, ainda, atingir metas de rendimento estabelecidas pela lógica e interesses hegemônicos.

Foram estas as compreensões e modelos de Educação Física que foram disseminados em diversos espaços escolares, avançando pelos não escolares e, até os dias de hoje, exerce forte influência na (con)formação de jovens e adultos.

As atitudes e metodologias usadas pelo regime militar brasileiro sofreram, entretanto, contundentes críticas, a partir da década de 80. Este é um período que os pensadores da área trazem ao debate uma proposta de ensino para a Educação Física no espaço escolar, com um novo olhar político, social e pedagógico que busca superar a visão da aptidão física e da esportivização que se materializavam nas ações desenvolvidas por professores de Educação Física nas escolas brasileiras.

Percebe-se, entretanto, que atualmente, os professores desta área têm encontrado, especialmente na escola, desafios para legitimar-se. Esses desafios estão revelados em diversas publicações da área, e ainda no agir e pensar de muitos professores nas diversas instituições escolares. Destacando-se, dentre outros: a) a dificuldade da Educação Física de conseguir materializar-se enquanto prática pedagógica (inserida no Projeto Político Pedagógico da escola); b) a formação dos professores, por muitas vezes insuficiente ou inadequada para os novos saberes críticos da Educação Física; c) a ausência, nos espaços escolares, de professores de Educação Física, sendo, muitas das vezes, esta disciplina ministrada por professores de outras áreas, ou ainda por “amigos” da escola; d) a apresentação de conteúdos na Educação Física baseado nos interesses e experiências pessoais do professor (não necessariamente voltado ao que precisa ser ensinado); e) muitas aulas desenvolvidas de cunho recreacionista, acalmar as crianças; f) dificuldades didático-metodológicas para o desenvolvimento (ou transposição do discurso crítico) das diversas expressões da cultura corporal (jogo, dança, luta, esporte entre outros) para práticas propostas nos espaços escolares; g) instituições de ensino voltadas apenas a valorizar o técnico-funcional, enfatizando o produto final expressados em Exames Nacionais (Enem e Vestibulares); h) falta de infraestrutura adequada; i) condições salariais e de trabalho, em geral, desvalorizada frente a outras disciplinas e, j) o próprio nome “educação física”² que acaba por reforçar, para o senso comum, o paradigma da fragmentação corpo-mente que sempre influenciou esta disciplina no âmbito escolar.

Algumas destas dificuldades estão também mencionadas em diversas publicações da área, a exemplo de Darido (2005); Aguiar (2005); Soares (1992), contudo, não se pretende que elas sejam o centro na discussão aqui proposta, até porque, apesar das dificuldades a Educação Física vem ocupando espaços importantes, trazendo contribuições significativas e reveladas em experiências locais divulgadas (ou não), em publicações e relatos de experiências pelo Brasil, contribuindo, desta forma, na consolidação desta área, enquanto prática pedagógica dentro e fora do espaço escolar.

Ao focar no caminho percorrido pela Educação Física e seus enfrentamentos, abre-se a possibilidade de ampliarmos o debate, considerando a cultura como eixo central em suas discussões e na necessidade dos avanços, objetivando uma contribuição contextualizada, crítica e vivencial na formação de homens e mulheres nos diversos espaços educacionais onde a Educação Física está inserida.

² “Educar o físico” ressalta a intenção de um passado recente desta área que desconsiderava aspectos sócio-culturais, psicológicos e biológicos como componentes essenciais para uma formação integral.

Décadas atrás (especialmente nos anos 60, 70) era impensada a associação da Educação Física ao conceito de cultura, especialmente, com o predomínio das ciências biológicas para explicações sobre o corpo e suas manifestações. Estudos de outras áreas de conhecimento dentre elas a sociologia, trouxeram outros olhares (concepções) para o debate sobre cultura na área da Educação Física.

Estas novas concepções fizeram muitos autores da área de Educação Física considerarem o conceito de cultura como central, compreendendo que todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural (DAOLIO, 2004).

Nesta busca pela mudança de paradigmas, estudiosos desta área fundamentaram-se nos estudos propostos com base no pensamento antropológico. Nestes estudos, destacaram-se especialmente as contribuições de Marcel Mauss (Fato Social Total) e Clifford Geertz (Concepção Sintética do Homem), que essencialmente sinalizam para a

(...) não separação entre realidade e representação e a consequente discussão da ciência como construção cultural evidenciam que a noção de cientificidade passa por uma construção que é sempre simbólica e local, e não natural e universal como se poderia imaginar. A concepção sintética de homem permite compreendê-lo como um ser inseparavelmente biológico, psicológico, social e cultural, refutando a hegemonia das explicações biológicas de corpo tão presente na área da educação física. Por meio do estudo da realidade com base na noção de fato social total, é possível entender os fatos sociais em sua totalidade e na pluralidade de suas dimensões. (VELOSO, 2010, p. 91)

Para que as ações dos profissionais da área de Educação Física rompam com o pensamento que fragmenta (segrega), compreendam a formação humana para além da dicotomia intelectual x biológico e possam materializar um pensar e agir contextualizado (para além de apenas fazer crítica ao sistema, mas numa construção democrática e de qualidade na formação de cidadãos), proponho novos sentidos para o fazer crítica, para o ser radical. Fazendo isto reconheço a Educação Física em seu caráter prático, intencional, reconhecendo que “(...) é servindo-se de seus elementos de subjetividade que a prática educativa prepara para o mundo do trabalho e para a vida social” (SEVERINO, 2006, p. 292).

Com as tensões geradas pelas concepções críticas da Educação Física especialmente a partir da década de 80 (como já foi mencionado anteriormente), noto que, atualmente, faz-se necessário trazer um sentido ou talvez novos sentidos para os significados já tão (re)produzidos pelos intelectuais da área da Educação Física.

São consideradas importantes os posicionamentos de teorias críticas que buscam a compreensão da Educação Física como uma área que pode contribuir com a formação integral do aluno, muitas das concepções críticas, por muitas vezes, foram mal compreendidas ou

talvez mal conduzidas, tornando ambíguo, confuso (ou desvirtuado) o objeto da Educação Física e sua materialização nos espaços educativos.

Em geral, a crítica era em defesa ideológica partidária extremista e/ou ainda em busca pela criação de mitos a obras, autores e a projetos de sociedade que desconsideram ou distanciam outros olhares, perspectivas e/ou ainda a realidade empírica produzida criativamente pelo próprio ser humano.

Recentemente (dezembro de 2013), em um evento denominado IV Ciclo de Formação, realizado pelo LEPEL (Linha de Estudo e Pesquisa em Esporte e Lazer da UEFS/BA), os professores convidados (alinhados a teoria histórico-crítica, e que na Educação Física utilizam esta teoria como base para a abordagem crítico-superadora, tendo como objeto a cultura corporal) sinalizavam em suas falas uma indignação da apropriação do termo “cultura corporal” por professores que não compactuavam pelos mesmos ideais teóricos e metodológicos que os referenciavam.

Compreendi que esta vigilância na “expressão” sinalizava uma posição clara e importante na escolha de projetos de formação humana que não compactuem com os direcionamentos propostos pelo sistema hegemônico, mas atentemos para o cuidado de não criarmos **fôrmas** para o pensar, agir e comunicar-se. O que para mim estava distante das **formas** diversas, propositivas e pedagógicas, que buscam uma transformação social, em uma luta que não deve ser contra mas com os seres humanos.

Reconheço assim que toda a atitude que caminha para o extremo limita mais do que liberta, reproduz mais do que produz, desagrega mais do que agrega. Por isto, vejo como importante destacar que entendo a crítica como “a desconstrução dos fatos, a antifetichização de investimentos tidos como garantidos; ela busca revelar outra verdade material, mais profunda, de alguma forma oculta por detrás ou distorcida dentro das realidades empíricas dadas” (GROSSBERG, 2012, p. 25), uma possibilidade de discutir os vários lados de diversas concepções e proposições humanas.

Esta visão não me permite ser ingênuo ao ponto de deixar de reconhecer a necessidade dos conflitos, da radicalidade, da necessidade de ir com a profundidade necessária à origem dos problemas, para daí indignar-se e agir de maneira profícua em busca de soluções. No entanto, acredito que estes conflitos devem ser conduzidos com um olhar propositivo e crítico,

na busca de transformações e superações, numa relação democrática, propondo compreensões humanas, para além de compreensões meramente intelectuais³.

Ser crítico para mim não significa afastar as pessoas de ideais contrários. Ser crítico para mim não é apenas propor mudanças no sistema social em posições extremas, conspiratórias. Então o que é ser crítico? Buscando esta resposta, sigo, com algumas ponderações, na posição de Latour. Este autor (com uma política de cuidado) compreende que

(...) o crítico não é aquele que desmascara, mas aquele que congrega. O crítico não é aquele que puxa o tapete debaixo dos pés de crentes ingênuos, mas aquele que oferece aos participantes arenas onde se reunir. O crítico é (...) aquele para quem, se algo é construído, significa que é frágil e tem, portanto, grande necessidade de cuidado e atenção (LATOURE *apud* GROSSBERG, 2012, p. 25)

Não serei descuidado de deixar de reconhecer que as palavras “ingênuos” e “frágil” mencionadas no fragmento acima necessitam uma contextualização, um olhar amplo e cuidadoso. Digo isto, pois, nem sempre iremos dialogar com pessoas, representantes de instituições ou segmentos populares “puros”. Eles carregam consigo seus interesses, suas expectativas, suas vivências, todos alicerçados em suas compreensões de mundo e de sociedade.

A intenção deve ser, portanto, de criarmos espaços de resistências, com ações que provoquem transformações com significado e propondo novos *sentidos*, para além do almejado desenvolvimento intelectual, compreendo que os espaços educacionais possam ser educadores de almas. Quem não educa almas apenas instrui, com conteúdos, porém, sem sentido. “O Sentido é tecido como teia mestiça mediante a cadência das relações dialógicas contaminadas da cromaticidade do existir cotidiano; emerge do compartilhar as significações que tramam o vivido/vivente” (ARAÚJO, 2008, p. 150)

Os espaços educacionais, a partir dos seres humanos, necessitam respeitar e levar em consideração os saberes culturais que emergem, comunicam e se inter-relacionam com os saberes científicos. Fazendo assim, não colocariam este saber científico como mais importante, na tentativa de atender as “ vaidades ” intelectuais reproduzidas no meio acadêmico. Vaidades que, por muitas vezes, produzem na comunidade científica uma busca pelo poder, pela hegemonia da forma de pensar e agir dos estudantes em formação (graduação, pós graduação etc.). Uma catequese e vigilância ideológica que reproduzem

³ A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação e a compreensão humana ultrapassa a explicação. Para compreensão intelectual a explicação é suficiente, contudo é insuficiente para a compreensão humana (Morin, 2002).

formas de dominação-subordinação semelhantes às observadas na sociedade mais abrangentes (TAMBOSI, 2010).

Lidar com os contrários, as incertezas são ações que nós seres humanos precisamos aprender, em um processo que pode ser iniciado pelo espaço escolar e que deve ter repercussões em diversos outros espaços.

Mas somos educados para isto? A questão é que a escola sempre revelou uma dificuldade em lidar com “a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que a humanidade está chamada a enfrentar” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 161).

Este desafio obviamente passa pela área da Educação (Física) e

se quisermos corresponder às demandas da contemporaneidade e adotar a inclusão, justiça, diálogo, reconhecimento, diferença e equidade como princípios pedagógicos da Educação Física, teremos de romper com o continuísmo que asfixia o componente, adotar a cultura corporal como objeto de estudo (BRACHT *apud* NEIRA, 2011, p. 26).

Para além de adotar a concepção teórica da cultura corporal como objeto de estudo, é necessário valorizar as raízes culturais dentro ou fora da escola, especialmente por compreender que

os repertórios das teias simbólicas das culturas descortinam as interrogações, os sonhos e as paixões humanas, nos influxos dos acontecimentos. Sua polifonia e policromia revelam a heterogeneidade dos valores, das idéias, das crenças, das cosmovisões que perfazem a complexidade e os paradoxos estruturantes da condição humana (ARAÚJO, 2011, p. 2).

Ao se identificar a cultura como eixo central e, especialmente, a cultura corporal como objeto de estudo, os profissionais da área de Educação Física podem reconhecer a diversidade cultural dos atores e autores sociais, promovendo assim um processo de entendimento, respeito e experimentação das mais variadas experiências culturais corporais. Um busca pela valorização destas experiências e ciente da sua inserção na dinâmica dos processos sociais, políticos e econômicos, que podem produzir os corpos rebeldes, corpos que aprendem e corpos que silenciam, enfim, corpos que produzem consciência historicamente.

1.2 Cultura “Corporal”: construção histórica de aprendizados

Segundo Júnior (2011), em um contexto de abertura política, em meados da década de 1980, o conceito de cultura corporal começa a ser utilizado. A proposta inicial é fazer uma crítica à esportivização presente na Educação Física brasileira neste período (JÚNIOR, 2011 p. 395).

Nesse contexto, publicações na área de Educação Física sinalizam a importância de compreender este corpo como socialmente determinado. Ou seja, um corpo que está inserido nos contextos econômicos, políticos e educacionais e, por isto, sofre as influências estabelecidas por estas expressões sociais. Assim,

O corpo precisa ser desvelado, deixado de ser usado para ocultar as injustiças sociais. O corpo belo, modelo de um mundo naturalizado, necessita ser desconstruído, desmistificado. O corpo é sempre um corpo situado, marcado socialmente por sua condição de classe, por sua existência única e diversa, porém social (SILVA, 2009, p. 48).

Descartes, com o seu princípio "penso, logo existo" (cogito cartesiano) estabeleceu um domínio paradigmático. Segundo Morin (2008) o mesmo separou para um lado o domínio do sujeito, reservado à filosofia, à meditação interior e, para o outro, o domínio da coisa na extensão, do conhecimento científico, da medida e da precisão. Ainda segundo este autor, Descartes formulou muito bem este princípio e esta disjunção reinou (e ainda reina) na nossa sociedade, materializado em posicionamentos fragmentados que ressoam nos espaços educativos.

A dicotomia corpo e mente estabelecida historicamente através de muitas gerações pode ser exemplificada na conhecida expressão de um poeta da Roma antiga: *mens sana in corpore sano*. Esta fragmentação pode ser exemplificada ao observarmos o tempo e o espaço sugerido para o corpo nos espaços escolares. Ao indagarmos para a comunidade de uma forma geral: qual lugar do corpo na escola? Muitos diriam: na quadra de esportes em aulas de Educação Física, ou ainda no pátio da escola em momentos de recreio. Cabendo, portanto, para os saberes da mente o espaço da sala de aula. Nesta compreensão desconsideram-se os gestos humanos enquanto sua totalidade (biológica, cultural, social etc.), um posição que (des)educa estes corpos.

Como foi visto, a área de Educação Física contribuiu, especialmente a partir da década de 1970, na reprodução dos valores que atendiam a modelos hegemônicos da competitividade, da exclusão e da padronização. Neste período, e ainda visto até os tempos atuais, as diferenças culturais foram, por muitas vezes, negadas ou desvalorizadas, atendendo às imposições

mercadologicamente determinadas pelo consumismo que também contribuíram com a concepção “mercantil” de corpo que temos em nossa sociedade contemporânea.

Valoriza-se hoje os mais rápidos, os mais fortes, os mais aptos numa lógica da quantificação, do recorde, pela execução perfeita de gestos ou ainda na busca pelo corpo ideal, tendo como referencia as propagandas das indústrias que se beneficiam da lógica do “ter” em detrimento ao ser.

As atitudes educam e o corpo aprende, até por que “é por meu corpo que compreendo o outro, assim, como é por meu corpo que percebo as ‘coisas’ ”(MERLEAU-PONTY *apud* ARAÚJO, 2008, p. 74).

Para Foucault (1987), autor que muito referencia os estudiosos em educação (física), o corpo está mergulhado no campo político, nas relações de poder e dominação. O corpo se torna força útil (quer seja produtivo, quer seja submisso) e, para o autor, as instituições (inclusive as escolas) produzem corpos dóceis.

Sigo, no entanto, na direção das contribuições proposta por Silva (2009, p. 47) para esta discussão, ela propõe ir mais além do que esta compreensão de Foucault (de corpos dóceis), a autora sinaliza que

A escola pode produzir também corpos rebeldes e corpos revolucionários. O homem é um ser desejante, é um ser que sente prazer, também é um ser que constrói utopias. A escola desconsidera esse ser, violenta-o, tolhe, limita suas possibilidades de tornar-se mais humanizado por meio da facilitação das relações democráticas. Apesar disso, ele deseja a liberdade, ele inventa outros mundos e não sucumbe ao modelo que lhe apresentam. Existe a possibilidade de sua docilização e existe a possibilidade de sua libertação, pois este movimento é dinâmico, e não estanque; é dialético.

Para uma relação dialética sobre esta cultura corporal iremos propor uma perspectiva que atravessa as compreensões críticas da Educação Física e almeja ir além, destacando a necessidade dos espaços educativos (e não apenas as escolas), compreenderem, cultivarem, cuidarem das culturas corporais de um corpo que aprende. Neste sentido, quais os espaços destinados ao seu aprendizado? Que tipos de corpos estão sendo reproduzidos/produzidos historicamente na nossa sociedade? Entendo que a nossa presença no mundo é corporal, assim, será feita uma tentativa de responder a estas perguntas trazendo uma discussão introdutória sobre o corpo, tão ausente nos debates educacionais.

Considerando esta perspectiva dialética, reconhecemos que o corpo aprende, “e em cada sociedade específica. Em diferentes momentos históricos e com sua experiência acumulada, que o ensina” (SILVA, 2009, p. 37). Nesta direção Vago (2009) destaca que “os

corpos *humanos* guardam e expressam histórias de cada um, histórias partilhadas, histórias de humanidade, histórias da humanidade. O corpo não é, assim, algo que possuímos naturalmente (grifo do autor) (VAGO, 2009, p. 33).

Este processo de “ensino” corporal é materializado, observado e/ou vivenciado em diversos espaços educativos, não apenas nas escolas. Nas ruas, nas universidades, nas praças, em projetos sociais, quando se joga, quando se brinca, quando se pratica esportes, quando se lê jornal ou revistas, quando escolhemos (ou não) uma roupa ou ainda o tipo de lazer que queremos (podemos). Em todas estas ações e espaços aprendemos e ensinamos com e através do corpo.

Nesta perspectiva, sendo a Educação Física a prática social eleita para cuidar deste corpo (não deixar de considerar que outras áreas de conhecimento também possuem esta prerrogativa), cabe a esta área de conhecimento propor reflexões e criar espaços de resistência onde estes corpos sejam livres e não presos a estereótipos que os levam à decadência. Reconheço que a todo o momento a cultura faz e dita normas em relação a este corpo (SILVA, 2009). Para Daolio (1995, p. 25),

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural.

No atual modelo de sociedade em que vivemos, o consumo é a palavra de ordem guiada pelo culto às coisas efêmeras, descartáveis (SILVA, 2009). Com o corpo não é diferente. A pressão para seguir modismos, geralmente baseado na lógica do consumo, limita uma compreensão de corpo plural, o que exige posicionamentos dos educadores (físicos). Neste sentido

A opção que se coloca é clara: ou se reforça o individualismo, ou se investe na formação de pessoas fraternas, solidárias. A luta que se deve travar é contra o sistema que não admite a diferença, que não respeita as singularidades, contra o sistema que só pensa na produção de pessoas eficientes, dóceis e rentáveis. E não contra as pessoas (SILVA, 2009, p. 47).

A tentativa é de compreender as culturas corporais em movimentos críticos e especialmente vivenciais, ressignificados numa busca para compreender, interpretar, contextualizar e tensionar a libertação dos corpos (bioantroposociais) de aprisionamentos (re)produzidos em espaços educativos que, em geral, (de)formam os indivíduos.

Destaca-se aí a importância destes espaços produzirem os tensionamentos necessários, no intuito de provocar mudanças no pensamento individualista que descarta ou desconsidera os outros seres humanos e os seus diferentes saberes, as suas singularidades, as suas subjetividades, expressadas nas mais diversas culturas corporais.

Será visto, em especial, o caso do esporte, conteúdo que terá atenção no capítulo II desta produção. O Esporte é uma das manifestações da cultura corporal, produzido historicamente pela humanidade e que deve ser tratado pedagogicamente⁴ pela Educação Física em espaços escolares e não escolares. Contudo, devemos ir além disto, entendendo a “necessidade de compreender este esporte a partir do homem que faz o esporte” (SILVA, 2009, p. 35).

Este fenômeno sociocultural (o esporte), multifacetado, é negado ou direcionado para atender, em geral, o pensamento hegemônico, a lógica do consumo, ou ainda como moeda de troca. Contexto que envolve, por exemplo, interesses mercadológicos das grandes empresas ou ainda de políticos em época de campanha.

É pertinente informar que nesta produção, dentre as diversas manifestações da cultura corporal, o esporte foi o escolhido devido a sua aproximação com o objeto desta pesquisa (PEAC/Escola de Esporte – ver capítulo 3 da metodologia) e as imbricações do próprio autor com a temática.

⁴ Pedagogia compreendida aqui como um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 1994 *apud* SILVA, 2009, p. 30).

CAPÍTULO 2

2. EDUCAÇÃO (FÍSICA) E ESPORTE: TENSIONAMENTOS CRÍTICOS

A Educação Física tem, ao longo de sua história, uma (in)tensa ligação com o esporte e o esporte com o jogo. A história do esporte está diretamente vinculada a história dos jogos.

Esporte e jogo possuem uma relação de compreensão multifacetada, o que tem gerado discussões e diferentes posicionamentos na área da Educação Física sobre esta temática. Em novo olhar, além da dimensão conceitual, está em xeque, explícito (nas teorias) e, implicitamente, (em diversas práticas educativas), um debate ideológico de compreensão de mundo e da interpretação destas manifestações culturais (o jogo e o esporte).

O jogo, o esporte, (além da dança, luta etc.), são produções culturais e manifestações da cultura do corpo, sendo a Educação Física a área de conhecimento legitimada para oportunizar a apropriação crítica destes conhecimentos. Essa compreensão, dentro da área de Educação Física, para os adeptos de abordagens críticas é quase um consenso.

Contudo, em tricheiras epistemológicas, em geral, divergentes, algumas das principais teorias críticas,¹ representativas na Educação Física, abordam esta relação entre jogo e esporte de maneiras distintas e, no limite extremo, antagônicas.

Para um grupo o jogo deve ser compreendido dentro de um sistema complexo, um fenômeno total, podendo ser vislumbrado nas suas mais diferentes formas de manifestação: jogo/esportes; jogo/brincadeiras; jogo/lutas etc. “O jogo é um sistema complexo, logo, ordem e desordem, certezas e incertezas, confusão e clareza coabitam um mesmo sistema, que não prevê soluções, mas problemas, sem eliminar a simplicidade e tampouco a complexidade” (FREIRE e VENÂNCIO, 2005, p. 46). Nesta compreensão o esporte jamais deixaria de ser jogo. O jogo assim estaria compreendido como uma categoria maior manifestado, em diferentes contextos, na dança, na luta, na ginástica e no esporte, que é “o jogo em seu contexto mais social, porque universal e rigorosamente regado para permitir a convivência de muitos povos” (FREIRE e SCAGLIA, 2003, p. 146).

Sob o olhar de outro grupo de educadores o jogo, deixa de ser esporte, na medida que vai modificando as suas características. Aqueles que defendem esse conceito utilizam como

¹ As teorias críticas inovadoras que coexistem na área da Educação Física tem em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional (DARIDO, 2005). São as teorias geralmente voltadas ao espaço escolar que buscam compreender a Educação Física e o Esporte (além de outras manifestações da cultura corporal) de uma maneira não subordinada aos códigos e valores de um sistema hegemônico (sistema capitalista, sistema esporte de alto rendimento, sistema tradicional de ensino etc.), em geral, representadas em abordagens, por exemplo as abordagens sócio-interacionistas, crítico-superadoras e crítico-emancipatórias.

base as contribuições de Huizinga e no seu clássico livro *Homo Ludens*, publicado em sua 1ª edição na década de 30, na área da filosofia. Para este autor

Desde o último quartel do século XIX que os jogos, sob a forma de esportes, vêm sendo tomados cada vez mais a sério. As regras se tornam cada vez mais rigorosas e complexas, são estabelecidos recordes de altura, de velocidade ou de resistência superiores a tudo quanto antes foi conseguido. Todo mundo conhece as deliciosas gravuras da primeira metade do século XIX que mostram os jogadores de *cricket* usando cartola. Este contraste dispensa comentários. Ora esta sistematização e regulamentação cada vez maior do esporte implica a perda de uma parte das características lúdicas mais puras (HUIZINGA, 1980, P. 219)

Na defesa do seu ponto de vista o mesmo autor sinaliza que “A técnica, a publicidade e a propaganda contribuem em toda a parte para promover o espírito de competição, oferecendo em escala nunca igualada os meios necessários para satisfazê-lo” (HUIZINGA, 1980, p. 222).

Partindo dessas considerações o autor avança e afirma que

se havia sido introduzido na competição comercial um certo elemento lúdico, o qual veio ser estimulado pela estatística com uma idéia originária da vida esportiva, a do recorde comercial. Na acepção originária *record* era simplesmente um memorando, uma nota que o dono de uma estalagem escrevia numa parede, registrando o fato de tal ou tal corredor ou viajante ter sido o primeiro a chegar depois de percorrer um certo número de quilômetros. As estatísticas de vendas e de produção não podiam deixar de introduzir na vida econômica um certo elemento esportivo. A consequência disto é haver hoje um aspecto esportivo em quase todo triunfo comercial ou tecnológico: o navio maior tonelagem, a travessia mais rápida, a maior altitude etc... Os negócios se transformaram em jogo (HUIZINGA, 1980, p. 222).

Concluindo, o autor assim se expressa,

A civilização sempre será um jogo governado por certas regras, e a verdadeira civilização sempre exigirá o espírito esportivo, a capacidade de *fair play*². O *fair play* é simplesmente boa fé expressa em termos lúdicos. Para ser uma vigorosa força criadora de cultura, é necessário que este elemento lúdico seja puro, que ele não consiga na confusão ou no esquecimento das normas prescritas pela razão, pela humanidade ou pela fé. É preciso que ele não seja uma máscara, servindo para esconder objetivos políticos por trás da ilusão de formas autênticas. A propaganda é incompatível com o verdadeiro jogo, que tem seu fim em si mesmo, e só numa feliz inspiração encontra seu espírito próprio (HUIZINGA, 1980, P. 234).

² Fair Play – Tradução jogo limpo

O elemento lúdico é o ponto central desta obra de Huizinga e nos trechos mencionados acima o autor deixa claro que o aspecto comercial interfere negativamente no “verdadeiro jogo”. Além disto, para este autor, devido as relações comerciais, a sistematização, a regulamentação, o esporte, perde sua essência lúdica, inclusive quando também utilizado para esconder objetivos políticos³.

A relação entre o Esporte e o jogo, para Huizinga, estaria com profundas rupturas e em caminhos antagônicos. Nas discussões sobre o esporte, alicerçada na produção da área das ciências sociais, e em estudos críticos da área de Educação Física o esporte afasta-se de sua matriz fundante: o jogo lúdico.

Este é um dos pontos de vista identificado na abordagem histórico-crítica⁴ e explica-se a partir inicialmente de duas regularidades.

O esporte é uma atividade corporal, historicamente criada e socialmente desenvolvida em torno de uma das expressões da subjetividade humana, o jogo lúdico, que não objetiva resultados materiais, e, o traço primordial do esporte, subjacente ao lúdico, é o caráter competitivo, o qual tem se convertido na força mais motivadora para afirmação e disseminação da sua prática (ESCOBAR, 2005, p. 27).

Para Escobar, esta segunda regularidade, se referindo ao caráter competitivo,

tem atraído e concentrado os interesses de consumo, exploração e lucro, característicos do modo de produção capitalista que investe, maciçamente, nas práticas de maior competitividade e espetaculosidade. Essas duas propriedades, a competitividade e a espetaculosidade, são a alavanca de transformação do lúdico em trabalho. No jogo praticado por alguém que busca na sua atividade a satisfação dos seus interesses subjetivos – lúdicos, éticos, estéticos e outros desse âmbito –, o produto da atividade é o prazer da própria satisfação desses interesses (ESCOBAR, 2005, p. 27).

Diante dos argumentos apresentados a própria Escobar conclui que

O jogo é uma atividade corporal que se distingue porque seu produto, além de ser inseparável do processo de produção, é consumido durante a própria prática. No jogo de espetáculo, quem joga o faz por dinheiro. Portanto, o produto da prática é separado

³ Temos alguns fatos clássicos na história que confirma a relação do esporte com a política e talvez, não por coincidência, no mesmo período Huizinga publica seu livro: *Homo Ludens*. Hitler, “na década de 30, percebeu que o esporte, pelo seu grande apelo popular, tornar-se um poderoso instrumento de propaganda política. Com essa intenção, aproveitando o fato de Berlim sediar os Jogos Olímpicos de 1936, organizou a competição no sentido que fosse um ato intencional de constatação de supremacia da raça ariana sobre as demais. Felizmente para a humanidade, o negro americano Jesse Owens, ao conquistar quatro medalhas de ouro, frustrou o plano nazista” (TUBINO, 1999, p. 20-21).

⁴ A Filosofia que embasa a Pedagogia Histórica-Crítica é o Materialismo Histórico-Dialético (preconizado por Marx). Na Educação Física, “corrente de pensamento que na área da Educação Física materializou-se na proposta crítico-superadora. Fundamentada na teoria marxista, defende a racionalidade científica sob o ponto de vista da classe trabalhadora. Para os marxistas, a razão não se dissocia da luta de classes, sob o ponto de vista racional do proletariado, que, por meio de soluções socialistas, aspiram sem interesses particulares, valores humanos, com o objetivo da abolição das classes em geral” (SOUZA, 2009, p. 59).

do processo de produção. Não há mais ludicidade. Há trabalho. O resultado dessa forma da prática do jogo explicita seu caráter de mercadoria. (ESCOBAR, 2005, p. 27).

Essa posição não é um consenso na área da Educação Física, um outro modelo de crítica é proposto com base na didática comunicativa (Teoria crítica da sociedade).⁵

Apesar de revelar aproximações com a abordagem crítico-superadora, especialmente na crítica as condições inumanas do esporte de alto rendimento, na visão dos defensores da abordagem crítico-emancipatória questionamentos mais profundos, não são considerados prioridade. O que se pretende alcançar é “um otimismo prático para uma mudança na prática pedagógica da Educação Física” (KUNZ, 2001, p. 8) e como consequência no trato pedagógico com o esporte em diversos campos onde o mesmo se manifesta.

Kunz considera um pessimismo teórico a posição da abordagem crítico-superadora que

criticava e dava a entender que tudo estava errado na Educação Física e nos esportes sem, no entanto, fornecer elementos para mudança prática e a segunda (crítico-emancipatória) se preocupou justamente com a apresentação de um modelo alternativo sem questionamentos profundos, especialmente, sobre a relevância sociopolítica e educacional desta alternativa (KUNZ, 2001, p. 17).

Em contraponto, os defensores da abordagem crítica - superadora, afirmam que a

Teoria crítica, que embasa teoricamente a proposta crítico-emancipatória, engaja-se em certas posições e defende certos valores, negando a neutralidade do conhecimento, não toma posição como os marxistas em relação à organização racional ser excludente do proletariado (SOUZA, 2009, p. 60).

O debate de posicionamento convergentes e divergentes sobre a Educação de uma maneira mais ampla, e, especialmente, sobre compreensões de Educação Física/esporte produziu um denso material teórico para esta área de conhecimento. Esta conjuntura permitiu a construção de um discurso crítico no campo teórico-prático, trouxe avanços e seus ranços. Por exemplo, a discussão sobre concepções de ensino e visão de mundo, trouxe especialmente para acadêmicos em formação, um acentuado conflito de entendimento (teórico e prático) sobre como os profissionais deveriam posicionar-se nos campos de atuação profissional diante da realidade concreta imposta pelo modelo de sociedade no qual estavam todos inseridos.

⁵ Esta teoria “também serve de referência para a área da Educação Física (...) defendida pela Escola de Frankfurt (proposta da razão comunicativa de J Habermas)” (SOUZA, 2009, p. 57). Na área da Educação Física materializou-se como crítica emancipatória e se dirige, especialmente, ao processo de aprendizagem dos esportes no âmbito escolar, quando questiona a precocidade do ensino de modalidades esportivas para crianças das séries iniciais (KUNZ, 2001).

A partir de minha própria experiência empírica, no exercício profissional da Educação Física e a partir das inúmeras publicações de autores diversos que tive acesso, este entricheiramento epistemológico, trouxe reflexões/debates que limitavam a contribuição social da área de Educação Física que deveria estar a serviço da humanidade.

Com extrema dificuldade, ao longo dos anos tentei compreender o que era central e relevante para minha formação profissional no debate sobre as diversas concepções teóricas, buscava, neste sentido, encontrar respostas para os problemas do campo prático que se revelavam na minha atuação enquanto educador.

Imerso no processo educativo, um necessário posicionamento crítico é fundamental, por isto, sempre considerei relevante e estruturante para os processos educativos no qual estive inserido o posicionamento da justiça social proposto pela abordagem crítico-superadora. Esta posição leva em consideração reflexões que interpretam a realidade que nós vivemos com um olhar mais profundo (a partir do histórico e do concreto).

Nesta concepção, entretanto, identifico fatores limitantes, como por exemplo, no que diz respeito a proposições para a prática pedagógica do professor de Educação Física, em especial, para o ensino do esporte. Contudo, já na abordagem crítico-emancipatória, identifico limitações e outros avanços. Apresenta, por exemplo, quais possibilidades pedagógicas possíveis para um ensino na Educação Física e, especialmente do esporte, dentro de uma perspectiva crítica, posicionando-se na prática, contra o atual modelo hegemônico.

Essa concepção, também, apresenta suas dificuldades, a exemplo o de se ausentar das discussões mais profundas que levam em consideração que muitas das ações dos professores de Educação Física, em diversos campos de atuação, seriam dificultadas ou limitadas por posições políticas sociais, educacionais e econômicas alienantes que regem a lógica do sistema hegemônico e que, assim, faz-se necessário um fazer concomitante com a necessidade de propor e reivindicar um novo modelo de sociedade.

Esses tensionamentos críticos, como tese argumentativa, serão levados em consideração na produção deste trabalho científico, porém, sem ter a intenção de criar novos entricheiramentos epistemológicos ou engessamentos ideológicos. Proponho, para este momento, distante de algo determinista, o princípio da complementaridade entre o pensamento crítico-superador e o pensamento crítico-emancipatório buscando especialmente aproximar a posição da justiça social da primeira com a ação didática crítica e propositiva da segunda.

Definida a minha postura crítica nesta produção, tomo a liberdade de propor que ao invés de buscar apenas rupturas com o sistema hegemônico, que se possa construir uma nova

posição crítica e teórica que culmine sempre com uma intervenção pedagógica do professor de Educação Física, nas suas áreas de atuação profissional para as quais foi, é e, será qualificado.

Nesta direção, continuarei, no entanto, tomando como base o posicionamento crítico, utilizando nesta produção autores que ajudem a explicar a realidade, superar contradições e a propor a transformação social.

“O Esporte é fator de inclusão social”; “O Esporte promove a ascensão social”; “o Esporte educa”; “O Esporte é saúde”, “O Esporte retira os adolescentes da drogas”. Estas afirmações são retóricas vistas nas grandes mídias e, talvez como consequência, presentes de maneira salvacionista e/ou reprodutivista nos discursos (críticos, ingênuos ou perversos) que ressoam em praças esportivas, em projetos sociais, nas escolas, nas universidades, nos palanques, nos becos, nas ruas etc.

Diante das experiências desenvolvidas na área do esporte, como profissional e educador, na área da Educação Física, tenho olhado o esporte como uma manifestação cultural, constituído numa dinâmica que atravessa as relações econômicas, sociais, políticas, espirituais e que, assim, está historicamente imbricado no pensar e agir humano, socialmente determinado, dialético e, portanto, permanentemente deslocado pelos saberes plurais das diversas culturas. Nesta perspectiva, deixo explicitado que aquilo que o esporte é hoje e, especialmente, a serviço de quem ele está (ou estará), passará sempre por uma (re)construção criativamente humana.

Acredito que as produções humanas podem e devem ser questionadas, (re)construídas, (re)significadas, sob o argumento que ainda existem e sempre existirão necessidades fins a serem atendidas no campo teórico e prático da aprendizagem do esporte e que de certo, superarão ações fragmentadas, individualizadas, no sentido de visar apenas ao atendimento dos interesses pessoais e específicos, em detrimento do interesse coletivo.

Nesta conjuntura individualista os seres humanos estarão sempre fadados a produzirem de maneira compulsiva, irracional, afastando-se das possibilidades de serem “mais humanos”, de melhorar as suas relações com sua própria espécie e com a natureza.

Os seres humanos, de uma forma geral, possuem poucos momentos de reflexão, a pensar sobre sua prática, a compreender o contexto social, político e econômico que estão inseridos, a respirar profundamente e a olhar o outro e a natureza como um todo com mais cuidado. Na verdade os espaços educativos, propõem isto, em geral, preocupados em atingir índices (educacionais, econômicos, publicações etc.) e propõem poucos tensionamentos

(ações) que superem a lógico do produtivismo que impera no pensar e agir humano em nossa sociedade contemporânea.

Divergir e romper com essa lógica pode contribuir para a formação de uma atitude criativa e reflexiva, possibilitando às futuras gerações, propor caminhos alternativos, transformadores, mais humanos. Até porque é condenável o modelo de crescimento mundial proposto para a sociedade, pois, em geral, está baseado e “medido pelo aumento da produção material, e não de serviços com lazer, saúde e educação” (BAUMAN, 2013, p. 88).

Esse consumismo direcionado pelo modelo capitalista inculca na humanidade o pensamento voltado para o débito. Débitos econômicos, débitos afetivos, débitos educacionais etc. Posição fortalecida de diversas maneiras pelos poderes constituídos, o que é ecologicamente insustentável, socialmente problemático e economicamente instável (BAUMAN, 2013). É pela educação e em várias frentes que devemos (re)começar.

Retomo a origem latina da palavra educação que vimos no capítulo anterior. Este conceito nos remete a processos que emergem de dentro, propõe espírito criativo e inventivo.

Neste íterim, proponho a seguinte provocação: Os espaços educativos nos propõem esse caminho?

Penso que os caminhos propostos, em geral, tem nos levado à reprodução do que está posto, uma educação “entendida inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização” (SAVIANI, 2008, p. 5). Esta conjuntura tem contribuído para uma explosão de atitudes desumanas, como: os diversos tipos de violência, a exclusão, o consumismo, exemplos de processos ironicamente e lamentavelmente irracionais.

Desta forma, precisamos de rupturas cada vez mais profundas e radicais nestes modelos propostos pelo sistema hegemônico que se apropriam de produções e sensações humanas, transformando tudo em lucro e rendimentos. Fica evidente o que Bauman ressalta o que para ele é a capacidade onívora dos mercados de consumo, verdadeiros predadores com “(...) fantástica habilidade de aproveitar todo e qualquer problema, ansiedade, apreensão, dor e sofrimento humanos – sua capacidade de transformar todo protesto e todo impacto de ‘força contrária’ em proveito e lucro” (BAUMAN, 2013, p. 31).

Em diversos segmentos da complexa estrutura do desenvolvimento científico e tecnológico encontramos os exemplos dessa capacidade. A exemplo do segmento das novas tecnologias.

A importante inclusão digital traz consigo e, infelizmente, complementa e reproduz o modelo de sociedade que temos: relacionamentos digitais (distantes), rápidos, pouco

significativos. O uso inadequado da tecnologia interessa e faz parte de uma engrenagem que de fato cria um modelo de consumo (e de ser humano) que interessa ao mundo dos negócios e da lucratividade a qualquer preço.

Embriagado neste mesmo sistema está o esporte. Melo (2013) destaca que o esporte está integrado com o desenvolvimento do capitalismo (situação vista também em sistemas ditos socialistas), estando relacionado com uma série de conjunturas que configuram uma nova ordem, “(...) alicerçados em dimensões (ou valores) como competitividade, produtividade, secularização, igualdade de oportunidades, supremacia do mais hábil, especialização de funções, quantificação de resultados e fixação de regras” (FRANCO JUNIOR *apud* MELO, 2013 p. 84).

Essas conjunturas se identificam como sendo as características do esporte moderno, considerado uma criação que acompanhou as mudanças econômicas, sociais e políticas da Inglaterra no século XVIII, em um movimento que ficou identificado, por estudiosos em história do esporte, como o processo de esportivização dos passatempos populares dos ingleses e que, a partir dali se transformaram num “padrão de um movimento de lazer de dimensão mundial” (ELIAS *apud* STIGGER, 2005, P. 23).

O Esporte moderno resultou de um processo de modificação, poderíamos dizer de esportivização de elementos da cultura corporal de movimento das classes inglesas, como os jogos populares, cujos exemplos mais citados são os inúmeros jogos com bola, e também, de elementos da cultura corporal de movimento da nobreza inglesa. Este processo inicia-se em meados do século XVIII e intensifica-se no final do século XIX e início do XX (BRACHT, 2002, p. 14).

Este processo de esportivização foi algo que aconteceu

somente após a disseminação do *etos* burguês e industrial nas sociedades europeias, cujo *leitmotiv* é a competição, é que foram gestadas novas modalidades de sociabilidade e divertimento adequadas ao ritmo imposto pelo crescente estilo de vida moderno, verificado tanto entre as elites quanto as classes trabalhadoras (TOLEDO, 2000, p. 20).

O Esporte moderno se diferencia dos seus antecessores (o esporte primitivo, esporte grego, esporte romano e o esporte medieval) por apresentar características peculiares. São elas

o **secularismo** – o esporte moderno é uma prática secular, ou seja, desvinculada de cerimônias ou festas religiosas, com as quais estavam relacionadas muitas outras atividades esportivas anteriores a ele; **igualdade** – no esporte moderno, todos os indivíduos (independente de classe social, idade, sexo etc.) têm o direito de competir e em igualdade de condições, sendo que muitos regulamentos são desenvolvidos para que isso seja garantido; **especialização** – o esporte moderno é marcado por uma lógica em que a especialização de papéis e o profissionalismo são inevitáveis, o que se relaciona com as funções dos jogadores, com as regras, com a divisão de trabalho e

com a especialização de profissões a ele ligadas; **racionalização** – o esporte moderno é vinculado a uma racionalidade que estabelece relações entre meios e fins, o que expressa na criação e evolução de regras bastantes explícitas e capazes de garantir alguma previsibilidade às competições, assim como na criação de tecnologias (equipamentos, método de treinamento etc.), que visam a alcançar determinados objetivos; **organização burocráticas** – o esporte moderno é realizado dentro de um sistema de organização (com hierarquia, funções etc.) de competições unificadas e universais, que permitem disputas em diversos níveis (local, nacional e internacional); **quantificação** – o esporte moderno, coerente com o *modus vivendi* da sociedade moderna, caracteriza-se por transformar todas as façanhas atléticas em algo que possa ser quantificado e medido (número de pontos ou golos, medidas de tempo e distância), sobre o que inúmeros exemplos poderiam ser citados; **recorde** – no esporte moderno aparece o recorde, uma combinação do impulso para a quantificação com o desejo de vitória, ligado à idéia de comparação e progresso (é possível haver a competição entre as pessoas ser a necessidade de encontro em algum lugar ou tempo; a cada aperfeiçoamento pode haver outro acima) (GUTTMANN *apud* STIGGER, 2005).

Nestes padrões, especialmente no Brasil, o esporte foi e ainda é muito utilizado, em geral, para fortalecer, inserir e/ou subjugar o ser humano, por exemplo, a concepções ideológicas, interesses políticos e econômicos.

Nessa perspectiva argumentativa e, alicerçado em estudos das áreas das ciências sociais, muitos teóricos da área de Educação Física no Brasil propuseram rupturas com este esporte moderno, buscando superar as explicações apenas biológicas, econômicas, políticas (aptidão física, rendimento, recordes, ascensão social, ideologias) e questionar: a serviço de quem estaria este esporte?

A tese defendida pelos intelectuais da área do esporte, especialmente, após a década de 80 era uma superação, um rompimento, com o modelo de “alto rendimento” proposto pelos governos militares e que estavam imbricados com os valores sociais, políticos, educacionais da sociedade brasileira na época.

Assim, em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista, surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70, inspirados no novo movimento histórico-social por que passaram o País, a Educação e a Educação Física (DARIDO, 2005, p. 5).

Com estes novos movimentos, baseados nas teorias críticas propostas para a área de Educação Física, especialmente na escola, o esporte e suas novas orientações ideológicas eram duramente criticadas, não só porque sustentavam um modelo propagado pela ditadura militar, mas também, por atenderem e estarem a serviço de um modelo de produção capitalista, alienante.

Esta conjuntura de alienação era observada em diversos segmentos sociais, mas estrategicamente propostos e expostos nos currículos das instituições escolares, aqui em

especial nas abordagens pedagógicas (conhecimentos e métodos) de aulas de Educação Física e Esporte em espaços escolares (e também com reflexo no espaço não escolar).

A análise crítica dos currículos de diversas abordagens da Educação Física na escola “a partir da teorização crítica, denunciou que os conhecimentos e métodos neles corporificados carregavam marcas indeléveis das relações sociais que foram forjados” (NEIRA; NUNES *apud* NEIRA, 2011, p. 44). E ainda segundo o autor “(...) esses currículos transmitem a ideologia dos grupos mais bem posicionados na escala econômica” (NEIRA, 2011, p. 44).

Na década de noventa, os livros “Metodologia do Ensino da Educação Física” (SOARES, 1992) e “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte” (KUNZ, 2001) (sua primeira edição de 1994) foram publicados e tornaram-se obras clássicas lidas e citadas por profissionais e estudantes em formação, especialmente nos espaços onde se compreendia a necessidade do ensino da Educação Física e do esporte para além dos aspectos instrumentais do saber fazer, da dimensão apenas técnica, tática e da aptidão física.

Nesta mesma linha de pensamento, surgiram outras publicações importantes, a destacar: a “Sociologia Crítica do Esporte” (BRACHT, 2005) (obra com sua primeira edição datada de 1997) e “Reiventando o esporte: possibilidade da prática pedagógica” (OLIVEIRA, 2005) (obra com sua primeira edição datada de 2001) que trouxeram, importantes reflexões e ajudaram a avançar ainda mais o pensamento crítico na área da Educação Física sobre o esporte.

Neste sentido, estas e outras publicações (não menos importantes, especialmente quando submetidas ao seu contexto histórico), voltadas para o ensino do esporte dentro e/ou fora do espaço escolar (mesmo não sendo convergentes em todos os posicionamentos e bases teóricas), buscam a superação do paradigma biológico, tão fortalecido, como já vimos, pela ditadura militar no Brasil e que, em tempos atuais, seguem fortalecendo a lógica hegemônica excludente do esporte como negócio político e econômico.

Demarcada esta posição de enfrentamento a este esporte alienante, manipulado é necessário também compreendê-lo a partir de suas diversas possibilidades e expressões culturais.

2.1 Um pensar crítico sobre a compreensão crítica do esporte.

Oliveira (2005) destaca que o esporte é um fenômeno com uma força extraordinária, chegando alguns autores a o localizarem, ao lado da ciência, como um idioma universal. Esta

compreensão, atribui ao esporte, em muitos casos, um significado religioso ou quase religioso. Devido a esta dimensão

É praticamente impossível encontrar algum local nesse planeta transnacionalizado e interconectado em que o esporte não esteja, de alguma forma, presente no cotidiano dos indivíduos: participação de atletas em anúncios publicitários e desfiles de modas; fotos de distintos aspectos da prática nos jornais e nas revistas; na televisão, nas matérias com enfoques múltiplos; inspiração para design de produtos; jogos nos videogames e computadores; numerosas referências em sites e blogs disponíveis na internet. Seus símbolos invadem nosso cotidiano e seu poder de influência é notável (MELO, 2013, p. 51).

Na dimensão enfocada pelo autor no fragmento acima e de acordo com os aspectos históricos já apresentados nesta produção, aquilo que chamamos nos tempos atuais de esporte, que teve seu surgimento na Inglaterra ganhou o mundo em uma proporção gigantesca. Não apenas sendo reproduzido, mas também sendo transformado numa dinâmica própria das diversas culturas da humanidade.

Na tentativa de propor reflexões a respeito do esporte, como um fenômeno sociocultural, e assim, com múltiplas possibilidades de interações multifacetadas com o ser humano na contemporaneidade, pode ser um reducionismo as compreensões críticas sobre o esporte que consideram apenas uma visão pessimista ao mesmo.

Sobre esta questão, compreendo que muitas destas críticas ao esporte, estão endereçadas ao sistema capitalista no qual o mesmo se insere e, de modo geral, foram construídas distantes do conhecimento vivencial, das relações entre as partes envolvidas no processo, dos olhares, sensações e experimentações daqueles que praticam esportes.

Defendendo a necessidade de repensar/reconstruir a crítica feita ao esporte nos tempos contemporâneos e sob a ótica da crença intelectualista que acredita “que a consciência crítica é apanágio exclusivo do letrado ou de que caberia a este último iluminar criticamente o Outro” (SODRÉ, 2012, p. 19). Neste sentido proponho não propagar a existência de uma cultura única, superior, que deve ser prerrogativa de poucos e seguida ou buscada por muitos. Penso que, em espaços educacionais, devemos colocar em evidência todos os saberes culturais, levados-os em consideração para se fazer e construir uma crítica, inclusive a partir daquele que pratica os diversos esportes.

Ao longo dos anos de vivência profissional na área da Educação Física, em especial no campo do esporte, tive a oportunidade de identificar críticas direcionadas ao esporte, com uma

contudente fundamentação teórica, que, em geral, fora construída diatante da imensa massa dos praticantes do esporte, reproduções literárias com poucas vivências transformadoras.

Essa situação é infelizmente um tanto comum em se tratando de muitas ações “intelectuais” descontextualizadas, geralmente, distante da realidade prática.

Percebe-se, com frequência, essas tendências críticas cheio de lacunas quando observamos o trato do esporte nos diversos centros nos diversos centros de formação no ensino superior pelo Brasil em suas diversas frentes (ensino, pesquisa e extensão). Nestes espaços muitas das teorias e posicionamentos contra o esporte, como já vimos anteriormente no início deste capítulo, foram construídos devido ao olhar eurocentrista no que se refere ao seu surgimento. Atribuído apenas dentro de uma lógica burguesa da sociedade inglesa do século XVIII e, em seguida, pelo seu fortalecimento na sociedade contemporânea a partir de um olhar midiático, mercadológico e por muitas vezes excludente.

Historicamente o esporte, diante de todo o seu cabedal cultural, manifestou-se em diversos espaços e povos pelo mundo. Contudo, analisando a origem moderna do esporte, oriunda no ápice da revolução industrial inglesa, sua atribuição unilateral (como instrumento de alienação) e, sendo assim, sua forte penetração e influência no cenário contemporâneo, algumas reflexões são importantes, como exemplo: a) Sua imbricação com sistema hegemônico é argumento que justifica condenarmos o esporte "à morte", sua eliminação?); b) é uma produção cultural humana, contudo, está a serviço do mesmo? d) De que forma podemos lidar com o caráter potencialmente educativo do esporte, sem torná-lo um instrumento de manipulação e defesa de interesses ideológicos e particulares de grupos? e) Como lidar e ampliar a visão quando nos vemos diante das críticas apenas negativas ao esporte?

Todas as críticas endereçadas ao esporte, como vimos anteriormente, e especialmente ao modelo de esporte que está posto hegemonicamente, ao que me parece, não foram suficientes para promover a transformação tão desejada do modelo de esporte que temos.

Nesta constatação, não proponho uma desqualificação desta crítica, nem mesmo deixar de demarcar sua importância, contudo, outros fatores que se inter-relacionam precisam ser considerados para propormos a superação do modelo que está posto.

O esporte, enquanto uma produção humana, deve ser compreendido como uma manifestação cultural, com possibilidades de gerar espaços de resistência (no sentido de preservar tradições e propor reinvenções), capaz de despertar sensações que, por muitas vezes, são impossíveis de explicar por teorias (só vivenciando para saber). Toda este movimento

(in)tenso pode transformar-se em proposições reais e concretas e aí sim estar a serviço da humanidade.

Em recente palestra na Universidade Estadual de Feira de Santana na Bahia (UEFS)⁶, o professor Newton Duarte, mencionou, dentre as diversas críticas endereçadas às pedagogias do “aprender a aprender” (especialmente o construtivismo) uma constatação pessoal. O referido professor apontou o que para ele foi um dos principais erros do construtivismo: **desprezar os avanços da humanidade**. Ele destaca com esta frase a importância de incorporar as conquistas humanas historicamente estabelecidas, como exemplo (mencionado pelo próprio Newton Duarte) o processo de alfabetização. Segundo ele os pensadores construtivistas desconsideraram o que já se tinha de experiências no processo de alfabetização humana proposto pela pedagogia tradicional, o que foi um retrocesso, pois, apenas “criticou e não colocou nada no lugar”, afirmou o professor Newton Duarte.

Sobre a fase mencionada acima, de forma especial, pode ser aplicada a uma das questões que estamos a tratar, ou seja, a ausência de proposições para o trato pedagógico com o esporte nesta sociedade capitalista .

A crítica endereçada ao esporte, especialmente nas décadas de 80 e 90 provocam importantes rupturas, mas na prática, em geral, não deixam nada no lugar.

O discurso da “curvatura da vara”⁷, tão divulgada pelos que defendem posições extremistas, geralmente carregadas de verticalização teórica e ideológica. Para mim não contava com a diversidade, com o direito ao ser humano a reinventar-se (inclusive as suas próprias produções), e a questionar (vivenciando) em seu tempo e nas condições possíveis, aquilo que está implicado nas relações humanas expressas nas diversas culturas. Não imaginaram que a vara poderia quebrar ou seguir para diferentes direções.

Os professores que, em muitos casos, se aproximaram desta formação crítica em Educação Física, e especialmente os que se identificam com o conteúdo esporte, se viram num dualismo: ou negar o esporte ou “se juntar à lógica do capital”.

Este posicionamento extremo provocou, na prática (falo especialmente da realidade social, cultural, econômica, política da Educação Física no qual estou inserido), a compreensão unilateral do esporte como instrumento de alienação. Assim, negava-se de uma certa forma, o esporte o fortalecendo, contraditoriamente, dentro uma lógica hegemônica. Isto

⁶Evento intitulado: IV Ciclo de Formação Pedagógica. Realizado pelo LEPEL – Linha de Estudos e Pesquisa em o Tema da palestra proferida pelo Professor Newton Duarte (UNESP-SP): “Educação e luta de classes: A função social da escola e o enfrentamento às pedagogias do ‘aprender a aprender’”. Realizado de 03 a 06/12/2013.

⁷Curvatura da Vara. Teoria enunciada por Lênin, que ao “ser criticado por assumir posições radicais e extremistas responde o seguinte: quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quer endireitá-la, não basta colocá-lo na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (SAVIANI, 2008, p. 37).

porque criticar e não colocar nada no lugar, pode ocasionar lacunas que podem ser preenchidas por qualquer compreensão. Neste caso a história revela que em geral, são preenchidas pelos que estão providos de poder, no caso do esporte não foi diferente.

Percebia-se, em muitos espaços educativos, diante dos argumentos apresentados, que a "crença intelectualista" do ensino superior, negava o esporte, omitindo-o, retirando-o ou desqualificando a sua prática por estar a serviço do capital. Esta constatação pessoal e empírica de alguma forma inculcava na comunidade acadêmica a visão do esporte como algo ruim e que precisava ser banido. Associado a isto, as políticas públicas (e também privadas) em prol do esporte em espaços educacionais tornam-se quase inexistentes ou, quando existentes com objetivos equivocados, ou em muitos casos direcionados a interesses apenas políticos, econômicos de instituições.

A exemplo disso, é pertinente citar a realização, pelo Brasil, da Copado Mundo de Futebol em 2014. Este evento esportivo que irá se realizar no nosso país revela-se como um espelho e um retrato da desigualdade social brasileira, da desconsideração dos valores culturais, da corrupção, refletida na má aplicação e gestão do dinheiro público, mas que sob a ótica do "legado social" nos levou a este superfaturado e improdutivo evento, até porque, provavelmente, não irá democratizar as práticas de esportes.

Os estádios de Brasília, Cuiabá, Manaus e Natal não deverão sair por menos que 2,8 bilhões de reais no total. Parte da verba será financiada via BNDES, que tem na sua composição verbas oriundas do Tesouro Nacional e do Fundo de Amparo ao Trabalhador – públicas, portanto. Outra parte será composta diretamente por dinheiro público, através de aporte dos governos estaduais. Em todas essas cidades, os estádios serão grandes (e caros) demais para locais com histórico de partidas de futebol com públicos pequenos (COMITÊ POPULAR DA COPA DE SÃO PAULO, 2014).

O cenário retratado acima irá segregar ainda mais as classes sociais brasileiras, só que agora legitimados pelos muros das arenas (estádios construídos para a copa do mundo no Brasil) modernas e sobre discurso dos nossos representantes, defensores da política do pão e circo⁸ de que a copa trará benefícios para o país.

Nessa crítica argumentativa ao acontecimento que se realizará e às suas consequências negativas ao esporte e aos seus aficionados, já se percebem isoladas e fragmentadas as

⁸Política do Pão e circo. Reconhecida como a política dos líderes romanos para manter o povo fiel a ordem estabelecida e afastados de discussões políticas, para isto, ao povo era oferecido alimento e divertimento.

diversas tentativas de educadores da área de Educação Física, em especial, os professores que lidam com o esporte, que não estão imbuídos do propósito que deve propor uma ressignificação do esporte enquanto manifestação da cultura corporal.

Não só de críticas “teóricas” se faz um esporte para o bem da humanidade, precisamos também de críticas “práticas”. Proposições e ações claras, ocupar espaços.

Tenho notado (mesmo antes de ter acesso ao ensino superior), especialmente como professor de educação física, dentro e fora de espaços escolares, uma forte tendência à “personificação” do esporte, refletida em concepções e atitudes maniqueístas. Como vimos no início deste capítulo, esta compreensão materializa-se em frases como: o esporte é saúde; o esporte oportuniza ascensão social; o esporte retira das drogas; o esporte promove a paz; ou ainda, em frases que seguem no extremo oposto, como: o esporte mata; o esporte promove exclusão; o esporte aliena.

Tomando por inspiração e como exemplo, o futebol brasileiro, ainda na década de 70, (que aqui amplio para o esporte como um todo), destaco que:

(...) ao contrário do que postulam algumas vertentes analíticas, o futebol *per se* não deve ser considerado como causa ou produto de alienação, mas, assim como qualquer outro fenômeno social, deve ser investigado em todas as suas dimensões, abrangências e potencialidades (COUTO, 2010, p.72).

Acredito que negar ou hipervalorizar a prática do esporte apresentando-o como o responsável pelas mazelas ou o salvador da pátria, respectivamente, são atitudes extremas e que desconsideram, especialmente, a responsabilidade e potencialidades dos seres humanos que determinam e vivenciam esta manifestação cultural.

Nesta produção reafirmo o reconhecimento do esporte, com toda a sua pluralidade, entendendo que o mesmo expressa atitudes essencialmente *humanas* (com todos os seus ranços e avanços).

A área de Educação Física, prática educativa que trata pedagogicamente o pensar e agir do esporte, nos tempos atuais, infelizmente reforça, na atitude de alguns representantes desta área, a lógica desumana caracterizada pelo consumo, pelo individualismo, pela sobrepujança dos fortes sobre os fracos. Neste contexto, a Educação Física não só vai ao encontro desta lógica mencionada como praticamente torna-se um sinônimo do desporto de alto rendimento (SOUZA, 2009).

A educadora acima citada argumenta que, em muitos campos de atuação (escolas, projetos sociais etc.), privilegia-se o treinamento desportivo, que é hipervalorizado por parte

das representações do governo, especialmente porque será utilizado para disseminar as ideologias dominantes e como estratégias para que se esqueçam dos conflitos sociais.

Dentro e fora da escola “(...) as referências dos anos 1980 publicados não abalaram e tampouco foram suficientes para romper a hegemonia da tendência tecnicista e esportivizante da EF” (AZEVEDO, 2009, p.77), por isto, reconheço que ainda temos muito a avançar.

Em sua obra clássica, o autor ElenorKunz(2001) destaca que os princípios do esporte de alto rendimento fazem exigências que cada vez menos as pessoas conseguem acompanhar e denuncia:

O estado inicial é essa falsa consciência de que o modelo do esporte de alto rendimento é o modelo adequado para a prática de esportes para todo mundo. A sujeição às suas exigências e pelas condições físicas e técnicas, cada vez menos adequadas para sua prática, torna-se uma “coerção auto-imposta” e pelas limitadas possibilidades alternativas e criativas propicia uma “existência sem liberdade” no mundo esportivo (KUNZ, 2001, p. 34).

A constatação acima se torna mais grave, ao percebermos a preocupação de muitas instituições representadas pelos seus gestores, professores, familiares e alunos envolvidos, imbuídos do desejo de seguir os parâmetros do esporte de alto rendimento, não estando, contudo, em espaços com condições estruturais, humanas, nem com objetivos adequados para esta prática.

Soares (1992), no livro Metodologia do Ensino da Educação Física, ressalta, por exemplo, um cuidado necessário ao se propor inserir nos currículos escolares os “valores educativos” do esporte que seguem na contramão das necessidades humanas.

o esporte sendo uma produção histórico-cultural subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar. No entanto, as características com que se reveste - exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida (aceita no nível da competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas - revelam que o processo educativo por ele provocado reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais (SOARES, 1992, p. 48).

O esporte surge, na contemporaneidade, **subordinado** aos valores intrínsecos no modelo de sociedade capitalista (esporte moderno) e, portanto, não pode ser **afastado das condições a ela inerente**. Assim, voltamos ao elemento central, o que fazer então? Negar o esporte?

Em sua obra Oliveira (2005) já demonstra uma preocupação com este tema. O mesmo sinaliza que o esporte é um fenômeno com uma força extraordinária destacando que o que

acontece no alto rendimento repercute em múltiplos espaços e possibilidades. Neste sentido, indaga: “abandonar ou reinventar o esporte?”. Para o autor: “o caminho a perseguir é o de uma reinvenção do esporte, uma reorientação no seu sentido e significado, uma alteração do seu papel social” (OLIVEIRA, 2005, p. 97).

Compreendo que negar o Esporte, produção histórica da humanidade, inclusive com todos os elementos que consideramos nocivos, é uma escolha extremista que tem gerado diversos equívocos, inclusive ao negar práticas esportivas com crianças, jovens e adultos pelo Brasil.

Em seu artigo intitulado “Esporte na Escola e Esporte de rendimento” Bracht (2000) menciona equívocos históricos de interpretação da crítica feita ao esporte especialmente na década de 90.

Esse autor destaca quatro mal entendido-equívocos que para ele são principais e que se cristalizaram na área da Educação Física. O primeiro mal entendido/equívoco segue na direção de esclarecer que quem faz crítica ao esporte não é contra o esporte. O autor afirma que a crítica não tem como objetivo negar o esporte como conteúdo da Educação Física.

Ao contrário, se pretendemos modificá-lo é preciso exatamente o oposto, é preciso tratá-lo pedagogicamente. É claro que, quando se adota uma perspectiva pedagógica crítica, este ‘tratá-lo pedagogicamente’ será diferente do trato pedagógico dado ao esporte a partir de uma perspectiva conservadora de educação (BRACHT, 2000, p. 16).

Para muitos professores da área é difícil a compreensão, especialmente diante da estressante rotina (estudos, trabalho, família, transporte ruim, má alimentação etc.) do que Edgar Morin (2002) chamou de o calcanhar de Aquiles do conhecimento: as cegueiras do conhecimento. Naturalmente os posicionamentos críticos da Educação Física traduzem um tipo de conhecimento.

O conhecimento em forma de palavra, de ideia, de teoria, é fruto de uma tradução/reconstrução mediada pela linguagem e pelo pensamento e, desse modo, conhece o risco de erro. Este conhecimento, enquanto tradução e reconstrução admite interpretação, o que introduz o risco de erro no interior da **subjetividade** do conhecedor, da sua visão de mundo, dos seus princípios de conhecimento. Daí os inúmeros erros de concepção e de ideias que sobrevêm apesar de nossos **controles** racionais (grifo do autor) (MORIN, 2002, p. 24).

No esclarecimento sobre este mal-entendido percebo uma tentativa de corrigir as diversas interpretações “negativas” geradas a partir de posicionamentos críticos em publicações e ações, que envolviam o esporte. Estes posicionamentos repercutiam pelos

centros de formação de ensino superior pelo Brasil e posteriormente se materializavam em posicionamentos extremos na tentativa de desqualificar o esporte para o desenvolvimento em espaços educativos.

No segundo mal entendido/equívoco destacado por Bracht(2000) o autor busca ressaltar que ser crítico do esporte, não é ser contrário ao ensino das técnicas esportivas.

Lembro bem da na minha formação acadêmica (concluída em 2004) quando ouvia em diversos debates posicionamentos contrários ao ensino das técnicas, isto porque, ensinando-as, você estaria sendo um professor tecnicista, confundindo o “tecnicismo esportivo com o tecnicismo pedagógico” (BRACHT, 2000, p. 12).

Talvez na tentativa de se distanciar de qualquer proposta pedagógica parecida com a adotada durante o período militar no Brasil, este posicionamento teórico-crítico, estava implícita e explicitamente, negando o aprendizado do gesto técnico esportivo. Um importante equívoco, desconsiderar algo que a humanidade já havia produzido.

Penso que, neste caso específico, o ideal seria uma incorporação de estes saberes dentro de uma nova lógica, submetidos assim a uma crítica.

O que é fundamental a perceber é que a técnica é (deve ser assim considerada) sempre **meio** para atingir fins. Estabelecer fins/objetivos (sentido) é que é um predicado humano, portanto a técnica deve ser sempre subordinada às finalidades humanas. Variam-se as finalidades, os sentidos da prática esportiva, é consequente que variem também as técnicas, bem como seu valor relativo (grifo do autor) (BRACHT, 2000, p. 11).

Esta posição sugere aos educadores da Educação (Física) e do esporte não negarem o ensino da técnica, como as melhores possibilidades de arremesso, de chute etc., pois, são conteúdos que ajudam na mediação das ações práticas do esporte, na conquista dos objetivos esportivos.

O que não deve ocorrer é o aprendizado desta técnica subjugado a interesses econômicos, políticos, a normas e padrões que comprometam o bem estar do ser humano, sua liberdade, sua necessidade de interação, sua criatividade, inclusive reinventando esta técnica e adaptando-a sempre que necessário para um melhor desenvolvimento do ser humano.

Mais um equívoco que merece destaque e que é passível de ser vista como a luta do bem versus o mal: o esporte lúdico x o esporte de alto rendimento, respectivamente. O autor salienta que o lúdico está em diversas práticas humanas, inclusive no esporte de alto rendimento. Vejamos:

a crítica é endereçada, na verdade, ao fato que na nossa sociedade, todas as ações humanas tendem a ser guiadas pela razão técnico-instrumental. A crítica é à hegemonia da razão técnico instrumental, que numa determinada perspectiva marxista, significa a coisificação de todas as relações sociais-humanas (BRACHT, 2000, p. 17).

A discussão em torno do esporte de alto rendimento é difícil, complexa e exige de todos os que se preocupam com o tema, um entendimento mais aprofundado e que está além do que é possível nesta dissertação. Contudo, se faz necessário, pela importância e riqueza do tema, se continuar construindo o pensamento questionador sobre a crítica endereçada ao esporte e propondo novas reflexões.

Notam-se posições conflitantes e, em alguns casos, completamente divergentes na área das Ciências do Esporte e Educação Física sobre o esporte de alto rendimento. Destaco três grupos nesta área em discussão e, estes são os seus posicionamentos mais gerais: a) o grupo de cientistas/professores que buscam minimizar as mazelas do esporte, reconhecendo os problemas, mas valorizando os resultados, os benefícios deste esporte no âmbito sócio-educativo, *afinal o esporte pode educar*; b) no segundo grupo destacam-se posições que buscam levar o corpo do atleta ainda mais ao extremo, inclusive produzindo novas drogas anabolizantes, com o argumento que *vida de atleta é assim, esta é a profissão escolhida por eles*; e, c) um terceiro grupo existe que estabelece uma crítica a este esporte de rendimento, não por não ser lúdico, não por não ser atrativo, mas, simplesmente, por serem instrumentos de difusão de valores e princípios que *atualmente* não estão a serviço do ser humano.

Neste grupo, me incluo. Nesta proposta estaria submetendo o esporte de alto rendimento a crítica, porém, não sugerindo ou defendendo a sua extinção. O objetivo dessa crítica construtiva é colocar em pauta a sua ressignificação, partindo de outras possibilidades e estudos. Isto se justifica se considerarmos que o esporte de rendimento deve ser inserido na grade curricular das escolas, para que ele seja submetido a uma crítica constante de valores éticos e morais, acabaremos concordando que, também, fora do ambiente escolar, o esporte de rendimento deve ganhar espaço e a mesma dimensão crítica.

A vitória "a qualquer custo", não atende às necessidades primordiais do ser humano, mesmo reconhecendo que muitos atletas se submetem ao limite corporal (e, algumas vezes, acima do limite) para obtê-la. Essa opção, porém, não é só pelo sentimento de glória e vitória, todavia, na maioria das vezes, por uma necessidade de subsistência e datação sonhada possibilidade de ascensão social.

Em um país com tamanhas desigualdades e tantos contrastes dos mais variados tipos, se faz necessário sair em defesa uma prática esportiva livre ou menos dependente dos interesses “externos” que a aprisiona.

O último dos quatro destaques com o enfoque de mal entendimento/equívoco abordado por Bracht (2000) está na compreensão errônea de que aulas de educação física (esporte) devem ser teóricas (para serem assim críticas), o que em muitos espaços excluía o movimento corporal das aulas. Dentro do enfoque em que está sendo desenvolvido este tema, percebe-se o "retrato" da confusão teórica-prática em que a Educação Física se encontra envolvida.

Não se trata de substituir o movimento pela reflexão, mas de fazer este acompanhar aquele. Para isso, não é preciso ir para a sala de aula! Mas é preciso, também, não reduzir a mudança apenas ao ato de acrescentar a reflexão à prática, e sim entender que a própria prática, a própria forma do movimentar-se esportivo precisa ser reconstruída (BRACHT, 2000, p. 18).

Na tentativa de dar legitimidade às práticas por eles exercidas na área da Educação Física, alguns professores, "engessam" os alunos nas cadeiras de sala de aula, "copiando" atitudes equivocadas de outras áreas do ensino e do conhecimento, buscando transmitir a esses alunos, mecanicamente, conhecimentos e saberes que eles experimentaríamos dentro de um contexto vivencial e prático. Agindo desta maneira, negam ao educando o jogar, o dançar, o praticar esporte e o movimentar-se.

Apresentei neste capítulo uma crítica endereçada, em especial, ao esporte moderno, com as mesmas premissas desenvolvidas no século XIX, durante a revolução industrial inglesa, onde o esporte foi e ainda o é, qualificado e valorizado pelos padrões e valores de uma sociedade capitalista e, exclusivamente, sob a ótica da competitividade.

Compreendo nesta ótica, outro equívoco, talvez até o quinto equívoco histórico, ou um desdobramento do primeiro equívoco (mencionado anteriormente): quem critica o esporte não é contra a competição do esporte e sim a competição no esporte. Mas esta é uma discussão que estará sendo aprofundada no capítulo IV desta produção.

2.2 O Esporte mudou, a nossa sociedade mudou. A busca pelo esporte original ou ressignificação de um mundo que está sendo?

(...) o esporte moderno constitui-se, enquanto resultado de modificações/esportivizações de jogos populares, na sua maioria com bolas, das classes populares inglesas ou elementos da cultura corporal da nobreza inglesa. Ligados a festas (da colheita ou religiosas), os jogos populares perdem seus significados diante das novas condições de vida geradas pelo processo de industrialização e urbanização da sociedade moderna. Por meio de um processo de dominação cultural, as manifestações culturais perdem seus significados originais (BRACHT *apud* SOUZA, 2009. p. 22).

Difícilmente teremos a sociedade do século XV, XVI ou XVII. Novas tecnologias, novas descobertas, diversidades mil nos fazem únicos e diferentes a cada segundo. O Esporte mudou, transformou-se, assim como a sociedade que vivemos atualmente. Devemos estabelecer a crítica as mazelas do esporte moderno na tentativa de superá-las e valorizar as novas produções humanas esportivas (outras modalidades, outras formas de jogar, outras regras, outros adversários) que nos ajudam a criar e recriar, o mundo que vivemos.

Sigo na direção de reafirmar o estético, o sensível necessário nas ações contextualizadas e tensionadoras, elementos vitais para o desenvolvimento crítico e social dos educandos e/ou praticantes do esporte. Esta posição, certamente confrontará o fortalecimento dos estereótipos deterministas e excludentes, manifestados nos diversos campos e quadras pelo Brasil afora.

Como exemplo, cito uma experiência pessoal, por considerá-la pertinente e adequada aos fundamentos e objetivos deste trabalho. Em 2010 tive a oportunidade de desenvolver numa escola particular na cidade de Feira de Santana-Bahia, junto com um coletivo de professores realizamos um projeto chamado: “A Copa do Mundo é nossa, não deles!” (PACHECO e BARBOSA, 2011).

Esta foi uma ação que buscou ir para além da prática de esportes (apenas o jogo esportivo), que buscou problematizar temáticas como: violência, discriminação, ética e a estimular a criatividade e o senso crítico de nossos alunos. Mesmo sendo em um ambiente privado, reconhecido por muitos professores como um espaço orientado apenas por interesses econômicos (concepção generalista, cheio de discursos “manipulados” que não poderei me debruçar), tivemos, nesta proposta, a intenção de materializar um discurso crítico para o ensino do esporte, mas especialmente propor uma vivência lúdica a partir dos elementos que envolvem a prática esportiva, propondo a materialização de um ensino crítico do esporte, no contexto atual, e sem negá-lo. Assim

Para explicar o “esporte” é fundamental reconhecê-lo como uma atividade corporal historicamente criada e socialmente desenvolvida em torno de uma das expressões da subjetividade do homem, o jogo lúdico, que não pretende resultados materiais. [...]. No jogo praticado pela satisfação de interesses subjetivos – lúdicos – o produto da atividade é o prazer dado pela própria satisfação dos mesmos (ESCOBAR, 2009 apud JUNIOR, 2011 p. 398).

Inserido entre os que valorizam o esporte, questiono: a) atendendo o esporte, desde a sua origem moderna e no mundo contemporâneo, ao sistema hegemônico poderá ser transformado em prática educativa que contribuirá para a formação de sujeitos críticos e capazes de promover a cidadania para os mesmos?; b) será possível desconsiderar os fatores sociais, políticos e econômicos que dão sustentação a esse processo de formação do esporte? e, c) há ou haverá a possibilidade de ser criado um programa de extensão universitária, utilizando o esporte em um ambiente de contexto social desafiador?

Se os educadores que lidam com o esporte compreenderem que o mesmo

(...)é um constituinte significativo das relações sociais pelas quais as pessoas produzem e atribuem sentido ao mundo; é uma forma cultural constantemente produzida e reproduzida em conjunção com as mudanças sociais, históricas e circunstâncias ambientais, e que compreende diferentes significados para diferentes grupos e classes (BETTI, 2009, p. 52).

Isso os levará a ver o esporte uma manifestação cultural, com multiplicidade de formas e significados e como um campo de luta (BETTI, 2009).A partir desta compreensão vamos analisar e discutir as implicações culturais, esportivas e extensionistas nas teias constituintes do Programa Encaminhar: Ação Cidadã – PEAC (Projeto Escola de Esportes) a partir do olhar metodológico da Pesquisa-Ação.

CAPÍTULO 3

3. OS LABIRINTOS METODOLÓGICOS

Os caminhos que escolhemos, na investigação científica, para atingir os objetivos desejados, geralmente, conduzem à necessidade de termos um conhecimento prévio da realidade. De maneira especial, o conhecimento que nos foi possível acumular, historicamente e culturalmente transmitido, como condição para se chegar a objetivos previamente elaborados, a reflexões e intervenções acerca de problemáticas, previamente, identificadas.

Essa condição propõe que, a formulação de um problema de investigação e a respectiva escolha de uma metodologia de pesquisa, tenha relações indissociáveis com a visão de mundo do pesquisador. Enfim, não há como escolher, dentre as alternativas metodológicas possíveis, se não analisarmos, criticamente, o objeto da pesquisa, o que provocou e/ou despertou curiosidade, desejo de mudança e/ou indignação.

Neste sentido, concordo com Minayo (1994) quando afirma que nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. Mas nem sempre, no mundo científico, esta prerrogativa é levada em consideração ou tratada como essencial, o que provoca, em geral, uma descontextualização entre o pensar e o agir.

As instituições que deveriam ser espaços de ressignificação, de re-criação de conhecimento, de respeito aos saberes culturais diversos, os chamados espaços formais de educação, como as universidades e escolas, em geral, acabam apenas produzindo ou reproduzindo modelos mecânicos e segregados de fazer ciência. Essa situação fortalece a taylorização do trabalho intelectual (DIONNE, 2007).

Dionne (2007) destaca que em muitas instituições acentua-se progressivamente uma divisão de trabalho intelectual (taylorização) em que identifica-se claramente os pesquisadores de um lado e os profissionais atores do outro, com poucos vínculos entre estes. Uma ação que tende à hierarquização do saber, em que os “teóricos”, separados/superiores aos “práticos”, são considerados os detentores do conhecimento. Assim cabe a estes “práticos” a execução do que foi proposto não sendo, portanto, considerados atores e especialmente *autores* do processo.

Se fizermos uma análise da quantidade de dissertações e teses produzidas em diversos programas das universidades pelo país, veremos, nesses documentos, de um modo geral, não

encontraremos um diálogo efetivo com os autores da realidade investigada. Sabemos da relevância destes estudos, mas esta reflexão crítica me leva a indagar: a) quantas produções se preocupam com a inserção dos atores sociais como coautores e/ou atores das produções? b) quantos cientistas retornam para a comunidade investigada os resultados obtidos, seja na forma de relato de uma pesquisa, de proposições ou ainda, através de ações?

Os pesquisadores, em geral, colecionam atos de consumismo, quantificação e acumulação de artigos. Caminho escolhido por uma sociedade que dá valor, em geral, aos objetos, ao ter e descarta a aprendizagem significativa, o ser. O que importa é adquirir e divulgar a informação, nem que para isto seja necessário eliminar os sujeitos deste processo, inclusive os próprios autores. Condenados a publicar *papers* “coletivos” sem terem ao menos lido os trabalhos.

Não é a proposta, desta produção, avançar em um estudo aprofundado sobre esta problemática, contudo, não seria necessário uma investigação muito ampla para identificar uma série de produções acadêmicas que ficam “engavetadas” e, geralmente, não retornam a sociedade, nem como forma de pesquisa, nem como forma de ação, numa ausência de intercomunicação com os sujeitos pesquisadores e pesquisados. Esta situação reforça para mim a manutenção do sistema na lógica hegemônica do individualismo, reforçando um mundo injusto, desigual, desumano.

Diante de tudo que foi exposto, reunindo as minhas concepções e condições de e no mundo, referenciado pelas teorias que me foram apresentadas historicamente, associadas ao meu olhar do campo empírico, frutos das minhas experiências orgânicas vivenciadas em minha área de conhecimento (e também diálogos com outras áreas), acometido pelos mesmos desejos de mudança social que me inquietavam desde a adolescência, especialmente na possibilidade de contribuir na formação de seres humanos e, por fim, as provocações insistentes do meu orientador, constituíram elementos que me impulsionaram para uma aproximação das concepções de investigação que apresento.

As ideias centrais desta produção conduziram o desenho desta investigação para uma abordagem qualitativa. Segundo Triviños (2004), o termo qualitativo é empregado para sustentar uma série de possibilidades de técnicas de investigação que propõem descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá a sua experiência cotidiana.

Esta abordagem responde as necessidades desta pesquisa, especialmente “por trabalhar com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que

corresponde a um espaço mais profundo, fundamentado nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2004, p. 22).

Neste sentido destaca-se três características importantes atribuídas aos estudos qualitativos que percebo identificadas com a proposta deste estudo. São elas:

Visão holística: a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto; *Abordagem indutiva*: o pesquisador parte de observações mais livres, e as dimensões e categorias de interesse emergem progressivamente durante os processos de coleta de análise de dados; *Investigação naturalista*: a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzido ao mínimo (Patton *apud* Betti, 2009, p. 229).

Por todos os motivos que me formaram sujeito histórico, político e social, reconheço que não há como fazer a escolha por um método de pesquisa *de fora para dentro*, pois, uma prática de pesquisa está implicada em nossa própria vida, numa relação orgânica com aquilo que somos. Neste sentido,

(...) não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos ‘escolhidas/os’ (e esta expressão tem, na maioria das vezes um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou (grifo da autora) (CORAZZA, 2002, p. 124).

Pelas questões mencionadas, o método *Pesquisa-Ação*, foi a referência e processo epistemológico que conduziu esta pesquisa. A escolha por esta metodologia está para além da necessidade de cumprir regras acadêmicas, ao direcionar, oportunamente, o percurso necessário em todo processo de investigação.

Este método propõe (...) “uma pesquisa eminentemente pedagógica, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática” (FRANCO, 2005, p. 489). Especialmente porque propõe um diálogo permanente com os envolvidos na realidade da qual o projeto está inserido o que reduz o “risco de ‘abuso do poder’ por parte de pesquisadores, em geral professores universitários dos quais se esperam soluções” (BETTI, 2009, p. 321).

Ao escolher a Pesquisa-Ação, estava ciente que nenhuma teoria ou metodologia poder ser descartada, ou no extremo oposto, hipervalorizada. Reconheço que não podemos garantir que tais teorias e metodologias trarão todas as respostas às questões problemáticas intrínsecas de uma pesquisa científica e, também, das mudanças necessárias no local onde ela é aplicada junto aos sujeitos envolvidos.

Nesse direcionamento e, em diálogo com a literatura que possui a mesma correlação, inclinei-me a refletir, a identificar, a analisar e a mediar as principais dificuldades que poderiam limitar nas perspectivas estruturantes, as contribuições desta pesquisa a partir do método escolhido (A Pesquisa-Ação).

A primeira dificuldade foi identificada pela exigência de um *tempo* amplo (um, dois ou três anos) para que o processo de intervenção pudesse produzir as *transformações* propostas neste tipo de pesquisa; a outra dificuldade detectada foi preocupação na utilização da Pesquisa-Ação, com a intencionalidade de implementar projetos que atendam apenas a *interesses individuais* do pesquisador, sem considerar os saberes e necessidades dos sujeitos atores e autores no processo.

Tempo; transformações; interesses individuais; essas foram as palavras que saltavam como “pipocas pedagógicas”, na minha mente inquieta, a cada leitura, diálogo ou observação no campo prático e que me direcionaram para uma investigação mais detalhada a respeito da metodologia da Pesquisa-Ação. Buscava dialogar com as questões limitantes mencionadas acima, mas, também, esforçava-me por identificar os fatores que libertavam esse tipo de pesquisa dos padrões convencionais.

Em relação à questão do tempo, elemento que disciplina as nossas atividades, encontro, no livro de Dionne (2007), no prefácio assinado por Michel Thiollent, ambos estudiosos da Pesquisa-Ação, uma importante reflexão. Este último ao se referir à pesquisa de metodologia participativa, como no caso da Pesquisa-Ação, destaca que “a previsibilidade do que acontece na interação dos atores é mais aleatória do que no caso de um planejamento hierarquizado” (DIONNE, 2007, p. 13). O autor refere-se a processos da metodologia convencional cujos instrumentos são geralmente lineares.

Mais adiante este mesmo autor sinaliza que “o que ocorre em cinco minutos pode ser, por vezes, mais significativo do que tudo o que acontecerá durante cinco meses” (DIONNE, 2007, p. 13). A duração de uma Pesquisa-Ação está, portanto, diretamente ligada a duração do projeto de intervenção e, portanto, ao tempo necessário e previsto pelo grupo envolvido na ação, diante de suas necessidades, potencialidades e interesses, numa construção coletiva.

Na análise da definição de Pesquisa-Ação, foi possível identificar as principais características desta metodologia, se destacando, nela, a impossibilidade de ser desenvolvida de maneira unilateral, individualizada.

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema

coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

A escolha deste método busca reafirmar o compromisso social e científico desta metodologia com os atores/atores (pesquisador e grupo de participantes), propondo um processo de sensibilização, oportunizando compreender e vivenciar, numa *ação transformadora* da prática, à realidade em que vivem, num diálogo permanente com as culturas envolvidas e que se manifestam em todo o processo de investigação científica.

Quanto à transformação desejada, não devemos nos confundir, ou ainda de maneira ingênua, entendê-la com uma mudança no sistema social. Como afirma Thiollent (2011, p. 50) “é preciso deixar de manter ilusões acerca de transformações da sociedade global quando se trata de um trabalho localizado aos níveis de grupos de pequena dimensão, sobretudo quando são grupos desprovidos de poder”.

Contudo, sigo na direção de propor, numa perspectiva crítica, rica em intencionalidade sensibilizadora, propositiva, radical, dialética, as transformações macros e micros, tão necessárias a nossa sociedade contemporânea. Limitadas é claro aos diferentes níveis de realidade, possibilidades e considerando os diferentes contextos sociais, culturais e econômicos que se inter-relacionam. Assim,

Sabe-se por experiência histórica, que as sociedades não caminham linearmente para um fim teleológico e que o progresso e retrocesso convivem simultaneamente em um movimento concomitante de ordem-desordem e auto-organização. A idéia de mudança, portanto, ficou mais próxima e pode ser apropriada tanto para falar de macroprocessos como de ambientes microssociais em que, em escalas diferenciadas, atores, fatores e condições promovem transformações em diferentes níveis de realidade (MINAYO, 2005, p. 54).

Tendo como ponto de partida as compreensões acima, se propõe transformação social a partir de um olhar mais plural e emancipatório. Desta forma e neste processo, a Pesquisa-Ação pode dar a sua contribuição, pois, “mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidades de se liberar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos” (FRANCO, 2005, p. 486).

Compreendo que esse método pode ser gerador de um processo crítico e reflexivo, especialmente porque “rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade e deve pressupor a exposição entre valores pessoais e práticos. Isso se deve em parte

porque a pesquisa-ação **não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo**” (grifo meu) (KINCHELOE *apud* FRANCO, 2005 p. 48).

Dionne (2007) destaca cinco importantes dimensões que podem ser extraídas da variedade de características dadas à Pesquisa-Ação. A primeira dimensão sinaliza a intenção de fortalecer a relação teoria e prática; a segunda dimensão propõe favorecer a aliança e comunicação entre pesquisadores e atores (considerando-os também autores); a terceira dimensão segue no sentido de perseguir um duplo objetivo de conhecimento a desenvolver (pesquisa) e de situações a modificar (ação); a quarta dimensão caracteriza o método como capaz de produzir um novo saber na ação e para a ação; e, por fim, a quinta dimensão é a que coloca a Pesquisa-Ação inserida em um processo de tomada de decisão com vistas à resolução de problemas.

Destaco que na Pesquisa-Ação, existe uma importante relação entre os objetivos da pesquisa e os objetivos da ação. Segundo Thiollent (2011) o objetivo prático da ação busca contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como eixo central de pesquisa, apresentando soluções e propondo ações correspondentes, visando auxiliar o agente (termo utilizado pelo autor que, nesta pesquisa, faço uma mediação para a terminologia ator e autores) na sua atividade transformadora da situação.

O objetivo da pesquisa visa obter informações consideradas de difícil acesso por meio de outros procedimentos, ampliando o conhecimento em determinadas situações (reivindicações, capacidades de ação ou de mobilização etc.).

Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta (THIOLLENT, 2011, p. 30).

No processo de desenvolvimento da pesquisa proposta neste estudo, serão identificadas as cinco etapas da pesquisa-ação destacadas por Dionne (2007) e que exigem diálogo contínuo e prévio entre os atores envolvidos no processo de pesquisa.

- a) Identificação da situação (definição do estado da situação, do tema da pesquisa e identificação de situações);
- b) Definição dos objetos de pesquisa e da ação (formulação dos objetos da pesquisa e definição dos objetivos da ação);
- c) Planejamento metodológico da pesquisa e da ação (metodologia e estratégia da pesquisa de campo e planejamento da ação);

- d) Realização da Pesquisa e da ação (procedimento de pesquisa de campo e realização das atividades previstas);
- e) Análise e verificação dos resultados (análise e redação do relatório de pesquisa).

Todos os processos envolvem os atores e autores da pesquisa, num caminho de escuta, de observação, de utilização de registros fotográficos e escritos, enfim, na utilização de técnicas que contribuam na sistematização proposta nesta investigação, o que possibilitou ampliar o conhecimento sobre o objeto desta investigação. Este uma ação extensionista o Programa Encaminhar: Ação Cidadã (PEAC) – Escola de Esportes.

Segundo Thiollent (2011), a metodologia da pesquisa-ação é recomendada para dinamizar a extensão universitária. Esta proposta permite resgatar a ideia de grupos populares, com diálogo e aproximação crítica que oportuniza aprendizado e a reformulação de ideias para torná-las úteis no desenvolvimento de uma ação extensionista, transformando-as em novas ações.

3.1 Objeto da Investigação: Projeto Escola de Esportes

O Programa Encaminhar Ação Cidadã – PEAC, é uma ação de extensão do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia (UEFS-Ba). Este programa foi submetido a edital interno da Pró-Reitoria de Extensão desta instituição e foi aprovado (resolução CONSEPE 072/2012).

Este programa consiste no desenvolvimento de dois projetos: Projeto de Formação de professores e **Projeto Escola de Esportes**. O Coletivo que compõe o PEAC conta com doze professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, quatro bolsistas estudantes da graduação desta instituição, mais oito colaboradores externos e voluntários do programa.

O Projeto de Formação para Professores é uma das ações do PEAC e consiste na capacitação de professores, estagiários, bolsistas do programa e de educadores da rede estadual e municipal de ensino, em temáticas relativas a projetos sócio-educativos, esportes e conteúdos afins. Este projeto propõe garantir a formação necessária dos atores e autores envolvidos com o programa e possibilitar a multiplicação do conhecimento produzido e socializado durante as atividades do PEAC.

Durante o desenvolvimento do PEAC, foram realizados diversos cursos de formação em esporte e áreas afins, ciclos de formação, todos com o objetivo de produzir, socializar e avaliar os saberes envolvidos no programa, além de abrir espaços para relato de experiências

dos docentes da rede estadual e/ou municipal de ensino, numa aproximação com a comunidade escolar.

As ações deste projeto de formação para professores não serão objeto de investigação direta desta produção. Contudo, foram levadas em consideração, pois, a formação oportunizada nestes espaços impactou nas ações da Escola de Esportes.

O projeto Escola de Esporte é o outro projeto do PEAC e objeto específico desta dissertação. As aulas da Escola de Esportes foram realizadas na quadra de esportes da Universidade Estadual de Feira de Santana/BA e pretendia ser iniciadas com a participação de 120 crianças e adolescentes de 6 a 14 anos.

Os alunos se encontravam matriculados nas escolas públicas municipais e estaduais inseridas nas áreas que envolvem os Bairros Campo Limpo e Novo Horizonte, na cidade de Feira de Santana-BA e foram inscritos no projeto pelos responsáveis (tia, mãe, pai etc.). Estes alunos iriam, posteriormente, participar de sorteio para ocupar as quantidades de vagas determinadas, dentro dos critérios estabelecidos na convocatória elaborada pelos envolvidos no programa.

Esses critérios e o formato da Escola de Esportes foram produzidos, coletivamente, por todos os participantes do projeto (representantes das escolas envolvidas; professores e bolsistas UEFS; representantes da igreja, associação de bairro), em encontros (seminários de participação ampliada) que ocorreram durante o processo de elaboração da ação do programa. O documento final submetido ao Edital interno da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA.

As aulas de esporte aconteceram uma vez por semana, nas quadras da Universidade Estadual de Feira Santana-Ba, com 60 aluno/as no turno matutino e 60 alunos/as do turno vespertino (distribuídos em turmas de no máximo 30 alunos e por faixa etária). As atividades tiveram início no final de julho e se estendeu até meados de dezembro, tendo como alunos e alunas, estudantes de 14 escolas públicas municipais e estaduais cadastradas no programa.

3.2 Contexto Geográfico da Pesquisa

A Escola de Esportes teve como palco o campus da Universidade Estadual de Feira de Santana, estado da Bahia, localizada na BR 116, Km 3 – Bairro Novo Horizonte, numa área denominada Parque Esportivo, conforme figura 1 que representa o mapa do local.



Figura (01) – Vista área do campus universitário e dos bairros Novo Horizonte e Campo Limpo

Tem se tornado habitual e comum encontrarmos na Universidade Estadual de Feira de Santana-Ba, especialmente nos fins de tarde, a presença de jovens moradores das comunidades vizinhas, adentrando às suas quadras, para a prática de Esportes. Eles, geralmente, são moradores dos Bairros Campo Limpo e Novo Horizonte. Conforme podemos identificar na área circular do mapa acima (figura 1), a Universidade se situa ao lado do Campo Limpo/Feira VI e, também se encontra integrada ao Bairro Novo Horizonte.

O bairro Campo Limpo e o bairro Novo Horizonte são considerados bairros com altos índices de violência e, especialmente associados ao tráfico de drogas, na periferia da cidade de Feira de Santana - Bahia.

Para esta pesquisa, foram selecionados integrantes da comunidade acadêmica e escolar que se encontravam envolvidos, diretamente, nas ações do projeto Escola de Esportes. Desta forma, das 14(quatorze) escolas estaduais e municipais convidadas, apenas 07 (sete) apresentaram alunos que, através de suas famílias, foram até a Universidade Estadual de Feira de Santana-BA para os matricular na Escola de Esportes. Ao final do processo, foram inscritos no projeto um total de 110 alunos (65 meninos e 45 meninas).

Destas 07 escolas, escolhi, especialmente, para representarem os atores e autores envolvidos na pesquisa, 19 (dezenove) alunos (7 meninas e 12 meninos), 7 (sete) representantes da família destes alunos, 2 (dois) Professoras e 1(uma) coordenadora geral da *Escola Municipal Professor Wilson Moreira Mascarenhas (EMWMM)* localizada na rua

Pintobeiras, s/n Campo Limpo, Feira de Santana-Bahia (região também chamada pela comunidade de Pau de Léguas).

A escola supra citada foi a escolhida pelos motivos a seguir elencados: a) participação efetiva da coordenação e professoras da instituição em todas as atividades desenvolvidas pelo programa, o que facilitou o diálogo e ações com alunos e familiares dentro e fora do espaço escolar; b) a proximidade geográfica, daquela escola, com a Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, o que facilitou o processo de coleta de dados para pesquisa.

Além dessa comunidade escolar, tivemos a contribuição ainda de alguns representantes¹ das famílias responsáveis pelos alunos que não eram da EMWMM, mas, que, efetivamente e ativamente, participaram dos seminários promovidos pelo programa e, deste modo, trouxeram suas importantes contribuições e depoimentos para esta pesquisa, que serão descritos mais adiante nesta produção.

Complementando o grupo acima citado, também, foram incorporados estudantes do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana-Ba e já cadastrados no PEAC na condição de bolsistas e monitores do Projeto Escola de Esportes, no qual eu também fiz parte como coordenador e professor supervisor.

Para os critérios de escolha desta amostra intencional foram observadas especialmente a representatividade expressiva de cada sujeito no processo. Não existiu, portanto, uma preocupação com a representatividade numérica.

Segundo Thiollent (2011) as amostras intencionais como as mencionadas acima possibilitam a escolha de um pequeno número de pessoas ou grupos, que devido a função de relevância em determinado assunto investigado e situação considerada, possuem representatividade social.

Ainda segundo este autor

As ideias de uma minoria podem ser tornar expressivamente mais relevantes do que a aparente “ausência” de ideias, ou opiniões, da maioria. Seu peso significativo não se limita a uma questão de frequência observacional. Por isso as pesquisas baseadas em amostras estatisticamente representativas têm tendência a dar uma visão bastante “conformista” da realidade, seus critérios são falsamente igualitários quando postulam que cada indivíduo vale por um e que cada opinião é equivalente a qualquer outra. Os critérios numéricos podem chegar a fazer desaparecer as minorias. A nosso ver, a representatividade expressiva (ou qualitativa) é dada por uma avaliação da relevância política dos grupos e das ideias que veiculam dentro de uma certa conjuntura ou movimento. Trata-se de chegar a uma representação de ordem cognitiva, sociológica e

¹Foi considerado nesta pesquisa o representante da família, pois, em muitos casos a criança morava com avós, tias e ainda mesmo morando com os pais ou mães, estes nem sempre dispunham de tempo e condições para participar do processo de acompanhamento dos alunos nas atividades do programa, muito menos de realizar a entrevista. Conforme relatos muitos alunos tinham seus pais e mães presos.

politicamente fundamentada, com possível controle ou retificação de suas distorções no decorrer da investigação (THIOLLENT, 2011, p. 73).

3.3 O Recorte temporal da pesquisa

A pesquisa (e a ação) proposta neste estudo descreve as ações com o Projeto Escola de Esportes do PEAC. Estações envolveram professores da Escola Básica, familiares e especialmente os bolsistas, os alunos e alunas matriculadas na Escola de Esportes.

O projeto teve início no dia 07 de julho e término no dia 07 de dezembro de 2013. Contudo, estarei utilizando informações contidas em documentos (como relatórios e fundamentação teórica do programa) com datas anteriores a este período (desde 2011), para que possamos contextualizar as discussões que serão apresentadas a partir das experiências com a Escola de Esportes.

3.4 As lanternas investigativas para a travessia do labirinto

No processo de investigação da pesquisa as técnicas utilizadas para a coleta de dados funcionam como “lanternas” que viabilizam olhares diversos sobre o objeto pesquisado e tendem a contribuir com diferentes informações.

Reconheço, porém, a importância e o cuidado de compreender que, “o endeusamento das técnicas produz ou um formalismo árido, ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis”(MINAYO,1994, p. 16).

Pelos motivos expostos anteriormente, as técnicas utilizadas para a coleta de dados estarão a serviço das necessidades que emergem da pesquisa e da ação. Portanto, submetidos a uma realidade que envolve os sujeitos participantes, a partir das possibilidades, impossibilidades, tensões e conflitos que possam surgir neste contexto.

Procurando atender à proposta enfocada neste estudo, foram organizados realizados seminários, observações participantes, entrevistas semi-estruturadas, o uso de fotografias e análise documental do diário de bordo, fonte de registro de muitas ações do programa.

Observação participante

O investigador, como coordenador do Programa e professor/supervisor do projeto Escola de Esportes, será um participante observador. “Nesse caso, o observador participa dos acontecimentos, é um dos atores, registrando as informações do acontecimento” (TRIVIÑOS, 2004, p. 68).

Ao longo das aulas do Projeto Escola de Esporte e dos Seminários desenvolvidos pelo programa foram registradas todas as atividades, tomando como base o formato de diário de bordo (ou de campo). Método sugerido pelos estudiosos do método Pesquisa-Ação.

Na análise e interpretação dos dados utilizei os registros deste diário de bordo produzido pelas contribuições dos autores e atores do processo e que serviram para descrever especialmente “dados referentes a compreensões, interpretações, sínteses das leituras de fundamentação teórica; descrição de atividades e práticas do grupo; sínteses das reflexões e decisões grupais, entre outros” (FRANCO, 2005, p. 499).

Apesar do meu envolvimento pessoal como coordenador do Programa Encaminhar Ação Cidadã (Projeto Escola de Esportes) desde 2011, nesta produção a observação participante sistematizada será de 06/07/2013 a 07/12/2013. Período de desenvolvimento do Projeto Escola de Esportes - PEAC/UEFS – através de suas aulas e os seus seminários centrais com a participação de familiares e alunos/as (autores e atores da pesquisa e da ação).

Seminários

Durante o período de investigação foi previsto a realização de três seminários centrais. Em todos estes momentos esperou-se contar com os atores e autores sociais envolvidos no PEAC – Escola de Esportes, especialmente os familiares e representantes das escolas dos alunos. O que, como veremos mais adiante, não foi possível.

De uma forma geral “o papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação. Desempenhando ainda a função de coordenar as atividades dos grupos satélite”(THIOLLENT, 2011, p. 67).

Os seminários centrais contaram com a presença da coordenação e/ou direção das escolas envolvidas; bolsistas; professores; alunos inscritos e matriculados no programa; voluntários do programa; membros de associação de bairro e igrejas.

Reconheço que nestes seminários propostos e desenvolvidos pelo PEAC as ações teórico-práticas ganharam uma construção orgânica, fecunda, mais próxima da realidade e dos saberes produzidos e/ou reinventados pelas experiências dos sujeitos envolvidos no processo.

Segue abaixo a descrição do cronograma proposto inicialmente para a realização destes seminários.

Cronograma de Seminários Centrais previstos para o ano de 2013

Primeiro período a realizar de 01 a 15 de julho;

Segundo período a realizar de 1º a 15 de setembro;

Terceiro período a realizar 1º a 15 de novembro.

Importante destacar que desde o ano de 2011 os professores idealizadores da proposta do PEAC tiveram a oportunidade de iniciar uma aproximação com a comunidade, sendo que o próprio processo de escrita do projeto aprovado em 2012 já possui influência das decisões e sugestões elaboradas nestes encontros.

Devido à característica dinâmica do método de pesquisa e, considerados diversos fatores que serão apresentados ao longo da dissertação, foram realizados apenas dois seminários centrais, o primeiro em 07/07/2013 e o segundo em 07/12/2013.

Em todas estas ações foram produzidos diários de campo (com base em documentos escritos e recursos áudio visuais) e assim, como mencionado anteriormente, trouxeram as principais decisões coletivas que serão reveladas ao longo desta produção.

Entrevista Semi-Estruturada

Para ampliação do olhares da pesquisa foi utilizado o recurso da entrevista semi-estruturada. Segundo Moreira (2008), o objetivo desse tipo de entrevista é criar uma atmosfera para que o entrevistado sinta-se a vontade para fornecer informações pessoais. Neste sentido a entrevista semi-estruturada é utilizada “quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e ao mesmo tempo permite que se realize explorações não-previstas” (TRIVIÑOS, 2004, p. 74).

O roteiro de entrevistas aplicado aos diferentes grupos de participantes da investigação é uma diretriz para o processo inicial da pesquisa. Assim, devo reconhecer a imprevisibilidade que surgiu deste diálogo e a necessidade de formular outras questões para esclarecer e/ou ajudar a compreender a temática explorada. Estas alterações e/ou complementações serão sinalizadas durante o capítulo de análises e discussões.

Os grupos submetidos a entrevista semi-estruturada foram:

Grupo A – Coordenadora e Professoras da EMWMM;

Grupo B – Representantes das famílias dos alunos matriculados no programa;

Grupo C – Alunos da EMWMM matriculados no projeto no turno matutino e vespertino;

Grupo D – Bolsistas do Programa.

(Ver roteiro em anexo)

Análise Documental

Serão analisados dois documentos: 1º) os registros dos diários de bordo produzidos pelas ações com os alunos, familiares, professores e bolsistas da Escola de Esportes e; 2º) A fundamentação teórica do projeto do PEAC submetido ao edital que originou sua aprovação na Pró-Reitoria de Extensão/UEFS em 2012 (CONSEPE 072/2012). Para a análise dos registros do diário de bordo serão adaptados conceitos do método do Discurso do Sujeito Coletivo, conforme veremos no tópico Análise de Dados e no caso do Projeto PEAC serão apresentados ao longo da discussão os trechos mais relevantes a discussão proposta.

Fotografias

Com as transformações da sociedade iniciadas no século XVIII, muitas novidades surgiram, entre elas, a máquina de fotografar. Um equipamento que na sociedade contemporânea tornou-se um dos principais instrumentos de captação de imagens.

Nesta pesquisa a fotografia será utilizada como texto de narrativa, sem palavras, sendo assim, não tem o objetivo de usar as imagens apenas como caráter ilustrativo. A intenção é ampliar as possibilidades de compreensão a respeito do fenômeno investigado, despertando o processo sensível do leitor. Especialmente porque, em geral,

Aprendemos a ver apenas o que praticamente precisamos ver. Atravessamos nossos dias com viseiras, observando apenas uma fração no que nos rodeia. Os homens modernos não são bons observadores, e o uso de uma máquina fotográfica pode auxiliar sua percepção (ANDRADE *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 151).

A intenção foi ampliar nossa compreensão destas expressões e atitudes que ajudam a revelar outras perspectivas do projeto Escola de Esporte. Uma tentativa de revelar subjetividades humanas expressadas e que, ao meu entender, seriam impossíveis de descrever em linguagem escrita.

3.5 Análise dos Dados

Os depoimentos coletados nas entrevistas (gravadas em áudio) e nos seminários (mencionados no relatório do programa – Diário de Bordo e gravações em vídeo) foram organizados e tabulados, numa tentativa de constituir um discurso síntese a partir das considerações dos grupos representativos envolvidos no processo de pesquisa e ação.

Esta proposta se aproxima do método de Análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que se apresenta através de quatro figuras metodológicas. São elas: a ancoragem, a idéia central, as expressões-chave e, por fim, o discurso do sujeito coletivo.

Segundo Lefèvre (2000) a *ancoragem* possibilita destacar e distinguir nos discursos marcas lingüísticas, destacando teorias, hipóteses, conceitos, ideologias existentes no contexto sociocultural do indivíduo. A *idéia central* é a tradução do que de mais essencial pode ser retirado do discurso explicitado pelos sujeitos. As *expressões-chave* são transcrições literais de partes dos depoimentos que permitem o resgate do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento e, por fim, o *discurso do sujeito coletivo*, que é a principal figura metodológica para a análise, pois, “com ele busca-se resgatar o discurso como signo de conhecimentos dos próprios discursos” (LEFÈVRE, 2000, p. 19).

O DSC é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos que visa agregar os depoimentos, retirando suas ideias centrais sem reduzi-los a quantidades (LEFEVRE, 2003).

Neste caso um quadro de categorização convencional irá nos auxiliar na compreensão do pensamento do grupo estudado.

Na categorização convencional, o agrupamento dos discursos, condição considerada necessária para produzir conhecimento ou entendimento através da eliminação da variabilidade individual, não pertinente ao fenômeno pesquisado é, pois, classificatório. O que passa a valer é o nome ou o título da classe, deixando os discursos empíricos de existir justamente na medida em que as categorias, ou seja, o nome das classes passa a existir em seu lugar (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, p. 19).

Com esta técnica teremos representado a síntese dos discursos dos envolvidos nos seminários, reuniões, registrados no relatório do programa (diário de bordo) e que envolveram a participação de colaboradores externos (Grupo A) - Representantes da comunidade, representantes institucionais (igrejas, associações de bairro), professores e coordenadores de escola de ensino básico, entre outros. Além dos colaboradores internos (Grupo B) –

representantes da pró-reitoria de extensão da UEFS-BA, professores, estudantes e funcionários UEFS/BA.

Ainda submetido à técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) apresentarei a síntese das informações coletados na entrevistasemi-estruturada realizada com bolsistas, professores, alunos e familiares da Escola Municipal Wilson Moreira Mascarenhas (EMWMM) inseridos no contexto que foi desenvolvido o Projeto Escola de Esportes.

Estes grupos caracterizados, oportunamente, no tópico da entrevista semi-estruturada mencionado anteriormente participaram parcialmente ou integralmente de todas as etapas de desenvolvimento da Pesquisa e da Ação. Contudo, concebidos como sujeitos sociais os seus depoimentos condizem com a realidade vivida, suas experiências, opiniões, emoções, limitações que envolveram todo o processo de desenvolvimento desta “investigAÇÃO”, conforme apresentarei nas discussões.

3.6 Aspectos éticos da pesquisa e da ação

No processo de elaboração desta pesquisa e da ação, foram respeitadas as normas e diretrizes exigidas pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os referenciais básicos da bioética, que são: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros. Estes visam assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado. Esta conduta forneceu assim, subsídios para a realização dessa pesquisa envolvendo seres humanos de forma segura e ética.

Os participantes da pesquisa foram esclarecidos sobre os objetivos da mesma através de Seminário. Na oportunidade foi informado a todos os atores e autores que suas identidades seriam mantidas em sigilo e que poderiam desistir a qualquer momento da pesquisa e da ação. Os maiores de idade (familiares, professores, bolsistas) receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com estas informações. Para os menores de idade este termo foi assinado pelos seus responsáveis legais, autorizando a participação dos menores em todo o processo de pesquisa (Entrevistas, fotografias) e ação (aulas da Escola de Esporte). Todos, ao assinar os documentos, receberam cópias do mesmo.

CAPÍTULO 4

4. O PROJETO ESCOLA DE ESPORTES DO PEAC: REFLEXÕES DA PESQUISA E DA AÇÃO (Análise e discussão dos resultados)

Em um final da tarde do verão de 2014, estava concentrado nesta produção, quando um som peculiar de crianças brincando adentrou a janela do apartamento no 7º andar em que moro com minha família na cidade de Feira de Santana-BA. Já havia ouvido estes sons em outras oportunidades. Mas agora soaram diferentes. Não só porque se confundiam com o barulho das teclas do computador no qual escrevia esta dissertação, mas especialmente por que me trouxeram dois pensamentos: a saudade de minha divertida infância e uma inquietação de imaginar que estão cada vez mais raras as infâncias oportunizadas a serem livres.

Percebo que esta ausência de liberdade limitada, transformada diariamente pela urbanização, violência, tecnologias e que, em geral, tem disseminado atitudes de pouco compartilhamento, pouca vivência corporal integral. Vivemos fragmentos destas possibilidades e isto, infelizmente, se disseminou vorazmente na sociedade contemporânea.

Ao lançar o olhar para a varanda, na direção de onde vinham os sons, me deparei com grades e telas (figura 4.1 e figura 4.2).



Figura 4.1 – Olhar da Varanda
Fonte: Arquivo Pessoal do Pesquisador



Figura 4.2 – Olhar da varanda
Fonte: Arquivo Pessoal do Pesquisador

Aos buscar uma visão mais aproximada, mais livre e na tentativa de localizar também quem produzia os sons, me aproximei e observei com mais cuidado, identificando um campinho de futebol improvisado e lá, jogavam, se sujando, gritando, de pés descalços, correndo, celebrando estavam algumas crianças (figura 4.3 e 4.4).



Figura 4.3 – Olhar da Varanda
Fonte: Arquivo Pessoal do Pesquisador



Figura 4.4 – Olhar da varanda
Fonte: Arquivo Pessoal do Pesquisador

Fiquei por alguns minutos ali, observando aquelas crianças e pensei: que mundo deixarei para meu filho? Para as futuras gerações? Aquelas vozes alegres, por alguns instantes, me soaram com nostalgia e certo tom de lamentação. Mas, em um segundo momento, compreendi que o esporte, enquanto cultura corporal, descolonizado do pensamento hegemônico, resistia e que as ações humanas produtivistas ainda não foram capazes de acabar com esta expressão lúdica dos corpos, representada em suas múltiplas capacidades criativas, socializadoras e educativas.

Reconheci, no entanto, que muito ainda precisa ser feito. Assim, cheio de esperança, retomei o fôlego para continuar agindo, especialmente por acreditar que “aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará” (FREIRE, 1996, p. 156). Vamos às ações!

4.1 O PEAC – Projeto Escola de Esportes – Tecendo os primeiros (en)caminhamentos



Figura 4.5 – Teias e desafios (Foto do arquivo do programa)

O Programa Encaminhar Ação Cidadã – PEAC é um projeto de extensão que foi submetido em novembro de 2011 a um edital interno de extensão na UEFS e aprovado em maio de 2012.

Este programa, como vimos com mais detalhes no capítulo anterior, integra dois projetos: 1) o Projeto de Formação (Capacitação continuada para professores e estudantes da área de Educação Física e Esporte) e 2) o Projeto Escola de Esporte (voltado a atender crianças do entorno da Universidade Estadual de Feira de Santana/BA - UEFS) e que é o objeto central deste estudo.

Conforme consta no referencial do programa “O PEAC é uma ação interdisciplinar e transdisciplinar que envolve a prática esportiva e de lazer com crianças e adolescentes. Interdisciplinar no momento que envolve saberes de diversas áreas de conhecimentos (educação física, serviço social, pedagogia, medicina, enfermagem) e transdisciplinar quando transcende as relações apenas intelectuais e científicas do processo, atribuindo-se o devido valor humano na ação pedagógica” (PEAC/2012)¹.

¹ Destaco que todas as citações que envolvem o Projeto original do PEAC não serão paginadas, pois, no documento oficial não consta este elemento de identificação.

Um pouco da expressão plural, da diversidade cultural e do movimentar-se humano proposto para as ações do programa podem ser identificados na sua marca (figura 4.6), criada para representar simbolicamente a transcendência e o valor humano organicamente contextualizado com as vivências realizadas na Pesquisa e na Ação do PEAC.



Figura (4.6) Marca Oficial do Programa.

Enquanto coordenador e participante de todas as etapas que constituíram as experiências com o programa desenvolvido, destaco o cuidado que tive, considerando inclusive etapas anteriores ao desenvolvimento do Projeto Escola de Esportes, em propor uma ação a partir dos fundamentos orientadores previstos na metodologia da Pesquisa-Ação.

Orientado pela fundamentação proposta por esta metodologia, ressalto o meu intenso envolvimento como pesquisador e interventor (ator e autor) nas ações do PEAC, estando, portanto, longe de neutralidades, engajado em defender as causas e propor alternativas para solucionar as dificuldades identificadas. Desta forma, o “pesquisador em pesquisa-ação não desempenha um papel de especialista, mas se insere na dinâmica de uma ação de mudança e se compromete com as finalidades da ação e com os valores fundamentais do ator” (DIONNE, 2007, p. 124).

É possível identificar nas ações que serão apresentadas e discutidas adiante, com algumas adaptações necessárias e possíveis em um processo de pesquisa não linear, as etapas necessárias sugeridas por Dionne (2007) e Thiollent (2011) que orientam os caminhos para o desenvolvimento da Pesquisa-Ação.

Estas etapas também serão utilizadas como suporte cronológico estruturante para a apresentação dos dados coletados e discussão dos resultados. Isto ocorrerá de maneira simultânea, apresentando os caminhos tecidos ao longo as aulas e as demais atividades paralelas que envolviam o Projeto Escola de Esportes.

4.2 A primeira etapa: Identificando a Situação (percursos iniciais da investigação e da ação).

Em análise ao primeiro relatório (diário de bordo)² produzido pelo grupo de professores e estudantes responsáveis pela elaboração do programa, confirma-se, pela oralidade transcrita no documento, que os parâmetros que nortearam as primeiras ações do PEAC, foram frutos de construção coletiva, com a participação da comunidade universitária e representantes da sociedade em geral.

Neste contexto, reconheço a limitação da pesquisa social, especialmente porque, em geral, “ocorre que muitas expressões no contexto de sua geração, e que muitos dos raciocínios que os pesquisadores efetuam a partir delas, não se prestam facilmente a formalização e ao controle lógico” (THIOLENT, 2011, p. 45).

Contudo, ao reconhecer esta limitação, não desqualifico os registros destes relatórios, pois, compreendo que estes documentos potencializam a escuta das vozes dos sujeitos envolvidos neste processo de pesquisa e ação. Estes registros expressam os caminhos percorridos pelos atores e autores, delineados desde os primeiros encontros, apresentando especialmente os seus olhares sob a situação e propondo as ações para que transformações pudessem acontecer.

O primeiro encontro datado de 13/07/2011, articulado por professores do Curso de Educação Física da UEFS, funcionários emembros de uma comissão autônoma intitulada Comissão de Esportes da UEFS, contou com representantes da polícia militar, do núcleo de unidade de saúde da família (NASF), discentes de Educação Física da UEFS, professoras e coordenação das escolas de ensino básico, de associações de bairro, pró-reitora de extensão entre outros.

Lamentou-se neste encontro a ausência de representações de outros cursos de graduação da UEFS/BA que poderiam contribuir com uma ação interdisciplinar. Mais adiante veremos que estas ausências trariam importantes dificuldades ao programa.

Ficou claro, a partir das leituras do diário de bordo, que o objetivo inicial deste encontro era dialogar sobre a possibilidade de constituirmos ações com a intenção de implementar políticas públicas para o esporte e lazer no município de Feira de Santana, a partir da construção de um projeto que pudesse envolver crianças, adolescentes, professores e estudantes da UEFS/BA, propondo aproximar a universidade da comunidade e do próprio

² Relatório PEAC (Período: Julho/2011 a abril/2013) escrito em formato de diário de campo (diário de bordo) e tendo sua versão final entregue a Pró-Reitoria de extensão em maio de 2013 – Material não publicado.

poder público municipal, além de capacitar os envolvidos nas ações que iriam caracterizar a intervenção.

De acordo com os procedimentos propostos no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) em análise a este primeiro documento, tomando como base as técnicas sugeridas por Lefèvre (2000), identifiquei as Ideias Centrais nos discursos dos diversos grupos representativos inseridos no contexto da pesquisa.

Para uma melhor compreensão dos discursos e do público envolvido neste encontro, separei as pessoas envolvidas neste primeiro encontro em dois grupos. O grupo A – colaboradores externos: representantes da comunidade e representantes institucionais (igrejas, associação de bairros), professores e coordenadores de escola de ensino básico, entre outros colaboradores externos. Grupo B – colaboradores internos: pró-reitora, professores, estudantes e funcionários da UEFS/BA.

Segue exposto no quadro 1 abaixo a Ideia Central e ancoragens expressas nos discursos dos grupos acima mencionados, e mais adiante a síntese dos discursos individuais extraída dos registros (diário de bordo) do primeiro encontro realizado (quadros 2 e 3).

IDEIAS CENTRAIS/ANCORAGEM	
Grupo A	Carência, criminalidade; educação; participação; esporte
Grupo B	precariedade; políticas públicas; infra-estrutura;

Quadro 1: Ideias Centrais

Nos quadros 2 e 3, apresento os resultados da análise dos DSC separados pelos grupos representativos mencionados acima.

RESULTADOS
QUADRO SÍNTESE – Análise do Relatório 1
DSC dos integrantes do grupo A
<p>“os alunos são carentes de práticas esportivas”; “trabalho com um grupo de extrema carência”; “destaco a extrema carência e a necessidade de ações mínimas da Universidade na escola”; “o mundo da criminalidade diminuiria se todo país se envolvesse efetivamente”; “não se trata de restringir apenas ao futebol, o aspecto educativo é que é importante”; “a universidade poderia disponibilizar estagiários e professores para desenvolver atividades diversas”; “a importância da palavra parceria porque esta ação da UEFS pode estimular, motivar a participação da comunidade nos espaços de decisões conselhos e conferências municipais de Saúde, principalmente”; “construção de espaço de lazer nos bairros”.</p>

Quadro 2 – Síntese

RESULTADOS
QUADRO SÍNTESE
DSC dos integrantes do grupo B – Análise do Relatório 1
<p>“as ações com extensão são restritas nessas comunidades do entorno”; “as escolas municipais próximas sobrevivem a condições precárias de cadeira, salas de aula, etc”; “limitações da UEFS enquanto instituição pública”; “carência de projetos de extensão e ação na comunidade”; “inserção da extensão nos currículos”; “a infraestrutura da UEFS, condições precárias e espaços extremamente disputados internamente entre ensino, pesquisa, extensão, como ficaria com este programa?”; “importância fundamental da organização política”; “construção de políticas públicas de esporte e lazer”.</p>

Quadro 3 – Síntese

Se “para obter um produto coletivo, via pesquisa empírica, seria preciso somar iguais, pensamentos individuais iguais” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 27) percebo a partir dos discursos transcritos unidades de pensamento que representam uma coletividade.

Destaco a temática central da proposta do encontro de onde foram extraídos os discursos: a possibilidade de implementação de políticas públicas para o esporte e lazer no Município de Feira de Santana-BA. A proposta era materializar um projeto piloto orientado pela Universidade Estadual de Feira de Santana através, inicialmente, de uma ação extensionista.

Ressalto nas falas dos grupos um desejo muito grande de mudança, de transformação social, contudo, percebo também expressões que simbolizam indignação, lamentação e denúncia.

Com os discursos do Grupo A fica claro um convite (ou talvez um pedido de socorro) para que ações imediatas sejam realizadas junto à comunidade. Como exemplo, posso destacar a afirmação de uma coordenadora da escola básica presente neste encontro: “a extrema carência e a necessidade de ações mínimas da Universidade na escola” (Coordenadora).

No Grupo B, destaca-se nas falas, a preocupação em sinalizar as limitações da Universidade em todas as dimensões, especialmente nos aspectos estruturais e na ausência de projetos permanentes de intervenção (no caso ações extensionistas). Esta problemática fica bem clara nas seguintes frases: “as ações com extensão são restritas nessas comunidades do entorno” e “(...) a infraestrutura da UEFS, condições precárias e espaços extremamente disputados internamente entre ensino, pesquisa, extensão, como ficaria com este programa?”

Estava estabelecido aí o primeiro grande desafio: como propor ações de transformação da realidade apresentada tanto pelo olhar da comunidade (carência, criminalidade, ausência de políticas públicas), quanto pelo olhar dos representantes da UEFS (especialmente limitações estruturais)? Seria possível um projeto de extensão nestas condições?

Diante destas e de outras dificuldades apresentadas por estes grupos, a partir de suas problemáticas e especificidades, a resposta para esta última pergunta seria não. Especialmente porque esta intervenção extensionista envolveria crianças e adolescentes de comunidades carentes do entorno da UEFS e nesta conjuntura desafiadora seria compreensível um recuo ou desistência.

Os grupos presentes ao encontro, no entanto, entendiam e reconheciam a importância da tentativa em materializar uma proposta. Nos discursos apresentados percebo que ambos indicam que o caminho da aproximação entre a UEFS e a comunidade do seu entorno era necessário e que uma intervenção, com troca de saberes, poderia trazer importantes contribuições na formação de todos os envolvidos (crianças da comunidade, estudantes da UEFS, professores, familiares etc.) e na consecução das ações propostas.

As problemáticas foram identificadas pelos grupos e, assim, o próximo passo seria tomar as decisões. Com esta intenção surgiu a concepção do PEAC e o interesse em desenvolvê-lo em uma ação piloto, um projeto de extensão com vistas a se tornar ou a propor uma política pública, mas, especialmente, com o propósito de apresentar uma proposta teórica e vivencial para o esporte para intervenção junto a uma comunidade carente de práticas corporais desta natureza.

A legitimidade institucional, entretanto, tornou-se fundamental. Com o PEAC sendo aprovado, reconhecido como uma ação extensionista universitária, seria possível uma melhor articulação das ações e dos envolvidos, criando espaços de formação, encontros e o mínimo de condições estruturais e de apoio administrativo da Universidade (e instituições parceiras) para o desenvolvimento da pesquisa e da ação.

A um coletivo de professores ficaria então a responsabilidade de construir uma proposta estruturada, observando as considerações apresentadas neste primeiro encontro com a comunidade, para daí submeter o PEAC a um edital interno para financiamento de projetos de extensão. Neste caso, o edital que estava disponível era o de nº1/2011, promovido pela Pró-Reitoria de Extensão da UEFS/BA e com previsão de execução a partir de fevereiro de 2012.

4.3A segunda etapa: Definição dos objetivos da pesquisa e da ação (em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade)

A partir da realidade identificada, alinhado com os parâmetros metodológicos da Pesquisa-Ação, que persegue um “duplo objetivo, que é o de modificar uma dada situação e, ao mesmo tempo, o de enriquecer o conhecimento” (DIONNE, 2007, p. 44), foram traçados os seguintes objetivos para o programa:

OBJETIVOS

Geral: Implantar escolas esportivas formativas para crianças e adolescentes, buscando transformação social, em uma relação dialógica permanente.

Específicos:

- a) Implementar Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Física, Esporte e Lazer;
- b) Capacitar os profissionais da rede pública municipal e estadual para qualificação das suas ações na escola ou em outros programas sociais;
- b) Capacitar interventores do programa (estagiários e profissionais) para ampliação e qualificação das suas ações.

Quadro 4: Objetivos do PEAC. Fonte: PEAC/2012

Ao fazer uma análise crítica destes objetivos, especialmente os específicos, nota-se ausência de relação com os objetivos gerais e a ausência de objetivos voltados para os alunos. Ao longo do documento analisado (Projeto PEAC 2012), é possível identificar a intenção do programa em modificar a realidade “carente” de ações extensionistas da UEFS, oferecendo a jovens da região circunvizinha a prática de esportes numa dimensão que “implica é claro no ensino da técnica, da tática do esporte, contudo garantindo ações que oportunizam o desenvolvimento do cidadão integral” (PEAC/2012) e, ainda, ampliar o conhecimento dos estudantes e professores envolvidos na temática do esporte em projetos socioeducativos.

Os objetivos traçados na fundamentação teórica do PEAC estavam alinhados com as concepções contidas no documento: Política Nacional de Extensão Universitária proposto pelo FORPROEX³. Dentre estes objetivos destaco o que mais se aproxima das intenções do PEAC, o de “criar condições para a participação da Universidade na **elaboração** das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para que ela se constitua como

³ FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (maio, 2012)

organismo legítimo para **acompanhar** e **avaliar** a implantação das mesmas” (FORPROEX, 2012, p. 5).

O programa não foi desenvolvido em fevereiro de 2012 como estava inicialmente previsto devido a atrasos institucionais para publicação dos resultados. Apenas em maio de 2012, na função de coordenador do programa, recebi uma comunicação oficial da UEFS/BA sinalizando a aprovação do mesmo, “classificado com recursos” e em 4º lugar.

Após a aprovação o Grupo PEAC estava diante de mais um desafio, voltar a dialogar sobre a pesquisa e a ação com todos os envolvidos, definir novas diretrizes para as ações a partir das novas configurações apresentadas após a aprovação, especialmente os aspectos que envolviam o cronograma e formato da aulas da Escola de Esportes.

Na metodologia da execução deste programa recém aprovado, já estava previsto a “apresentação da proposta final e retomada do diálogo com a comunidade” (PEAC/2012). Este cuidado permitiu a configuração e a confirmação de espaços para que o planejamento e a execução metodológica da pesquisa e da ação fossem desenvolvidos coletivamente, com o objetivo da transformação da realidade já anteriormente identificada.

Retomo, oportunamente, o conceito de transformação explicitado na metodologia desta produção que não significa uma mudança no sistema social, por se tratar especialmente de um trabalho localizado em um grupo de pequena dimensão, desprovidos de poder (THIOLLENT, 2011).

Ter uma compreensão crítica destas limitações de poder e, como consequência, das dificuldades em alcançar grandes mudanças, contribui para uma clareza teórica e prática do processo, facilitando o entendimento por parte dos envolvidos (atores e autores) dos limites e possibilidades de uma Pesquisa-Ação como a proposta do PEAC.

De maio a julho de 2012 os professores de Educação Física envolvidos com o PEAC da UEFS articularam a retomada do diálogo com a comunidade, reconhecendo que os objetivos teóricos da pesquisa ação devem estar sempre de acordo com os interesses do grupo, abertos a serem reafirmados e/ou modificados.

4.4 A terceira etapa: Planejamento metodológico da pesquisa e da ação (para permitir a passagem de uma situação “a” para uma situação “b”)

A retomada do diálogo com a comunidade ocorreu nos dias 09/07/2012 e 07/08/2012. Estes dois encontros buscaram apresentar aos colaboradores envolvidos o formato do programa aprovado, suas bases teóricas iniciais e discutir sobre as diretrizes que iriam nortear

as intervenções no projeto Escola de Esportes, inclusive com aprofundamentos sobre critérios de inclusão e exclusão de alunos, número de vagas, dias de aulas etc.

Havia, a partir destas discussões, a possibilidade inclusive de alteração do que estava posto no projeto original, mediante as justificativas que poderiam vir a qualificar a intervenção.

O grupo representativo que deu início ao programa, mais uma vez, atendeu a convocação da reunião. O distanciamento entre a comunidade e a UEFS/BA do período de julho de 2011 a julho de 2012 não gerou esvaziamentos.

Em boa parte deste período mencionado acima o grupo idealizador da proposta aguardava o resultado da aprovação do PEAC e, ainda a aquisição, por parte da UEFS, dos materiais esportivos necessários para o seu desenvolvimento. A espera se deu pela preocupação do grupo em não estabelecer novo diálogo com a comunidade sem ter as condições objetivas de iniciar a intervenção, evitando assim falsas expectativas.

Em julho e agosto de 2012 estavam mais uma vez reunidos importantes grupos representativos para o desenvolvimento das ações. Aqui serão identificados como grupo A – Colaboradores externos: Representantes da comunidade e/ou institucional, professores e coordenadores de escola de ensino básico e grupo B – Colaboradores internos: Pró-reitora, professores colaboradores do programa, estudantes e funcionários UEFS/BA.

Destes encontros destaco mais uma vez as ideias centrais contidas nos discursos dos grupos mencionados. Estes discursos foram extraídos dos Diários de Bordos (relatório de registros das ações do programa).

IDEIAS CENTRAIS	
Grupo A	Portadores de deficiência; aproximação da escola; aproximação da igreja; diferentes áreas de conhecimento; critérios;
Grupo B	transpor muros; parceria; esportes; formato; faixa etária; formação; objetivo das aulas; gênero

Quadro 5: Ideias Centrais (Elaborado pelo autor)

No quadro 6 abaixo apresento os resultados da análise dos DSC separados pelos grupos A e B citados acima.

RESULTADOS
QUADRO SÍNTESE – Análise do Relatório 2 e 3 (Diário de Bordo)
DSC dos integrantes do grupo A

“e a idéia dos portadores de deficiência”; “como foi importante estar participando no grupo”; “encontro entre diferentes áreas”; “a igreja tem espaço para ser usado pelo projeto”; “a inserção de professores de educação física nas escolas municipais”.

Quadro 6: Síntese (Elaborado pelo autor)

RESULTADOS
QUADRO SÍNTESE
DSC dos integrantes do grupo B – Análise do Relatório 2 e 3 (Diário de Bordo)
<p>“destaco a importância do programa para a comunidade e para a UEFS uma vez que o processo de construção horizontalizado envolve crescimento da comunidade acadêmica. Os saberes acadêmicos devem transpor os muros da universidade a fim de dar um retorno social”; “não é o objetivo do programa formar atletas”; “devemos ter reflexão sobre a ação pedagógica para o projeto escola de esporte”; “duas turmas pela manhã e duas a tarde; turmas mistas divididas por faixa etária, sendo que os conteúdos seriam trabalhados por ciclos como conteúdos ampliados para o esporte de forma geral. Seria uma escola de esportes e não de modalidades esportivas”; “a concepção da educação física em torno do gênero”; “qual o objetivo nos queremos para essa formação?”; “questão de socialização”; “dar retorno a questão do específico do esporte e os temas transversais”; “a concepção do projeto deve ser cidadania e seus valores”; “a impressão é que avançamos bastante de forma coletiva e participativa”; “autonomia dos participantes de faixa etária abaixo de 09 anos de idade”; “Se uma pessoa com deficiência se inscrever e for sorteado nós iremos acatá-lo e fazer parceria com o NEFEA⁴”; “O PEAC nasce do desejo de romper a distância da comunidade com a universidade”.</p>

Quadro 7: Síntese (Elaborado pelo autor)

Como sujeito participante destes encontros percebi, especialmente devido à diversidade de conhecimentos e proposições, um diálogo difícil e diverso. Essa situação foi identificada nesta e em outras etapas descritas anteriormente, nas quais me coloquei, dentre as diversas funções, na de mediador e na de colaborador. Expressava minhas opiniões e, mesmo quando não concordava com as decisões do grupo, compreendia as limitações do meu papel no contexto. Especialmente por que “(...) no plano ético, é permitido ao pesquisador-ator auxiliar ou facilitar uma mudança somente se houver consentimento dos atores diretamente implicados” (THIOLLENT, 2011, p. 126).

O percurso até chegarmos ao desenvolvimento das atividades práticas do Projeto Escola de Esporte foi precedido de diversos diálogos. Com isto se pretendia caminhar na

⁴ NEFEA – Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado da UEFS/BA. Grupo de Pesquisa que atua promovendo atividades esportivas para grupos com deficiências físicas.

direção do consenso, distante da padronização de pensamentos. O Grupo PEAC buscava a esta altura propor uma estrutura objetiva e transformadora de intervenção: um plano de ação.

A construção deste plano de ação foi respaldado nos discursos identificados ao longo de todo o processo e fortalecido pelas contribuições identificadas nos quadros 6 e 7.

Estes discursos, além de ressaltarem a importância de uma construção coletiva das ações para o PEAC, direcionaram três preocupações do grupo que vejo necessário identificar claramente: a) reafirmar um posicionamento crítico e reflexivo para o ensino do esporte, b) estabelecer o perfil dos grupos que seriam beneficiados no projeto piloto e c) permitir ao grupo estar atento para outras possibilidades e estratégias metodológicas que apontam para um contexto mais amplo de formação cidadã e não apenas esportiva. Uma formação que está intencionalmente materializada na concepção teórica do programa.

OPEAC nasce fruto de um “despertar” de que o esporte e o lazer, manifestações da cultura corporal, são instrumentos eficazes no processo de formação integral do ser humano, especialmente aquelas que se encontram em situação de risco social, ou que de alguma maneira sejam uma minoria excluída de seus direitos como cidadão (PEAC, 2012).

As falas do Grupo A, representado pelos colaboradores externos à universidade, revelam a preocupação com a inclusão de alunos portadores⁵ de deficiência no projeto, destacam a relevância de ações interdisciplinares, já que em sua versão aprovada, o programa contaria com a participação de professores e bolsistas dos mais diversos cursos de graduação, dentre eles enfermagem, serviço social, medicina etc.

Os atores e autores representantes do Grupo A sinalizam ainda a preocupação com a ausência de professores de Educação Física contratados na rede municipal, o que facilitaria, segundo eles, o diálogo com professores de Educação Física do programa, bem como desenvolver ações esportivas permanentes no espaço escolar ou outros espaços nos bairros do entorno da UEFS.

A ausência destes professores da rede pública de ensino (inclusive a rede estadual que também apresenta carências em Feira de Santana-BA) provoca, em geral, esvaziamento na escola de conhecimentos críticos e experiências sobre os elementos da cultura corporal, inclusive do esporte.

No quadro 7 apresentado, que representa a síntese dos discursos da comunidade universitária (Grupo B), destaco o surgimento de temáticas complexas que permeiam as

⁵ Portadores de deficiência é um termo que já é questionado pelos profissionais que discutem esta temática. Consideram mais adequado termo deficiência (física, mental etc)

relações entre a o esporte (especialmente concepções pedagógicas), o ensino superior (especialmente as ações extensionistas), a educação e a sociedade em geral. Temáticas que já propõe há algum tempo reflexões para a área de Educação Física e que durante o percurso desta investigação aparecem da seguinte forma:

- a) A temática da inclusão que atravessava as discussões sobre gênero, faixa etária e alunos com deficiência;
- b) Temáticas que envolvem a concepção pedagógica para o ensino do esporte:
 - b.1 Educar através do esporte para a cidadania (valores) e/ou garantir os conteúdos técnicos e táticos para o esporte?;
 - b.2 Como mediar as influências do Esporte de Rendimento em intervenções socioeducativas esportivas? O que fazer? Negar, reproduzir ou ressignificar sua prática?
- c) Temática da extensão universitária. Transpor os muros da universidade com conhecimentos acadêmicos para uma transformação social é possível? Quais as condições necessárias?

Todas estas temáticas irão sempre acompanhar o desenvolvimento das atividades com o projeto Escola de Esportes como veremos adiante e de maneira mais profunda.

O formato organizacional das atividades práticas ficou definido após inúmeros encontros (para além dos que foram possíveis de socializar nesta pesquisa), ficando estabelecido que as aulas da Escola de Esportes seriam pela manhã e pela tarde (contra turno escolar), com meninas e meninos juntos (aulas mistas). As aulas aconteceriam apenas uma vez por semana no turno da tarde (toda segunda-feira) das 14:30h as 16h – Faixa Etária: 12 a 14 anos (30 crianças) e das 16h as 17:30h – Faixa etária: 9 a 11 anos (30 crianças). E uma vez por semana no turno da manhã, as sextas-feiras das 08h as 09:30h – Faixa etária: 9 a 11 anos (30 crianças) e das 09:30h as 11h (30 crianças). As vagas seriam, portanto, para um total de 120 crianças (limite máximo definido), ultrapassando esta quantidade faríamos um sorteio das vagas, o que foi necessário.

Em relação aos conteúdos que seriam propostos nestas aulas, ficou definido que o aluno matriculado na Escola de Esportes iria aprender diversas práticas esportivas ao longo do período de vigência do projeto. Desta forma, ficaram definidas as modalidades: Handebol, Vôlei, Futsal e Basquete.

A partir destes conteúdos propostos no ensino das modalidades esportivas mencionadas, as aulas do projeto teriam a inserção de temáticas sobre inclusão, cidadania, drogas entre outros. Esta posição estava alinhada com o referencial teórico do programa e

com o desejo de transformação social proposto, especialmente o desejo de “reiniciar um novo jogo social, com novas regras democráticas, formando novos sujeitos, numa relação dialógica com a atual conjuntura social, econômica, cultural da humanidade, considerando o esporte como conteúdo e método neste processo” (PEAC, 2012).

As condições para se participar do processo seletivo e das aulas da Escola de Esportes do PEAC ficaram também estabelecidas. Foi produzida uma convocatória. Este documento continha as informações sobre as etapas de inscrição, seleção, matrícula, bem como as atribuições dos atores e autores envolvidos e instituições, especialmente familiares, professores, bolsistas, universidade, escolas.

Com toda a documentação pronta e material publicitário (ver figura 4.7) disponível iniciamos as visitas nas escolas municipais e estaduais para divulgar a Escola de Esportes, o seu processo de inscrição, o período de matrículas dos interessados/contemplados e posteriormente iniciar as aulas.

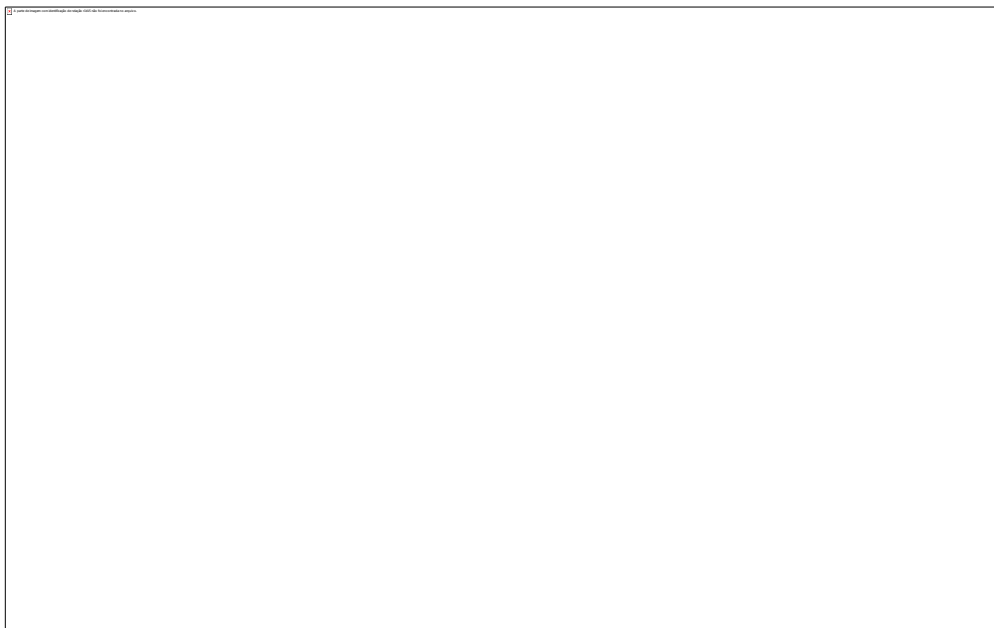


Figura (4.7): Panfleto de divulgação da Escola de Esportes, distribuído nas escolas.
(Arquivo do pesquisador)

Após o período de 15 dias de divulgação, fomos procurados por 90 famílias. Elas representaram os 90 alunos envolvidos na primeira etapa de inscrições. Contudo, visando preenchimento das vagas, reabrimos as inscrições e atingimos o número de 110. Assim, as 120 vagas não foram ultrapassadas e o sorteio foi descartado.

O resultado foi publicado no site da UEFS e no mural do Parque Esportivo⁶. Nas primeiras horas de divulgação já percebíamos a ansiedade dos alunos e alunas inscritos em confirmar seu nome na lista e, conseqüentemente, ter garantida sua presença nas atividades do Projeto Escola de Esportes.

Muitos compareceram pessoalmente para identificar os seus nomes na lista (ver figura 4.6) e foram convocados a realizar a matrícula. A partir daquela etapa as famílias seriam identificadas e convidadas a participar diretamente do processo.

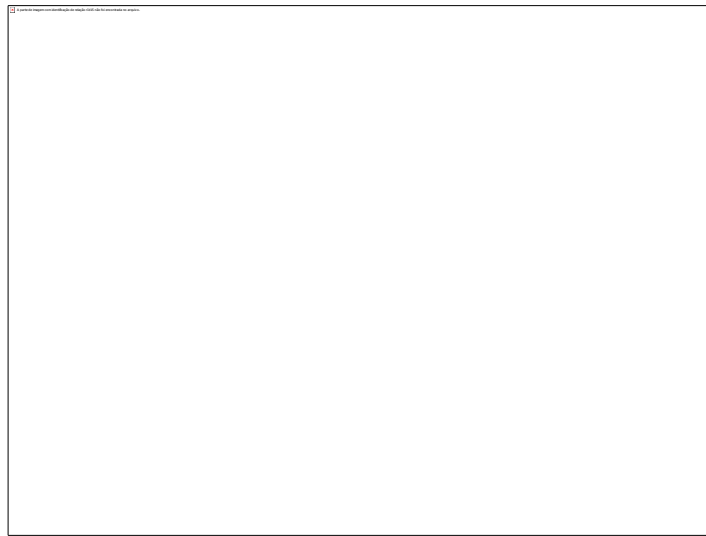


Figura (4.8): Lista de contemplados publicado no mural improvisado e crianças inscritas.
(Arquivo do pesquisador)

Todas as etapas anteriores foram cuidadosamente relatadas por fazerem parte da construção de um plano de ação do PEAC que direcionou a investigação e que culminou na realização das atividades da Escola de Esportes.

Daqui em diante irei identificar as próximas etapas, integrantes constituintes daquilo que nos propomos a discutir com maior profundidade: O Esporte, a Educação (Física) e a Cultura, nas teias de uma ação extensionista: o PEAC.

4.5 A quarta e quinta etapa: a realização da Escola de Esportes - a análise e verificação de resultados.

Nestas etapas, me debrucei a revelar e analisar as vozes dos sujeitos envolvidos no projeto Escola de Esportes, objeto de pesquisa e de ação desta produção, buscando o diálogo mais intenso com o referencial teórico apresentado nos capítulos 1, 2 e 3.

⁶ Parque Esportivo – Espaço onde estão localizadas as quadras esportivas onde foram desenvolvidas as aulas do Projeto Escola de Esportes. Neste espaço existe um mural onde realizamos a divulgação dos resultados do processo seletivo.

Serão aqui analisados e discutidos os dados que envolvem não apenas as atividades práticas do projeto, mas também os encontros com familiares, os diálogos entre os professores e bolsistas do PEAC e demais ações que envolviam o projeto como um todo.

Com o objetivo de acolher as famílias e alunos, promovendo atividades de integração, troca de saberes e apresentação de questões administrativas (documentação, cadastramento etc.) o grupo PEAC⁷ articulou o primeiro Seminário Central. Algumas das principais tarefas deste seminário central, incluindo aí o papel dos pesquisadores proposto por Thiollent (2011, p. 68) foram:

1. Centralizar informações provenientes das diversas fontes e grupos;
2. Buscar soluções e definir diretrizes de ação;
3. Colocar à disposição dos participantes os conhecimentos de ordem teórica ou prática para facilitar a discussão dos problemas;
4. Em estreita colaboração com os demais participantes, conceber e aplicar, no desenvolvimento do projeto, modalidades de ação.

O primeiro seminário central aconteceu dia 06/07/2013, um sábado a tarde, no anfiteatro da UEFS, com seguinte temática: Seminário PEAC - construção coletiva da ação: desafios e possibilidades.

Nos registros do programa identifiquei a participação de aproximadamente 130 pessoas dentre elas familiares, alunos, professores da UEFS, bolsistas, direção e coordenação das escolas parceiras. Foi identificada a ausência de 23 alunos e seus respectivos representantes familiares.

Assim, aproximadamente 80% do grupo inicial de alunos e alunas contemplados/as com as vagas estiveram representados. Com os ausentes ao longo do processo retomamos os contatos e, em sua maioria, confirmamos posteriormente a inscrição.

O seminário pretendia aproximar as famílias da universidade, apresentar o grupo que iria desenvolver as aulas com os alunos e alunas, apresentar a proposta pedagógica do projeto, discutir com as famílias o plano de ação proposto para a Escola de Esportes, gerar as assinaturas necessárias (termos de consentimento, autorizações) e ainda promover uma integração com os envolvidos (seguem nas figuras 4.9 a 4.16 as imagens fotográficas deste momento).

⁷ Grupo PEAC – Formando acadêmicos (bolsistas e voluntários) e professores da UEFS, além de colaboradores externos.



Figura 4.9: registrando presença



Figura 4.10: Acolhida Musical



Figura 4.11: Acolhida com Expressão Corporal



Figura 4.12: Acolhida com celebrações



Figura 4.13: Apresentação do Grupo PEAC



Figura 4.14: Assinatura de documentos



Figura 4.15: Diálogo com a comunidade



Figura 4.16: Diálogo com a comunidade

Por se tratar de uma ação coletiva (Grupo PEAC), a partir deste momento estarei usando ao longo da dissertação, em momentos oportunos, a linguagem na terceira pessoa do plural.

Sabíamos da condição social desfavorável de muitas das famílias do entorno da UEFS, moradores do Bairro Novo Horizonte e Campo Limpo. Identificamos isto logo no processo de divulgação nas escolas e inscrição dos alunos na própria universidade. Algumas dificuldades foram ainda mais aparentes durante a realização deste primeiro seminário e trouxeram impactos na pesquisa e na ação. As principais dificuldades foram:

- a) As dificuldades das famílias estarem indo até a UEFS. Muitos bolsistas relatavam um olhar assustado (ou talvez inseguro, desconfiado) dos familiares com aquele novo espaço e por não saberem ao certo o que fariam ali. Alguns familiares presentes alegaram ainda dificuldades com a jornada de trabalho e que mesmo aos sábados, era muito difícil estarem ali;
- b) Alguns sinalizaram a dificuldade de não saber ler e escrever. Em frases: “como vou fazer a matrícula do meu neto?”.

Estas questões geraram uma preocupação para todos os envolvidos. Como relata uma das bolsistas do programa, em entrevista, ao ser perguntada sobre a contribuição do programa na formação cidadã dos/as alunos/as lembrou fatos sobre este momento e relatou:

O primeiro momento acho que eu nem puxo os meninos, falo das famílias, das mães, dos pais, dos irmãos que foram fazer o cadastramento (...) então assim a primeira intervenção cidadã de fato e que mais me marcou foi dona Dora (nome fictício). Ela não sabia escrever, ficou com vergonha de falar que não sabia. Ela perguntou como ela assinaria aquilo ali? Não a senhora pode assinar, a senhora coloca a digital. Mas a gente não tinha a esponja, eu lembrei que podia pintar a mão dela com a caneta e ela colocar a digital. Aí eu pintei o dedo dela, ela colocou a digital. Aí ela falou assim: a primeira pessoa que fez assim, em outros lugares eu não posso assinar, eles não deixam também (...) que bom que você fez isto e me abraçou. Foi bem marcante este processo (Bolsista 2 PEAC).

Estávamos, naquele momento, em um ambiente com diferentes grupos sociais, uma diversidade cultural expressa nas atitudes, nos olhares, nas atribuições profissionais etc. Professor, professora, estudantes, advogada, pedreiros, lavradores, vendedores, lavadeiras, os/as desempregados/as, o avô e a avó, o doente, o cansado, o traficante, as mães de muitos filhos, ou de um só, os/as analfabetos/as, os netos, as netas, os filhos e as filhas, todos de alguma forma desejosos, cuidadosos, sonhadores, presentes.

Estava descortinando-se na academia um mundo real. Estavam ali reveladas as tamanhas desigualdades brasileiras tão divulgadas em índices que estão publicados na mídia

em geral, que, contudo, fazem pouco sentido no papel e que foram despertados ou reafirmados neste encontro com as famílias e os demais atores e autores do PEAC.

Ao encontrarmos nossos vizinhos tão próximos geograficamente, mas tão distantes aos nossos olhos e ações humanas, percebemos que as questões culturais ali imbricadas não poderiam ser descartadas, ao contrário, deviam fazer parte do processo, assim como as questões políticas, sociais, ideológicas e econômicas que acompanham todos os fenômenos complexos e contraditórios. Até porque “valorizar e reconhecer a importância da esfera cultural não pode implicar a desconsideração da força do capitalismo, do caráter determinante das relações de produção e do poder da classe social. Isso seria, insiste o autor, um grave erro” (APPLE *apud* MOREIRA, 2003, p. 158).

O desafio posto era romper com a cisão estabelecida entre dois mundos separados simbolicamente pelos muros da UEFS e que se estabeleceram historicamente em omissões acadêmicas que ajudam a reforçar o conceito de cultura superior e cultura inferior e que nada se aproxima do respeito às expressões, do cultivo das coisas humanas (pensares e sentires), no inserir o contexto geo-histórico, nos valores, nas crenças que constituem o existir e o co-existir humanos (ARAÚJO, 2011).

O olhar assustado deste povo pode simbolizar a tamanha fragilidade e/ou desconfiança de atores e autores, que vivenciam um cenário da vida real onde seus direitos enquanto cidadãos, em geral, não são respeitados e eles acabam se adequando, aceitando as injustiças e o sofrimento que lhes são impostos pela atual conjuntura social, como se isto foi algo já determinado. E contra esta visão determinista se faz necessário um enfrentamento, até porque, como diz Freire (1996) o mundo não é. O mundo está sendo. A mudança, portanto, é sempre possível.

Durante o processo de investigação para esta dissertação, ao assistir as filmagens que registraram todas as ações desenvolvidas no I Seminário Central, um fato aparentemente simples aconteceu logo nos momentos iniciais, durante a apresentação dos integrantes do Grupo PEAC. Penso que este fato, devido ao aspecto simbólico, merece destaque e ilustra um pouco o desejo de justiça das famílias presentes ao encontro.

Integrante do grupo PEAC, uma voluntária, advogada formada pela UEFS e estudante de Educação Física de outra instituição feirense. Ela se identificou nominalmente e se apresentou como a pessoa que daria apoio jurídico ao projeto. Fez exatamente como todos os que falaram antes dela, contudo, pode se notar, imediatamente após sua apresentação, uma vibração diferente do público com palmas mais intensas e expressivas.

Lembro que na oportunidade pude fazer um comentário individualmente com esta voluntária e disse que, possivelmente, esta saudação diferenciada poderia ser reflexo da carência de justiça, de garantia de direitos que, em geral, para estas pessoas de comunidades carentes, são negados.

De fato para todos os envolvidos as diferenças culturais e as diversas situações desafiantes acabavam por romper a ideia de um saber único difundido, que credita a Universidade como o centro do conhecimento humano. Esta Universidade que, assim como a sociedade em geral, tem muitas dificuldades em lidar com a diferença, até porque

A diferença altera a serenidade ou a tranquilidade dos demais, nada há de tão perturbador como aquilo que a cada um lembra seus próprios defeitos, suas próprias limitações, suas próprias mortes; é por isso que as crianças e os jovens perturbam os adultos; as mulheres, os homens; os fracos, os fortes; os pobres, os ricos; os deficientes, os eficientes; os loucos, os cordatos; os estranhos, os nativos (...) e, talvez vice-versa (FERRÉ *apud* LOPES, 2007, p. 19).

Os saberes produzidos neste seminário colocaram o grupo de execução do PEAC a refletir que o planejamento das ações não se desenvolveria na prática de forma alguma linear. Seria necessário adaptá-lo às circunstâncias, mas, especialmente intensificar um cuidado ainda maior com as relações humanas no processo.

Transmitir esta paixão para os alunos, transmitir este relacionamento também com eles é o que faz este programa ser diferente, não só levar a universidade para casa deles, mas trazer eles para dentro da universidade. Acho que isto faz diferença (Fragmento da Entrevista com bolsista (1) do PEAC após o encerramento do PEAC).

O fragmento da resposta acima, concedida pelo bolsista em entrevista, confirma que a transformação social já se estabelecia com a realização deste seminário. Não de categoria estrutural (sistemas sociais, classes etc), até porque será em vão acreditar nesta possibilidade em uma ação extensionista, mas transformações em situações particulares, geradoras de mudanças, como exemplo “as representações acerca das situações em que atuam os interessados e os seus sentimentos de hostilidade ou de solidariedade” (THIOLLENT, 2011, p. 51).

Para a comunidade externa provocou-se uma aproximação com um mundo até então, para a grande maioria, distante. Uma possibilidade geradora de esperanças, de produzir novos conhecimentos, de contribuir encaminhando ações visando possíveis mudanças, produzindo novos centros de resistência junto com os envolvidos no processo.

4.5.1 As Aulas de Esporte do PEAC - Socializando experiências e produzindo saberes

Dia 24/07/2013, aproximadamente 3 anos depois do primeiro encontro com a comunidade, foi iniciada as aulas de Esportes no PEAC. Após esta data foram 4 meses de ...

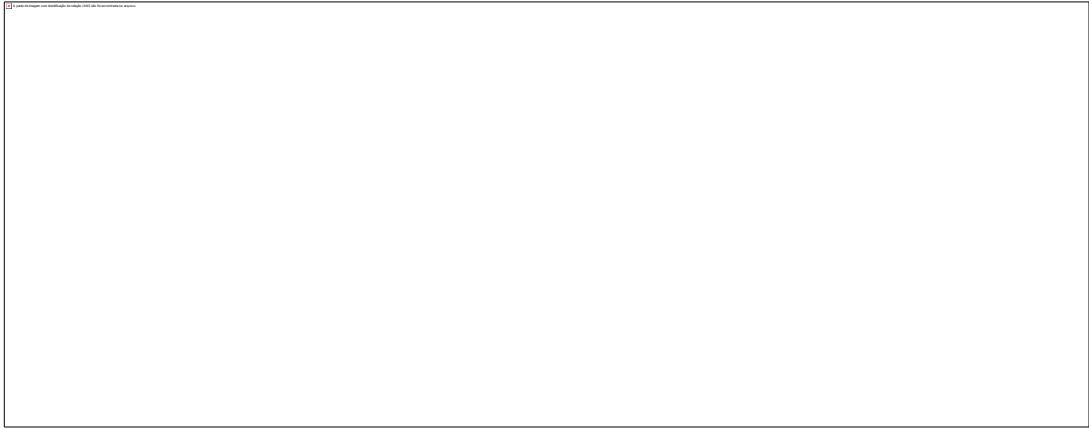
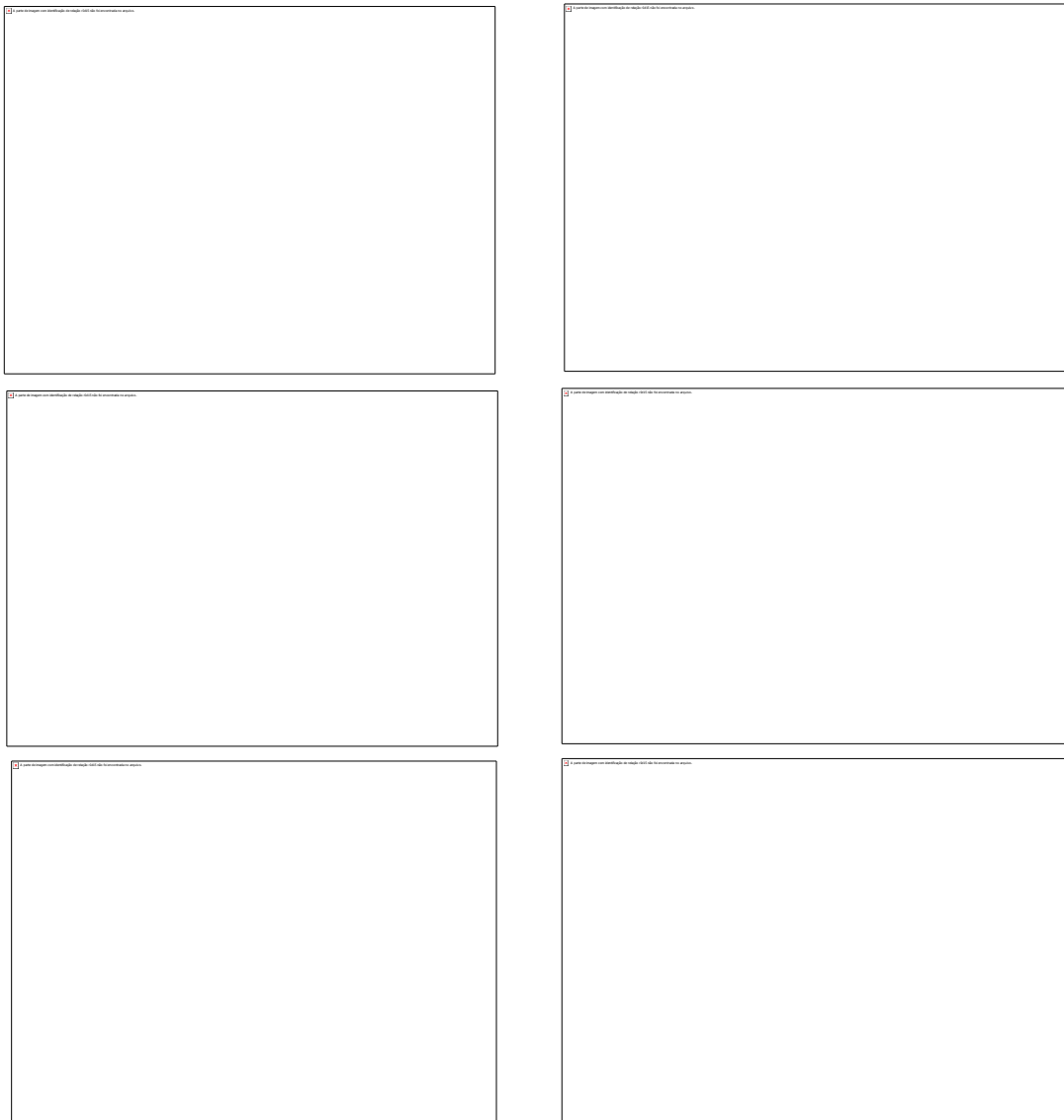


Figura (4.17): Integração



Figuras 4.18: expressões corporais em jogo



Figuras 4.19: desafios, chegadas e partidas



Figuras 4.20: transcendência de limites e re(construção) de possibilidades



Figuras 4.21: espaços vazios, desafios, chuva e sol...

Ao longo das atividades do projeto Escola de Esportes foi possível desenvolver ações junto aos alunos matriculados através da contribuição de disciplinas da graduação do curso de Educação Física da UEFS. Entre estas as disciplinas primeiros socorros, prática curricular II, metodologia do ensino do jogo e metodologia do ensino do esporte. Uma atividade significativa e que concentrou a maioria destas disciplinas, professores foi o Dia de Lazer.



Figura 4.22: Cartaz de divulgação do Dia de Lazer

Durante o processo de construção deste momento, foi realizado um diálogo com os alunos da Escola de Esportes, um momento de preparação e discussão dos objetivos propostos com a ação.

Inicialmente nas rodas de conversa do final das aulas, colocamos para os alunos e alunas as dificuldades em relação ao lanche. Tínhamos a intenção de fazer um lanche coletivo e não se tinha recursos financeiros para isto. Em grupo acabou se definindo que cada um traria uma contribuição. Valia a alegria, a vontade de participar, uma bala, um bolo, um suco, refrigerantes, enfim, algo que pudéssemos compartilhar com o outro e de acordo as condições de cada um.

Este processo foi um dos exemplos de construção coletiva deste momento, representou uma expressão de cuidado e amorosidade, ajudando a fortalecer ainda mais as relações entre os envolvidos no programa. Este e outros momentos propostos nesta manhã e tarde de lazer, regada a muita chuva e, por isto, muitos improvisos, estão identificadas nas figuras que apresentadas a seguir.



Figuras (4.23): Lanche coletivo



Figuras (4.24): Novos espaços, novas expressões, novos aprendizados



Figuras (4.25): diversidade de desafios

As imagens apresentadas (figuras 4.17 a 4.25) revelam algumas das ações desenvolvidas pelo Projeto Escola de Esportes nas salas de aulas, quadras de aulas, galpões de aulas e estradas de aulas, espaços localizados na UEFS e que expressam a intensidade, os desafios, as alegrias, os conflitos, enfim, expressões diversas que nesta dissertação me proponho ao desafio de revelar considerando as subjetividades implícitas e explícitas durante o processo.

No capítulo da metodologia mencionei que a Pesquisa-Ação não se propõe apenas a compreender ou descrever o mundo da prática, mas propõe a transformá-lo, opondo-se sempre a separar o sujeito que pensa daquela que faz.

Neste sentido, não poderei separar as minhas visões e compreensões (convergentes e divergentes) de investigador e coordenador do programa. Estas estarão livremente dissertadas, sem engessamentos metodológicos ou fragmentações que venham a empobrecer a análise e discussões de ações construídas na experimentação.

Contudo, reconheço que descrever sensações, mesmo com todo o rigor teórico necessário em uma produção dissertativa, não poderá traduzir o significado vivencial do que foi a experiências dos atores e autores do PEAC. Para minimizar esta condição busquei, através das imagens fotográficas apresentadas anteriormente (e também serão apresentadas mais adiante), revelar um pouco das subjetividades humanas expressadas durante as ações da

Escola de Esportes e que seriam impossíveis, para mim, de socializar apenas através da linguagem escrita.

Nesta perspectiva

O Sentido – ou o sem sentido -, ou os sentidos que vão sendo atribuídos àquilo que passa, que se experimenta, constitui-se no saber da experiência, aquilo que adquire consistência, valor e importância a partir do fluxo de sensações, sentimentos, informações que nos chegam e com os quais tomamos contato; é o que se podem tornar marcas do vivido e do sentido, indicando e configurando escolhas, opções, sensibilidades. Este saber pode ser socializado, porém é ímpar e pessoal (FERNANDES *apud* HIRAMA, 2012, p. 45)

Na pesquisa e na ação proposta no PEAC foram produzidos diversos saberes para as almas, para o espírito, para o corpo, para o conhecimento acadêmico na área da Educação Física, do Esporte e de projetos extensionistas. São estes saberes últimos que agora estarei a sistematizar e socializar, propondo para isto um exercício do descentramento, ou seja, a experiência de olhar para si mesmo, para a própria cultura, com o olhar de outra cultura (FLEURI, 2003). Enriquecendo, assim, as possibilidades de interações, compreensões e tensionamentos necessários ao crescimento humano.

Já havia mencionado que no encontro ocorrido com a comunidade nos meses de julho e agosto, ainda em 2013, os discursos (rever quadro 7 apresentando anteriormente) revelavam preocupações e debates com múltiplas facetas.

Neste sentido, durante as atividades PEACanas⁸ sempre estiveram implícitos e explícitos os debates da inclusão que atravessavam as discussões sobre gênero e aptidão física; os debates de concepção pedagógica para o ensino do esporte; as influências do esporte de rendimento em intervenções socioeducativas; os debates sobre esporte e educação para a cidadania (valores); o debate em torno de garantir ou não a profundidade dos conteúdos técnicos e táticos no ensino do esporte no contexto do PEAC; a discussão sobre a extensão universitária e transformação social. Antes de avançar nestas discussões será importante destacar as necessidades apresentadas para a configuração de uma nova amostra de sujeitos envolvidos nesta etapa da pesquisa.

4.5.2 O novo contexto da amostra

Considero importante sinalizar algumas condições limitadoras para o desenvolvimento desta pesquisa e da ação que, ao final do processo (me refiro ao período de desenvolvimento

⁸ PEACanas – Termo muito utilizado pelo Grupo PEAC. Eram assim que se identificavam enquanto grupo.

das aulas do Projeto Escola de Esportes), restringiu o grupo de entrevistados externos (todos que não estejam vinculados institucionalmente a universidade, familiares, professores das escolas básicas, alunos e alunas) e internos (coordenador do programa e estudantes bolsistas).

Um novo cenário para a pesquisa e para a ação se constituía. Professores que inicialmente contribuíram para a constituição do programa não estavam mais disponíveis para o acompanhamento presencial das aulas junto aos bolsistas. Esse é motivo pelo qual foram excluídos desta etapa da coleta de dados (as entrevistas), já que, ao que se propõe a Pesquisa Ação, faz necessário o envolvimento próximo ao contexto das ações seria importante para uma melhor compreensão dos fenômenos e das situações imbricadas no processo, nas experimentação *in loco*.

Já em relação aos voluntários do PEAC (estudantes da graduação do Curso de Educação Física da UEFS), intensos colaboradores das ações da Escola de Esporte, não foi possível realizar a entrevista em tempo hábil para contribuir com esta dissertação.

Sendo assim, as vozes que representam o grupo interno são a do coordenador do programa (com relatos da sua observação participante e das experiências com a intervenção) e dos bolsistas do PEAC, através das entrevistas e posições em encontros, seminários registrados no diário de bordo.

Em relação ao grupo externo, durante o desenvolvimento do Projeto Escola de Esportes e, até mesmo antes disto, tivemos muitas dificuldades de acesso às famílias e as representantes das escolas. Esta dificuldade gerada por diversos fatores dentre eles, dificuldade de agendamento de encontros pessoais, falta de infra-estrutura para atendimentos individuais e para o desenvolvimento de ações administrativas do PEAC, como contato com as famílias e com coordenação e direção das escolas.

Tudo isto (além de outras dificuldades) provocou a necessidade de escolher uma instituição escolar (dentre as 10 envolvidas) que pudesse representar as voz da comunidade externa deste segmento, através de entrevistas, foi solicitada uma avaliação sobre as ações do programa e os impactos na comunidade escolar e na família.

Para este fim foi escolhida a Escola Municipal Wilson Moreira Mascarenhas (EMWMM), localizada numa comunidade chamada Pau de Légua, do bairro Campo Limpo, na cidade de Feira de Santana/BA, situada a menos de 1 km dos muros da UEFS.

Esta escola foi a escolhida pelos seguinte motivos facilitadores e dificultadores:

- a) disponibilidade da coordenação pedagógica e professoras da EMWMM em contribuir com o PEAC desde 2011, período inicial que articulou a concepção e elaboração do programa;

- b) dificuldades de acessibilidade do pesquisador (e grupo de trabalho) para se aproximar, coletar e sistematizar informações referentes aos 93 alunos (e familiares) que concluíram as atividades do programa, já que estes alunos estavam distribuídos em 9 escolas diferentes e atendidas pelo programa;
- c) participação limitada de outros professores do programa para contribuir com as ações na Escola de Esportes e, portanto, nas atividades da pesquisa e da ação;
- d) número reduzido de bolsistas disponíveis para o PEAC (durante o período de execução o programa nunca atingiu sua condição de máxima de 4, estando sempre reduzido a 2 estudantes bolsistas);
- e) dificuldades dos familiares de estarem indo à Universidade ou a outros espaços para contribuir na coleta de dados, alegando dificuldades com trabalho e despesas com deslocamento.

Contudo, durante a realização do 2º seminário central, foi possível realizar uma entrevista coletiva com os demais familiares presentes, que representavam alunos e alunas do programa que não estavam matriculados na EMWMM. Os depoimentos obtidos também serão utilizados, ampliando as possibilidades de análises e discussões sobre as ações desenvolvidas.

Ao buscar respeitar os parâmetros estabelecidos pelo comitê de ética em pesquisa, os sujeitos que darão vozes aos relatos coletados (em entrevistas, seminários etc.) serão identificados nesta produção por letras, caracterizando o grupo a que pertencem seguido de um número para diferenciá-los.

O Grupo entrevistado está assim caracterizado:

Uma Professora do 4º ano do ensino fundamental I – P1

Uma Professora do 5º ano do ensino fundamental I – P2

Uma Coordenadora Geral da Escola – CG (1)

Seis representantes da família do/a aluno/a da EMWMM – FAM (1 a 6)

Vinte representantes da família do/a aluno/a de outra instituição – FAI (1 a 20)

Doze alunos/as do 4º ano e 5º ano – AL (1 a 12)

Além destes grupos acima descritos teremos as informações coletadas pelo grupo de representantes internos (da UEFS), formado por dois bolsistas do programa.

Dois Bolsistas – BO (1 e 2)

As informações obtidas através destes grupos, caracterizaram situações e experiências vistas e ouvidas por familiares, professores, coordenação/direção e alunos/as de outras escolas participantes do projeto, desta forma, representam, neste contexto, as diversas vozes que,

pelos motivos mencionados, não poderiam mais fazer parte desta nova configuração apresentada para a investigação.

Todas as entrevistas realizadas foram registradas em áudio (gravador), transcritas (na íntegra ou parcialmente de acordo com a relevância das falas para as temáticas em discussão) em quadros que facilitam a compreensão das falas e identificação dos sujeitos envolvidos neste processo.

O roteiro de perguntas completo utilizado nestas entrevistas, realizadas individualmente e com os integrantes de diferentes grupos, encontra-se no anexo desta produção. As entrevistas ocorreram no mês de novembro, agendadas com o auxílio da coordenação pedagógica da EMWMM, portanto, antes do encerramento do projeto Escola de Esportes (07/12/2014) e do ano letivo escolar (14/12/2014).



Figura 4.26: Caminhos percorridos



Figura 4.27: Entrada da EMWMM



Figura 4.28: Sala de entrevistas (EMWMM)

Foi utilizada uma sala de aula na EMWMM e com os grupos entrevistados foi possível obter contribuições significativas para compreender os impactos do projeto Escola de Esportes no contexto onde estava inserido, o que trouxe elementos que ajudaram a dialogar com os fenômenos identificados e embasando teoricamente as discussões.

4.5.3 A inclusão no Projeto Escola de Esportes

O debate da inclusão não deve ser visto apenas com o olhar das situações que se tornam visíveis em espaços onde se desenvolvem, por exemplo, práticas educativas esportivas.

No contexto mais amplo, nas relações sociais, por exemplo, são identificadas atitudes e discursos que, por muitas vezes, colocam as diferenças como algo ruim. Neste contexto, para provocar as mudanças necessárias nesta atitude precisamos inicialmente considerar que para incluir precisamos considerar as diferenças, compreender que existe um princípio regulador mais abrangente nas tramas sociais definidas no tempo e espaço que nos impõe a uma visão limitada. Uma espécie de princípio regulador da ordem social,

(...) o que orienta e regula os sujeitos de acordo com fronteiras imaginárias que definem os autorizados a participarem do lado dos incluídos e os autorizados a participarem do lado dos excluídos. Ambos são autorizados e definidos, constantemente, dentro de intrincadas redes de saber e poder (LOPES, 2007, p. 12).

O esporte como, manifestação da cultura corporal, não poderia deixar de repercutir naquilo que observarmos na sociedade em geral. Como exemplo, posso citar que durante o processo de matrícula para a Escola de Esportes, nenhum/a aluno/a ou familiar com algum tipo de deficiência física, mental, entre outros nos procurou para tentar matrícula no programa. O que isto significou? Não temos certeza, contudo, podemos apontar algumas possibilidades.

Para este grupo de seres humanos, os deficientes, já acostumados (ou assustados) com o isolamento e o despreparo da sociedade em lidar com o diferente, talvez seja ainda mais delicado se arriscar a atravessar os muros da universidade, especialmente para desenvolver ações no campo esportivo, que tendem, em geral, a valorizar apenas os talentos, os aptos, os eficientes.

Outra possibilidade para a ausência de deficientes na Escola de Esportes pode ser em virtude da incompetência universitária, na figura dos que a representam e a constituem, por não terem as condições estruturais, pedagógicas, conhecimento ou parecerias disponíveis para propor uma ação com este público.

Reconheço que, ainda assim, mesmo com a ausência de alunos/as com algum tipo de deficiência física, o debate da inclusão esteve muito presente em nossas aulas. Lembro bem que a escolha em mantermos as aulas de Esportes do PEAC com turmas mistas (meninos e

meninas) não foi obra do acaso, até porque seria mais fácil seguir o padrão que, em geral, impõe atitudes excludentes ao valorizar no esporte os mais aptos, os corpos mais fortes, os mais técnicos. Práticas desta natureza buscam legitimar a lógica da valorização do eficiente, do rendimento que impera como

(...) uma categoria constituinte da sociedade industrial, sendo o corpo como visto como produtivo. Através do conhecimento das possibilidades corporais são elaboradas formas de controle que permitem aumentar a produtividade, aumentar os recursos, melhorar as técnicas, enfim, formas disciplinadas de domínio da vida (SILVA, 2009, p. 53).

Seguir a ordem do rendimento que engessa, meninas para um lado e meninos para o outro, nos limitaria enquanto ação que propõe uma educação cidadã. Numa atitude que reforçaria que as práticas esportivas estão condicionadas a necessidade de separação dos diferentes, distribuídos conforme gênero, aptidão física, valorizadas ou não de acordo com os interesses e padrões estabelecidos para esta ou aquela modalidade esportiva, para esta ou aquela função socialmente determinada.

Os atores e autores envolvidos no PEAC buscaram ressignificar o padrão de rendimento e de exclusão que já está posto em muitas práticas que utilizam o esporte como conteúdo central. Uma atitude que provocaria conflitos de interesses, concepções etc.

De alguma forma estes conflitos ajudavam aos envolvidos no PEAC a compreender que o “caos, desordem e anarquia anunciam a infinidade de possibilidades e o caráter ilimitado da inclusão. A ordem representa os limites e a finitude. Num espaço ordenado (ordeiro), nem tudo pode acontecer” (BAUMAN *apud* LOPES, 2007, p. 11).

De forma alguma me refiro a baderna, apenas destaco a importância em reconhecer a não linearidade que o programa estava exposto em suas ações. Esta situação fica bem clara quando, mesmo com todo o cuidado e tensão propositiva na condução das aulas, os valores do esporte de alto rendimento, divulgados e fortalecidos pela mídia em geral, ainda se materializavam nas aulas da Escola de Esportes. Um pensar e agir que traziam tensionamentos no dia-a-dia do jogar esportes no PEAC.

Como exemplo, podemos citar os alunos e alunas que inicialmente não queriam jogar juntos, que não queriam jogar com um determinado colega, que buscavam essencialmente o produto final (gol, ponto, cesta – o resultado) importando-se pouco com o processo e/ou com o outro.

Professores/bolsistas que, ao mediar este processo, estavam sempre em conflito com o teórico e o prático, estavam também constantemente com suas reflexões atravessadas pelo

debate das possibilidades de mudanças macro e a transformações micro. Como de fato incluir numa sociedade excludente?

Estes tensionamentos (importantes conflitos gerados pelas diferenças humanas), tanto por parte do orientador das atividades (bolsistas ou professor), quanto por parte dos/as alunos/as do projeto, trouxeram em si uma riqueza pedagógica e humana para as aulas.

O importante neste aspecto foram os processos de mediação, as oportunidades de diálogos geradores de discussões em rodas coletivas (figura 4.29) que permitiram ao grupo estabelecer regras e estratégias didáticas e de condutas para que novos conhecimentos fossem produzidos. E isto foi se materializando nas ações/atitudes que iam se modificando ao longo do desenvolvimento das práticas esportivas educativas na Escola de Esportes.



Figura (4.29): Rodas de conversa

Observando e vivenciando ativamente as aulas podíamos identificar dificuldades de todos os envolvidos em lidar com o diferente, contudo, as diferenças existentes e identificadas não foram vistas, especialmente por parte da mediação dos bolsistas e professores, como um estado indesejável ou impróprio. A diferença surgiu como uma possibilidade de “resistência a políticas excludentes e a práticas excludentes e hierárquicas” (LOPES, 2007, p. 21) e como uma oportunidade de educação cidadã, educação para os valores, como exemplo, a necessidade do respeito ao ser humano.

O que precisamos revelar é que, em geral, temos uma compreensão equivocada do conceito de diferença. Algo que nos é ensinado, um discurso de senso comum e legitimado através de representações políticas que, por exemplo,

(...) reduz a diferenças à diversidade⁹. No caso específico do discurso legal, a diferença pressupõe uma materialidade que acaba em si mesma; em outras palavras,

⁹ “A diversidade é uma marca visível no corpo, ou seja, a cor dos cabelos, dos olhos, a deficiência física, a altura, a falta de audição, de visão” (FERRÉ apud LOPES, 2007, p. 21)

pressupõe algo negativo que o sujeito porta e que necessita ser corrigido/normalizado. Nessa linha de argumentação, a diferença passa necessariamente a ocupar o lugar do desvio, do não desejado, do incomum e do exótico (LOPES, 2007, p. 20).

Na questão do gênero observado nas aulas da Escola de Esportes, tema gerador das questões mais amplas abordadas sobre inclusão, notou-se avanços importantes na compreensão dos alunos, especialmente a modificação de condutas nas aulas, na tentativa de superar, em algumas situações, a visão excludente que inicialmente se apresentou antes da intervenção do projeto. Conforme podemos identificar no quadro 8 a seguir.



Figura (4.30): Possibilidades iluminadas

Pergunta norteadora: Para você existe esporte que só pode ser praticados por meninas e esporte apenas para meninos? **Mediação posterior:** Como foi a experiência de jogar com os meninos e as meninas juntos?

Resposta AL 1. Menino e menina pode jogar bola (...) pode jogar vôlei, pode jogar tudo. O que teve de bom é jogar com os meninos; conhecer novas amizades (...) tipo assim ser feliz, jogar é bom pro nosso corpo, ser feliz também.

Resposta AL 2. Na escola de esporte é menino e menina e isto é bom!

Resposta AL 3. Tem e não tem. Assim tem que fica só menina de um lado e menino do outro. Acho isto bom porque aí não me machuco.

Resposta AL 4. Acho que pode. Pode mas assim (...) você só pode entrar (...) não ficar esculhambando, chegar na moral, pedi para entrar, nós deixa, mas se chegar esculhambando né, aí nós num deixa.

Quadro 8: Entrevista com alunos da EWMM (2 meninas e 2 meninos de 11 a 14 anos).

Como se pode perceber, nas respostas acima, esta relação entre meninos e meninas jogando esportes juntos não apresentava uma unidade de pensamento. Pôde ser identificado

uma certa resistência por parte de alguns alunos e alunas (especialmente nas turmas de 12 a 14 anos) a realizarem atividades juntos, intervenções foram feitas, contudo, talvez em uma ação com uma duração maior, algumas destas situações conflitantes pudessem ser minimizadas e mediadas com mais intensidade.

No desenvolvimento das atividades práticas do projeto os/as alunos/as, com uma linguagem acessível, foram convidados a vivenciar outras possibilidades de se praticar esporte, ressignificando-o e, especialmente, sendo sensibilizados a respeitar as diferenças, sejam elas quais forem. Numa atitude nos ensinou a “lutar pela inclusão das diferenças dando condições de igualdade de acesso e de permanência destas nos diferentes espaços sociais” (LOPES, 2007, p. 20).

Tratar de inclusão nas aulas do Programa com um grupo de excluídos, não foi simples. Digo isto, pois, após as aulas o mundo que se revela cotidianamente para estes/as alunos/as do projeto desnuda-se, em geral, injusto, desumano, cruel. Entendo que, ainda assim, temos que continuar a agir, mesmo com as limitações diversas, precisamos continuar a oportunizar, resistir e, especialmente, conhecer criticamente o que nos propomos a ensinar, bem como, prioritariamente conhecermos ainda mais os seres humanos que lidamos nos múltiplos espaços educativos, até porque

para que a inclusão aconteça, precisamos estar preparados. Quando faço esta afirmação, não estou querendo dizer que devemos aguardar a formação e/ou capacitação de professores para depois desencadear processos de inclusão. Se todos vivemos momentos de in/exclusão, se pessoas de distintas raças/etnias, religiosidades, gênero etc. já estão na escola, desde há muito tempo, a inclusão já começou. Nesse sentido, não posso curvar-me, negando-me a trabalhar com estes sujeitos. Concordo que somente dedicação, habilidades específicas e entendimento da tarefa de ensinar como uma missão não são atributos para desencadarmos um processo melhor articulado que trabalhe com um mínimo de condições de "sucesso". Precisamos ter saber sobre aqueles com os quais trabalhamos (LOPES, 2007, p. 27).

Este debate sobre gênero (e outras temáticas mencionadas como aptidão física) terá correlação direta com as questões de ordem pedagógica e de concepção teórica para o ensino do esporte. Este é um debate complexo (tecido junto)¹⁰ e que retomarei, sem intenção de esgotá-lo, mais adiante nesta dissertação.

¹⁰ Complexus significa que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (Morin, 2008, p. 38).

4.5.4 Escola de Esportes – Educação Cidadã e/ou esportiva?

A Escola de Esporte, como já foi mencionado, foi desenvolvida nas quadras da UEFS/BA com jovens moradores do bairro Campo Limpo e Novo Horizonte da cidade de Feira de Santana-Ba. Bairros que apresentam altos índices de criminalidade, inclusive com o envolvimento de alguns de seus moradores com tráfico de drogas.

Para ajudar a caracterizar socialmente um pouco mais esta região circunvizinha da UEFS utilizo do relato das professoras da EMWMM sobre o perfil escolar dos alunos desta escola matriculados na Escola de Esporte, apresentado no quadro 9 e extraídos de entrevista realizada com estas professoras.

Perguntas norteadoras, seguida de perguntas mediadoras: Existe algum problema de ordem pedagógica com o aluno/a? (dificuldade de aprendizado? Ausência constante nas aulas? Apresenta baixo rendimento na escola? Outros? Qual?). De uma forma geral o/a aluno/a apresenta/ou problemas disciplinares durante o ano? (Envolveu-se em situação de violência/agressividade ou algum outro?). Você consegue relatar como é de uma forma geral este/a aluno/a na escola? (Itens principais sugeridos: Interesse, interação com os colegas e professores, desempenho escolar) A família deste/a aluno/a é presente na escola? Alguma vez foi chamada para resolver algum conflito do aluno/a? Ou outro motivo?

Respostas das Professoras (P1 e P2), referindo-se aos alunos (AL1 a AL 14):

P(1) - AL (1) É muito ativo. Muita energia para gastar. Muito inteligente! Excelente aprendizado. Gosta de pirraçar os colegas. A família é presente, não com muita frequência na escola. Tem dificuldade de esperar a vez, atropela o colega.

P(1) - AL (2) A família não é muito freqüente. Tem limitações mas é motivado e interessado. É bem sociável, alegre. Não é agressivo.

P (1) - AL (3) Excelente! Ativa e cooperativa.

P (1) - AL (4) Um pouco arredio, gosta muito de implicar com os colegas. É repetente, não sei se por isso, por ser mais velho! Não apresenta na escola histórico de agressividade.

P (1) - AL (5) Já está em recuperação. Deficiente no aprendizado, desinteressada, falta com freqüência 2 a 3 vezes por semana. A família não é muito presente.

P (1) – AL (6) Excelente aluno. Atencioso prestativo. Não falta e a família bem presente. A família acompanha é bem estruturada. Os que têm acompanhamento em casa rendem muito mais.

P (1) - AL (7) É esforçada. Gosta de superar as dificuldades. Um pouco lenta, mas é motivada, mas tem limitações. Tem uma reações meio estranhas. De extrema alegria e depois de raiva. Não sei tem dificuldades familiares. Ela e o irmão são assim. “Vou pegar você, vou matar”. Ela nunca chega a ser violenta com ninguém, depois disto chora! Sem agredir. A família geralmente vem em reuniões.

P (1) - AL (8) Dificuldade com aprendizado, é indisciplinado. Chegou sem saber ler, não se

entrosa. Tem vergonha. Não é interessante para ele, pois, não consegue acompanhar. O sistema vai e empurra. A família é envolvida com drogas. Não conheço nem a mãe e nem o pai. A vida dele é bem complicada, tem uma índole boa. Não consegue enxergar a escola como um meio para uma vida melhor. O pai é ex-presidiário. E para que vai estudar? O pai e a mãe tem dinheiro. A família é envolvida com o tráfico.

P (2) – AL (9) Tem dificuldade de aprendizado. Mas participa da aula, apesar de não saber escrever corretamente. Ele precisa de um reforço a parte. Ele é um menino abandonado. Ele é carinhoso. Na escola eu não consigo ajudar. Responde a prova toda oral, não consegue escrever! Boa interação com os colegas.

P (2) - AL (10) Aprendizado regular. No geral bom aluno. Um pouco estressado. Reage a provocações. Sua mãe é extremamente presente.

P (2) - AL (11) Excelente aluno, assimila com muita facilidade. Se estressar muito ele chora. São ótimos! (referindo-se ao irmão).

P (2) - AL (12) Não tem dificuldades de aprendizado, sabe ler, escrever. Não tem muita ligação com a mãe. Mora com a avó. O pai dela foi morto a tiros, devido ao envolvimento com o tráfico. Ela é uma evangélica sozinha. Adora esporte. Acho que o caminho dela ta aí dentro (do PEAC). Antes ela ficava lavando prato e arrumando a casa, agora tem o futebol para ir.

P (2) - AL (13) Sérias dificuldades de aprendizado, ele desiste nas barreiras. Desmotivado! Rendimento baixo. Nunca a família está presente nas reuniões. Se ele tivesse atendimento individualizado ele avançava, mas isto não existe. Não é agressivo. Um pouco nervoso, tudo chora.

P (2) - AL (14) Não tem dificuldade de aprendizado. Se ele conseguir ficar atento ele vai longe, muito esperto. Se vacilar ele te rouba, é manhoso. Dá dor de barriga, de dente tudo isto para ir embora. Têm histórico de tráfico com a família, dois irmãos presos (irmã e irmão). Menino bom! Chega chorando que alguém da família está apanhando da polícia. Mora na região do 13. Região que ocorre tráfico no novo horizonte. Gosto muito de Sam.

Quadro 9: o perfil pedagógico e social dos/as alunos/as sob a ótica das professoras

Fica bem evidente nas respostas das professoras que a vida destas crianças apresenta, em sua maioria, uma realidade social e familiar que as colocavam em extrema vulnerabilidade.

As professoras em diversas oportunidades foram firmes em afirmar que, em geral, os alunos que possuem um acompanhamento familiar tendem a render muito mais, tanto nas notas escolares, como nas relações com o outro, situação que infelizmente não era uma expressão da maioria.

Outros pontos destacados pelas professoras são: a proximidade destes alunos com a criminalidade, com o tráfico de drogas, ou ainda os fatores limitantes do “sistema educacional” incompetente e que negligencia os processos mais simples de alfabetização, e por fim, a dificuldade do processo educativo lidar com as diferenças e com as necessidades de

um atendimento individualizado para um adequado aprendizado e desenvolvimento dos alunos que necessitam. O que esperar de crianças expostas a estas situações desestimuladoras?

Vou me deter a discutir apenas estes elementos que apareceram mais claramente nas falas da professoras. Não vou ampliar e mencionar, por exemplo, outros problemas graves quanto estes identificados, como o atendimento e cuidados à saúde tão precários nestas comunidades, como a moradia ruim (quando existem), como a alimentação comprometida ou negada etc.

A professora (1) ao se referir a um aluno e suas dificuldades de aprendizado menciona que o mesmo não conseguia acompanhar e aí “o sistema vai e empurra” (quadro 9).

A problemática mencionada pelas professoras foi identificada também pela UNESCO. Em um trabalho sobre políticas públicas e juventude esta instituição apontou os processos que reafirmam a exclusão, frutos da confluência entre mercado, Estado e sociedade. Dentre eles destaco:

dificuldade do Estado em reformar a educação, a ponto de poder formar melhor seus cidadãos; família e vizinhança que reduziram suas competências para gerar estímulos e confiança em criança e jovens com ralação à importância da educação e formação; emancipação precoce dos jovens com níveis educacionais baixos, associada às altas taxas de fecundidade, contribuindo para que a pobreza se acentue na primeiras etapas da vida familiar, fato que se liga intimamente ao item anterior; segregação residencial, criando focos de moradia com alta densidade demográfica; dificuldade cada vez maior de intercâmbio entre pessoas de diferentes níveis socioeconômicos em espaços públicos; segmentação dos serviços básicos, especialmente da educação (WERTHEIN *apud* HIRAMA, 2012, p. 104-105).

No caso dos/as alunos/as do PEAC, a ausência da família, a aproximação com a criminalidade e o processo de educação básica escolar deficiente, que produz os analfabetos e também os analfabetos funcionais (com dificuldades de compreender o que lê ou de se expressar criticamente por meio da escrita) (Hirama, 2012) indicam que os poucos avanços conquistados com a Escola de Esportes podem e devem ser valorizados.

As ações que se materializavam nesta realidade conflitante e desgastante encontram, nos registros e vozes dos sujeitos envolvidos coletados em entrevista, contribuições significativas e que podem ser identificadas nos quadros a seguir.

Nestes quadros constam as principais respostas das entrevistas realizadas com os alunos e alunas da EMWMM (quadro 10), das professoras e coordenadora da escola regular destes alunos/as matriculados/as na Escola de Esportes (quadro 11), dos representantes familiares (quadro 12) e bolsistas (quadro 13), sobre as contribuições do projeto Escola de

Esportes. Estas respostas foram coletadas num período próximo ao encerramento das aulas do Projeto Escola de Esportes (dezembro de 2013).

Perguntas norteadoras: Com as ações do PEAC – Escola de Esportes, você aprendeu algo novo? O quê? Em que a Escola de Esporte contribuiu para a sua formação? Por que? Consegue dar exemplos?

Resposta AL 1.

Handebol, Basquete, vôlei também, só futsal que eu sabia. A gente ficou aprendendo na sala, é como fazer posição de vôlei e de basquete. Percebi! Melhorou muito. Melhorou um bocado de esporte, tocar mais a bola que antes ninguém tocava é, driba. Como é o nome arremessar, é.

Resposta AL 2.

Aquele de jogar para cima e começa a bater assim com a mão. Aprendi a ser educada. Melhorei na escola também.

Resposta AL 3.

Vôlei pingo, aquele da cesta (...) basquete, Futsal.

Resposta AL 4.

Aprendi lá muitas coisas, handebol, basquete, vôlei. Só conhecia futebol e vôlei.



Resposta AL 5.

Aprendi a jogar basquete, vôlei. Aprendi mais ou menos. Eu esperava mais coisas (quando perguntada quais seriam estas coisas a aluna não soube dizer quais).

Resposta AL 6.

Aprendi handebol, futsal e aquele que a gente joga a bola dentro da cesta, vôlei.

Quadro 10. Vozes dos alunos/as da EWMM (9 a 14 anos).

Todos os relatos acima foram registrados em áudio e, apesar das inúmeras tentativas muito dos/das alunos/as entrevistados/as não conseguiam, aparentemente, organizar o pensamento para expressar suas opiniões. Muitas vezes silenciavam ou esboçavam reações que configuravam pouca ou nenhuma compreensão sobre as perguntas feitas. Contudo, devemos também levar em consideração as subjetividades dos alunos. O ambiente no qual foram submetidos e as perguntas direcionadas, podem ter influenciado nesta pouca interação mencionada. Importante destacar neste sentido, que talvez outros dispositivos de pesquisa, como, por exemplo, a entrevista ou diálogo informal durante as rodas de conversa nas próprias aulas de Esporte poderiam ter sido adotados, já que neste cotidiano os alunos se expressavam com mais tranquilidade, contudo não foi possível.

Transcrevi, portanto, as entrevistas que de forma simples ou mais elaborada conseguiam trazer elementos que respondessem as perguntas norteadoras, destacando-se

assim expressões como: “aprendi a ser educada”; “aprendi a toca mais a bola”; “aprendi mais os esportes”; “melhorei na escola também”.

Os alunos entrevistados como vimos no quadro 10 acima, relataram principalmente um aprendizado voltado aos conteúdos esportivos. Em geral, não conseguiam fazer, a princípio, relações com a formação em um contexto mais amplo, como cidadania por exemplo. Este fato pode ser atribuído aos fatores limitantes do contexto no qual foi realizada pesquisa, como já foi mencionado, ou pela dificuldade de articulação desta compreensão por parte dos alunos para externalizar oralmente, ou ainda, pelo formato das aulas propostas no programa que poderiam não ter suficientemente abordado temáticas para além das práticas esportivas, com uma profundidade maior.

As informações mais representativas sobre estas contribuições na formação cidadã dos alunos e alunas do programa surgiram, especialmente das entrevistas realizadas com as professoras e coordenadora da escola (quadro 11), além de alguns familiares (quadro 12).

Perguntas norteadoras: Você acredita que ações como a do PEAC/Escola de Esporte pode contribuir na formação do aluno/a? Como? E quais as principais contribuições (se possível cite exemplos)? Você conseguiu identificar alguma mudança ou comentário do aluno/a sobre as ações do PEAC-Escola de Esporte? Caso positivo, quais?

Professora (P1):

Eles dizem que gostam, cobrando dos outros que não frequentam. Existe a necessidade de praticar esportes, a agitação ameniza um pouco (risos), fica com a energia voltada para o esporte. São alunos de uma comunidade pesada aqui, muitos pais envolvidos com isto (se referindo as drogas) e o comportamento (se referindo ao comportamento bom dos alunos) não demonstra que eles são influenciados. Eu me surpreendo. 20 anos aqui e não teve relatos de agressão séria.

Professora (P2):

Meninos bem contentes, para mim é fundamental. Tá um empolgação, gente fazendo fila para deixar entrar. Mudaram a maneira de vê o esporte, achavam que era só futebol. Eles contam tudo que acontece lá para a gente, acho que mudou a concepção de esporte. Fico preocupada com os alunos que vão direto para a escola depois da aula (no PEAC) e sem se alimentar. Vê isto para os próximos, são carentes! Alguns choraram por que as mães não matricularam na Escola de Esportes.

Coordenadora (CG):

Eu acho que contribui de maneira significativa. Temos crianças sem muitas perspectivas. Ou na TV ou na rua (...) ir para o esporte já contribui. A regra da disciplina e o cumprimento dos horários já muda a vida dos meninos (...) eles ficam sozinhos e a família sai para o trabalho. A escola e o projeto podem ajudar (...) eu consigo perceber que o projeto já ajudou. O histórico dos alunos que apresentam indisciplina, eles já melhoraram com o projeto. Especialmente os alunos do 5º ano. Tudo (...) o processo de inscrição, a rotina inicial, não faltar. Pequenas forças que geram uma força maior. Muda a realidade e não apenas o financeiro dos alunos. Afasta do mundo das drogas, mantém a saúde, que não seja um aviãozinho (referindo-se a uma função

dada aos traficantes aos menores de idade no bairro de entregar drogas). A integridade física, moral e espiritual. A gente percebe que eles estão até mais contentes com a escola. Uma nova rede de relações que estão se criando. Todo projeto pode transformar (...).

Quadro 11. Vozes das professoras e coordenadora da EWMM.

Perguntas norteadoras: Foi possível identificar qual contribuição na formação cidadã do seu filho (neto, sobrinho etc.) durante sua participação no projeto Escola de Esporte? Caso positivo, pode descrever exemplos, e, se negativo, quais os motivos que você acha que dificultaram?

FAM (1):

Ele já era um menino tranqüilo. Ma acho que tem ajudado bastante. O comportamento dele tem melhorado bastante. Respeitar as diferenças e o desenvolvimento de cada um que é diferenciado. Apesar de ser uma vez por semana, ter tão pouco tempo, tem ajudado bastante. Tenho certeza. Todos os esportes que já praticou lá, ele chegou contado como novidade.

FAM (2):

Ajudou eles (tem dos filhos no projeto). Eles fala que gosta de lá. Quando dá sexta-feira ele já fica logo louco para ir prá lá. Eu tô achando que Jó (referindo-se ao filho mais velho) não vai passar não. É igual a eu, eu fui para escola e não aprendi nada. Eu faço todo jeito para ele aprender. Ele tem vontade, tem força de vontade, mas não aprende (...) Eu vou insistir, eu não aprendi nada, ele tem que aprender pelo menos alguma coisa (...).

FAM (3):

Contavam muita novidade quando chegavam em casa. Teve um dia chegaram contando que comemoram um cacho de banana (risos). Chegaram tão feliz (...) Eu gostei mesmo. Eles contam tudo. Contou que fez um gol. Êta Mainha eu tô bom viu, pense! Eles adoraram. Eu também gostei bastante.

Quadro 12. Vozes das famílias.

Na fala das professoras (quadro 11) são identificados elementos que apontam uma superação dos/as alunos/as da condição que se encontravam antes da intervenção com o Projeto Escola de Esportes. Elementos como: mudança de concepção sobre o esporte, especialmente da monocultura do Futebol (como a única possibilidade expressão esportiva a ser praticada no Brasil); os valores e atitudes como cumprir horários e as melhoras na conduta na escola; o maior contentamento/felicidade com a escola etc. foram destaques nas falas das professoras.

Estas professoras também sinalizaram preocupações importantes com a ausência de alimentação dos meninos (lanche nas aulas de esportes), como uma situação a ser revista e analisada em outras oportunidades. Além disto, sugeriram que as matrículas sejam realizadas também nas escolas, o que poderia garantir a participação de mais alunos no processo, já que nas escolas, as famílias poderiam ter maior facilidade de deslocamento. De fato muitos alunos reclamaram que não fizeram as aulas devido à impossibilidade da família em ir à UEFS fazer a matrícula.

Em relação às respostas dos familiares (quadro 12) que puderem comparecer à Escola Municipal Wilson Moreira Mascarenhas, local onde foi realizada as entrevistas, pode ser identificado que o “gostar de estar lá” (se referindo a Escola de Esportes) foi um aspecto que apareceu em todos os discursos. O prazer expresso ao contar as novidades, as descobertas, as experiências com o lanche coletivo, as novidades no aprendizado com a prática de esportes apontam que algo de novo e intenso foi proporcionado na vida destas crianças.

Nas respostas dos bolsistas às entrevistas realizadas também após o término do projeto Escola de Esportes, outros elementos surgem e apresentam novos olhares sobre a educação esportiva e cidadã dos alunos na Escola de Esporte (quadro 13).

Perguntas norteadoras:Foi possível identificar alguma contribuição cidadã nos alunos inseridos no projeto Escola de Esporte? Pode descrever exemplos caso positivo, ou se negativo quais os motivos que dificultaram?

BO (1)

A gente trabalhou seis meses com a escola de esporte. Eu acho um tempo muito curto para promover uma mudança vamos dizer significativa. A gente percebe mudança na conduta da aula, no começo era muito bagunçado e com o tempo a turma vai se acostumando com o ambiente e com as coisas então a conduta vai melhorando. E isso foi visível por que outras crianças entraram no meio do programa e a diferença era abissal, do processo de adaptação destas crianças que estavam vindo para que as que já estavam no projeto. Muito melhor quem já tava antes. Eu já tinha conseguido dentro da aula dá uma dinâmica e nas atitudes a gente vê, no relacionamento deles com a gente, com conteúdo, tudo dentro da aula, deu pra gente perceber.

(...) Fora infelizmente eu não tive tanto relato eu só tive que os meninos mesmo falavam. O que pude perceber de melhoria foi no relacionamento dos alunos comigo aqui dentro, durante a aula e com o conteúdo. Eu acho que o espaço no que se refere aos meninos pra gente, pra os meninos principalmente, é o espaço que eles conseguiram dentro da UEFS, um espaço de ter uma escola pra eles, alguém se propondo ensinar alguma coisa para eles usando o espaço, o material da Universidade para formação cidadã deles, para formação não só no caráter esportivo, mas alguém se preocupando em saber como eles estão, isso era uma das coisas que eu percebia. Vocês vão na minha escola? Quando é que vocês vão na minha escola? Vocês não foram na minha escola, ainda dá tempo. Eles sentirem que tem gente preocupado com eles. Isto é uma coisa que é importante. E o fato deles se acostumarem a estar na Universidade (...) A universidade está plantada na comunidade deles, mas, eles não têm vínculo com isso (...) um elefante branco uma coisa para outras pessoas e não para eles. O fato deles estarem se acostumando a estarem aqui pode abrir possibilidades diferentes para eles, acho que isto é importante nesta questão.

BO 2

(...) Lembro deIza (nome fictício), chamou mais atenção ainda, por que ela não quer lhe obedecer, ela não quer fazer nada, quer brigar com todo mundo, ela tinha uma relação bem complicada com os quatro colegas da escola. Então a mãe sempre preocupada com isto veio conversar com a gente. Mas a gente começou a trabalhar, dizer que lá é diferente da escola. Que ela não tinha que ser proibida de conversar com os colegas, tinha que conversar com ele, participar das atividades com eles, senão fosse desta forma ela não iria participar. Eles começaram, a parar de brigar nas aulas, quando eles saiam para reclamar que não queriam fazer

a atividade com Iza, eu dizia a gente não vai fazer atividade sem Iza. Todos resolviam fazer a atividade, eles não brigavam mais. Nas últimas semanas eles começaram as atividades sem brigar mais, em momento nenhum. Então essas evoluções foram gigantes (...) e tanto pra gente enquanto bolsistas, mediadores destas atividades, o cuidado que a gente tinha que ter com eles. Por que eles ensinavam, eles tinham conflito entre eles

(...) como é que a gente vai lidar com isto, a gente vai aprendendo isto gradativamente. Então como lidar com criança como Gleí e Gil (nomes fictícios) eles não fazem acompanhamento, têm que tá ali, eles têm problemas seríssimos, a gente não sabe quais são, a gente não tinha contato com a família, mas eles estavam lá. Teve um momento que ela não deixou eu dar aula, eu falei tá suspensa da aula. No outro dia ela trouxe várias flores e começou a chorar no canto. Ela chorou e eu chorei do lado dela. Na outra sexta ela levou novamente. Ela começou a melhorar o comportamento quando eu suspendi ela da aula. Ela tinha derrubado o colega, depois disso ela não bateu mais. Pelo menos em aula comigo. Mas este momento assim que você tem que tirar da aula, você precisa fazer isso? eu posso fazer isso? não posso fazer isso? o que vai interferir? o que vai influenciar neste criança agora, como é que ela vai agir, qual o referencial que ela vai ter de mim. Então você passa por este momento de dúvida gigante e é um momento de construção e evolução gigantesca, você fica em cima do muro, você tem que tomar uma decisão. Não saber como vai fazer isto (...)

Então cada momento assim para além do esporte (...) principalmente das atividades esportivas em si, da questão cidadã, da questão da evolução (...) eu percebi no final todos se confraternizando de fato. Então os abraços que eles davam, de feliz ano novo, de feliz natal. Os meninos não tinham em nenhum momento lidado com o esporte, com o basquete como Paulinho, ele conseguia jogar como se tivesse treinado há muito tempo. Como João que era mais tranquilo, mas ele vinha e conversava comigo, pedia para fazer a atividade, pedia para ficar depois da aula (...) Alan que joga tudo, aquele menino se tiver uma oportunidade ele vai ser um atleta fantástico, não sei se vai conseguir, tomara que ele consiga, vai ser um atleta fundamental. A gente não pode negar também o talento esportivo que a gente tem lá, e outra coisa é as meninas já namorando, outras querendo e não deixei, preocupadas com a beleza, mas estavam lá também para sair de casa, outros com problemas seríssimos que a gente não conseguiu identificar e tratar. Lá está faltando uma psicóloga para poder agir com eles ou assistente social para poder agir. Não tem como mensurar isto. Se a gente tirar a graduação e deixar só o PEAC ou só programa de extensão que a gente participa (...) um exemplo quando eu trabalhei na Fazenda do Menor vai para além de qualquer referencial teórico. Ainda mais por uma questão de ter brincado na rua, de ter vivido muitas coisas, de ter visto vários colegas se drogarem, se perderem no tempo (...) um programa desse ajuda muito de fato. Não tem como negar. Esse programa o Estrela Menina (outro projeto de extensão da UEFS) (...) o programa que tem ação na Matinha do curso de farmácia e de medicina que não vai modificar, não vai modificar de fato, não tem como dizer que não, mas existem os casos que não vão ter solução, mas vamos dizer que não tenha uma modificação de fato no menino.

Quadro 13. Vozes dos Bolsistas

O Bolsista (1) estabelece inicialmente em sua fala um processo de limitação do programa quanto ao alcance na mudança. Destaca especialmente a condição do “tempo muito curto” como uma dificuldade para uma amplitude maior para mudança “significativa” dos/das alunos/as. Este bolsista, como vimos, destaca melhoria na conduta comportamental dos alunos, nas relações com os colegas, com ele mesmo e na melhor aproximação com os conteúdos esportivos propostos.

Outro aspecto que merece destacar em sua fala foi o seu entendimento da importância dos meninos (alunos do PEAC) terem conquistado um espaço na UEFS e ainda o cuidado dos

educadores com o processo afetivo. O PEAC possibilitou “uma formação cidadã para eles, para formação não só do caráter esportivo, mas alguém preocupado em saber como eles estão” (Bolsista 1).

A bolsista (2) inicia sua resposta relatando um fato com uma aluna, uma relação inicialmente conflituosa. De maneira simples relata a evolução do comportamento de uma menina durante as aulas do projeto, inclusive menciona a necessidade da parceria com a família para ajudar e contribuir com este processo de formação. O que ela chamou de “evoluções gigantes”.

Estavam todos muito envolvidos emocionalmente com o projeto. “Teve um momento que ela não deixou eu dar aula, eu falei tá suspensa da aula. No outro dia ela trouxe várias flores e começou a chorar no canto. Ela chorou e eu chorei do lado dela” (Bolsista 2 – quadro 13). Este comentário expressa bem que o espaço de aula ia se tornando um espaço, especialmente para os/as alunos/as da Escola de Esportes, de esperança, de amor, de gentilezas, de educação cidadã, esportiva e de diversos conflitos por entre os muros da Escola de Esportes.

Em se tratando de uma Escola de Esporte e dos seus objetivos, dentre eles a formação cidadã e a necessidade de ampliar o conhecimento dos alunos sobre os esportes, as vozes dos alunos, alunas, bolsistas e familiares, expressavam de formas diferentes, o alcance deste objetivo.

A compreensão de cidadania, que se pretendia encaminhar no PEAC não está conceitualmente presente no projeto aprovado que originou o desenvolvimento do programa. Entretanto, por ser um termo estruturante, considero importante trazermos este conceito, pois, contribui para este processo de discussão.

Sendo assim “a cidadania remete a uma dupla matriz histórica: a de uma prática política, cujo referencial antigo é a pólis grega, e a de um ato político de declaração de direitos, cujo referencial moderno é a revolução francesa” (MEYER *apud* HARTMANN, 2007, p. 58). Este conceito relaciona-se à existência de um conjunto de direitos e ao exercício desses direitos. Tais direitos são produtos das lutas de diferentes grupos sociais por princípios como igualdade, liberdade, fraternidade (HARTMANN, 2007).

Nesta perspectiva a cidadania “explica-se como criação de espaços sociais de luta (movimentos sociais) e definição de instituições para a expressão política (partidos, órgãos públicos), visando conquista e consolidação de direitos (BETTI, 2009, p. 47). Estaria o PEAC dentro e através da UEFS se configurando como um espaço de luta? De estímulo ao desenvolvimento da cidadania? A identificação de direitos e a socialização de saberes?

A fala dos Bolsistas (1 e 2) transcritas no quadro (13) pode contribuir na identificação das primeiras respostas as estas perguntas.

(...) E o fato deles se acostumarem a está na Universidade (...) A universidade está plantada na comunidade deles, mas, eles não tem vínculo com isso(...) um elefante branco uma coisa para outras pessoas e não para eles. O fato deles estarem se acostumando a estarem aqui pode abrir possibilidades diferentes para eles, acho que isto é importante nesta questão (BO 1).

(...) a gente tá trabalhando agora no PEAC os planejamentos para organizar dentro daquele dia, para além do esporte, não era só este processo do esporte pelo esporte, o esporte enquanto uma ação cidadã de fato (BO 2).

Os bolsistas identificaram a importância de um projeto de extensão para a aproximação com a comunidade e na importante contribuição para o processo de formação para outras futuras ações docentes, apesar das limitações estruturais, pedagógicas, humanas, didáticas etc. do Projeto Escola de Esportes.

Ouvi que a relação do aluno com o professor é uma relação conturbada é uma coisa, vê esta relação, participar desta relação conturbada é outro caminho. Eu acho que isto foi o principal, foi o que vim buscar e esta foi a principal contribuição. Eu me chocar e me sentir frustrado em muitos momentos. De sair de lá (...) não vou conseguir, não vou conseguir nem o contato com os meninos, e com o tempo, com a parte teórica, a intervenção de outros amigos do PEAC, professores ou alunos comigo, vendo, percebendo acho que isto foi o maior acréscimo (BO 1).

O ser cidadão¹¹ está como necessidade central da proposta. Este cuidado está identificado em diversas ações do programa e foi discutida com mais amplitude no Projeto de Formação Continuada (os ciclos de formação) que não é objeto deste estudo, mas que serviu como base de sustentação teórica e vivencial para as atividades práticas do projeto Escola de Esportes.

Professoras e familiares, em relação aos alunos/as da Escola de Esportes, sinalizaram mudanças importantes (vide quadro 12). Destaco aqui: a melhoria na conduta disciplinar na família e na escola, maior motivação para ir a escola regular, melhorias nas relações com os colegas e também com os familiares. Em relação aos aprendizados esportivos, é possível identificar, segundo os familiares, novos conhecimentos sobre esporte.

Os familiares também apresentaram suas inquietações e desejos de mudança. Em relação às ações do projeto Escola de Esportes, eles sentiam a necessidade de um maior cuidado com a alimentação dos/as alunos/as e a realização de exames médicos na própria

¹¹ Acreditando que “cidadão é aquele que convive com os outros usufruindo os seus direitos, mas também, ativamente, contribuindo para que os outros possam usufruir os seus” (LUCKESI, 2011, p. 39).

universidade. Criticaram ainda as ações eleitoreiras do poder público e a atitude da própria comunidade em relação ao projeto Escola de Esportes que para alguns esta era ausente.

Neste sentido, destaco como exemplo um trecho da entrevista coletiva realizada no dia do encerramento do Projeto (no 2º Seminário Central). Segundo um pai presente a este momento ele e a comunidade só

tem alguma coisa em tempo de eleição nas comunidades, infelizmente (...) e aqui um projeto desse aqui e o pessoal não valoriza (...) só tá presente quando é eleição. A gente sabe disso. Acho que na verdade dá, acho que dá, eu mesmo não posso nem tá aqui hoje, tem que se programar (FAI 5).

O representante familiar sinaliza com esta fala o que ele considera negativo no PEAC e no sistema político brasileiro, considerando a falta de participação de outros familiares no seminário e sua indignação com ações pontuais e eleitoreiras do poder público.

Para um programa que pretende encaminhar uma ação cidadã parece está claro que

A idéia não é formar cidadãos pelo esporte, mas sim coordenar o esporte para a conscientização da responsabilidade social do praticante para com a comunidade na qual está inserido, e compreender que naquela comunidade estão contidas as contradições do mundo atual e da possibilidade de sua modificação, e que esta possibilidade pode ser realizada como fruto do trabalho coletivo e do legado deixado por esses cidadãos (FREIRE *apud* AZEVEDO, 2009, p. 81).

Esta compreensão propõe uma reflexão que está além da questão da formação cidadã. Especialmente destaco dois pontos centrais que se inter-relacionam e que merecem destaque quando tratamos de esporte em projeto sócio-educativo como o PEAC.

O primeiro ponto diz respeito a um conjunto de compreensões que se tem do esporte, especialmente em espaços de formação, como as universidades, e que poucas vezes são constituídos a partir do olhar daquele que joga o esporte, o ser humano.

As críticas construídas e publicadas em diversos documentos na área da Educação Física, especialmente nos anos 80, “não abalaram e tampouco foram suficientes para romper com a hegemonia da tendência tecnicista esportivizante da EF na escola (ou em espaços educativos)” (AZEVEDO, 2009, p. 77). E por que?

Vejamos no quadro (14) abaixo o olhar dos bolsistas do PEAC em relação a esta questão:

<p>Perguntas norteadoras: Em sua formação no ensino superior lhe foi (ou está sendo) oportunizada/o a vivência de práticas esportivas? Você acha que isto facilita(ou) ou dificulta(ou) sua formação/atuação nesta área específica da Educação Física?</p>

BO (1)

Pensando no nível superior. Eu fiz Educação Física (...) eu acho que é muito limitada a oportunidade da gente ter esportes. A gente tem duas disciplinas de esporte que engloba tudo. E eu continuo com as práticas, a vivência que eu tinha antes de entrar para a faculdade, aquilo que eu sei mesmo são o que a gente chama de quarteto fantástico: basquete, vôlei, handebol e futebol. Sei jogar, por mais que eu não seja muito bom (...) que não tenha o nível de competição profissional, eu sei o jogo, as outras coisas não foi dentro do curso que eu adquiri. Pela minha vontade, pela minha paixão por esporte é que vou pesquisar esportes olímpicos, outro tipo de esporte, esporte não convencional. A formação é muito deficitária, eu sinto falta (...) por isto que minha aproximação com o PEAC se deu. Queria trabalhar com a prática de ensinar esporte, de me envolver em projetos esportivos de tá trabalhando nesta capacitação. Acho que dentro da minha formação se depender somente da universidade ela não contempla o esporte. Este caráter generalista expõe o curso. O retorno que a sociedade que da gente é esse também. Você é formando em Educação Física e você não sabe nada de esporte? É complicado. Por mais que tenha outras áreas que a gente precisa se envolver em outras áreas, acho que é preciso garantir dentro do espaço não de forma tão generalista. Precisar ser geral, mas tem que ter conteúdo.

BO (2)

Estou na UEFS, mas fiz UNEB também sete semestres (...) antes da academia já tinha esta concepção quando eu entrei foi muito distinto. A discussão é muito mais do trato pedagógico do que no esporte em si. Então quando envolvia as discussões na UNEB quando eu me recorro de saúde ou pedagogicamente era muito distinta do esporte, a gente não tinha o foco no esporte (...) poucos professores. Acho que no 4º semestre ou no 5º semestre abriu uma oportunidade de extensão. Aí entramos com oficinas de esportes, no programa de extensão lá também, então aí eu conseguir colocar basquete, aprovar o projeto de extensão lá para o basquete, outro colega aprovou de capoeira a gente conseguiu levar para a comunidade interna e externa lá da UNEB. As aulas no curso eram muito distintas do esporte, separadas do esporte em si, não focava tanto como se deve. Como aqui na UEFS eu também percebo isto. Tem o trato pedagógico distinto, tem a parte marxista de fato, tem a parte da fisiologia e o esporte fica um tanto esquecido. Tem três momentos que eu percebo na UEFS, então tem a fisiologia, tem a pedagogia e o esporte fica de escanteio. Agora mesmo já tem competição e os atletas que fizeram esporte antes da academia são os atletas da Universidade, estão na academia e a gente não consegue perceber isto. Então eu não consigo, o conhecimento, esse (...) Essa carga que eu trago dentro da Universidade. A oportunidade de ter o esporte e de passar eu tô tendo agora com o PEAC que é o único programa que tem né? E o estrela menina também que levou o esporte para a comunidade, mas a interna não tem então eu não consigo perceber o esporte na Universidade não. Trazer essa carga, este conhecimento não tem! Eu percebi no curso o seguinte, se você não tem afinidade com o esporte (...) você não tem oficinas de esporte para aprender. No nosso curso em nossa grade curricular não temos nem disciplinas, nem oficinas de esporte para que você aprenda dentro da universidade, dentro do seu curso tais modalidades específicas. Você tem as metodologias, mas, não tem o específico. Que não seja obrigatoriedade, mas ter oficinas que oportunizem você a vivenciar isso é importante. Eu acredito que não tem como você passar de fato um conteúdo sem você ter experimentado nada disso. Eu não vi a reformulação curricular da UEFS. Mas assim não consigo entender porque retiraram estas disciplinas do currículo (...) Pode ter sido a questão do tecnicismo, retirar o tecnicismo especificamente e priorizar outro conhecimento que a metodologia de como passar aquilo ali (...) Tipo temos uma metodologia, metodologia do ensino do esporte, você durante 1 semestre você conseguir trabalhar 4 esportes neste período então é muito reduzido, eu não consigo perceber que você tenha uma propriedade de fato se você não conhece nem o esporte, imagine para estar trabalhando com isso, ou ter uma propriedade de passar para o aluno sem a vivência. Aqui eu sempre questioneei em relação ao estágio, se você não vivencia uma atividade você não consegue executar ela, você pode não ter sido atleta de futebol, não ser um exímio jogador mas vai conseguir passar o conhecimento daquilo ali, você vai ter um aporte junto com a literatura. Eu não consigo entender por que desmembrou, eu acho que faz necessário, se faz necessário ter oficinas. Eu sempre conversei com os professores para se retomar as oficinas em turno oposto, tem que pelo menos formar, não ser um atleta, você não vai conseguir mais formar um atleta com 20 anos

ou 25 anos, teoricamente, mas que ele possa pelo menos jogar. O processo de ter vivenciado várias modalidades, ter competido em várias modalidades então eu consegui compreender a relação técnica e tática de cada um. Eu vou juntando com o que eu aprendi com o referencial teórico das disciplinas e vai somando tudo, vai tendo dificuldade. Vai abrindo os campos.

Quadro (14). Vozes dos bolsistas.

Seria irresponsabilidade científica generalizar o comentário de dois bolsistas, mas conhecendo o curso de Educação Física da UEFS bem de perto¹², me identifico, em muitos pontos com a realidade apresentada pelos mesmos, ambos formandos do curso, portanto, com ampla visão do contexto geral desta formação.

O que no mínimo posso afirmar é o seguinte, é um contrasenso garantirmos as experiências necessárias com o esporte aos futuros professores em formação. Até porque se negamos o esporte nesta formação, estamos, como consequência, negando-o ou desqualificando-o em todos os outros espaços educativos.

Não é oportuno e objeto de investigação desta dissertação discutir sobre concepção de currículo e de formação no curso de Educação Física da UEFS, ou de outras universidades baianas, apenas quero destacar aquilo que já sinalizei ao longo desta produção (vide capítulo 2), as críticas endereçadas ao esporte, equívocos e compreensões diversas, confundem e afastam, das discussões e vivências acadêmicas algo que é uma produção culturalmente humana: o esporte.

Vejamos que no discurso transcrito no quadro (10) algumas expressões reafirmam esta constatação acima: “Acho que dentro da minha formação se depender somente da universidade ela não contempla o esporte. Este caráter generalista expõe o curso” (BO1) ou ainda:

Que não seja obrigatoriedade, mas ter oficinas que oportunizem você a vivenciar isso é importante. Eu acredito que não tem como você passar de fato um conteúdo sem você ter experimentado nada disso. Eu não vi a reformulação curricular da UEFS. Mas assim não consigo entender porque retiraram estas disciplinas do currículo (BO2).

Esta condição curricular expressada na fala dos bolsistas vai, é claro, trazendo impactos na formação do professor de Educação Física, legitimado a ensinar esporte para uma sociedade que espera deste profissional tais conhecimentos.

Já mencionei na introdução deste trabalho minha aproximação com o esporte desde os tempos de infância, inclusive no campo profissional do esporte. Após o acesso ao ensino

¹² Do período de 1997 até os dias atuais sempre estiver envolvido com este curso. Estudante da Graduação, voluntários em ações comunitária, representante discente no colegiado, na área, no grupo de reformulação curricular que iniciou em 2001 as discussões e atualmente como professor do curso (desde 2011).

superior, escutando estas críticas constantes ao esporte, identifiquei nos tempos atuais, que possivelmente ocorreram equívocos importantes. Estes precisam ser melhor discutidos, especialmente, no que se refere às diferenças existentes da competição **no** esporte e a competição **do** esporte e as regras que necessárias para sua prática.

A competição no campo esportivo, a partir das teorias críticas da Educação Física, foi identificada como sinônimo de competição do mundo capitalista. Especialmente o esporte moderno que surge no século XVIII acompanhando o fortalecimento da sociedade industrial. Podemos encontrar na literatura desta área posicionamentos que reafirmam esta associação.

Em algumas críticas endereçadas aos esportes estes são considerados

(...) alicerçados em dimensões (ou valores) como competitividade, produtividade, secularização, igualdade de oportunidades, supremacia do mais hábil, especialização de funções, quantificação de resultados e fixação de regras” (FRANCO JUNIOR *Rapud* MELO, 2013 p. 84).

Quando se joga um esporte, quando se ensina um esporte se faz necessário estabelecer regras. As regras criadas para o desenvolvimento do jogo ao meu ver visam, especialmente, estabelecer um processo de organização, um senso de justiça e igualdade de direitos, oportunidades para quem compete no esporte.

No modelo de esporte existente na sociedade contemporânea existem as regras, algumas mais cooperativas, contudo como vimos no capítulo 2, o esporte exige além das regras, uma atitude cooperativa. Assim

Em uma quadra de aula, por exemplo, observamos a exacerbação do individualismo e da competitividade, característica do universo burguês. Porque não trabalharmos a colaboração, a cooperação? O frescobol é um esporte que jogamos para o “adversário” não errar (OLIVEIRA, 2007, p. 128).

Ainda segundo este autor o mesmo considera que, “superado o Capitalismo, o esporte pode ocupar um lugar de destaque social, a começar pelo fato de que as oportunidades serão iguais. Todos terão oportunidade de praticá-los, sem interesses comerciais e assistencialistas” (OLIVEIRA, 2007, p. 128).

A competição do esporte não é, ou pelo menos não deve ser, a mesma competição identificada no mundo capitalista. Na prática esportiva deve estar em jogo a disputa pela bola, pela conquista do gol ou do ponto, os desafios contra o tempo, as possibilidades em definir as melhores estratégias, ações que sem a cooperação de quem joga junto, no respeito às regras e no respeito aos participantes, não seriam possíveis.

A própria raiz latina de competição, *competere*, que significa esforçar-se para obter algo juntos (empenhar-se juntos) aponta que esta conquista pode ter diferentes interpretações e dimensões, entre elas ganhar um jogo, jogar com o outro, conseguir chutar uma bola, fazer uma cesta, identificar um erro, avançar três passos com uma bola, (re)criar uma jogada etc.

No dia-a-dia do projeto Escola de Esportes todas estas possibilidades foram possíveis e se materializaram na quadra de aula durante as ações junto aos alunos e alunas. Os desafios propostos a cada um e ao grupo e a possibilidade de superá-los, mediada pela condução do professor/bolsista, produzia prazer para quem jogava, especialmente porque são situações que, dadas as condições necessárias pedagógicas e estruturais mínimas, produziam crescimento e motivação ao oportunizar um senso de cooperação para o indivíduo.

A competição é a base e pressuposto para a cooperação. Quem não sabe competir não sabe cooperar. Seja entre as pessoas, seja entre instituições, cidades e países. Do que estamos carecidos é de uma sólida aprendizagem da competição susceptível de enraizar profundamente uma ética do jogo, do jogador e do competidor (BENTO *apud* HIRAMA, 2012, p. 71).

No caso específico de projetos socioeducativos esportivos, uma outra questão importante surge: qual nível de profundidade de conhecimento da técnica, tática os/as devem ser oportunizados/as aos alunos/as?

A divisão do esporte em três grandes áreas¹³, o esporte de rendimento (profissional), o esporte educação (escolar), o esporte participação (lazer), de alguma forma, inculcou na mente dos professores de Educação Física a necessidade de fragmentação, como se estas áreas ou expressões do esporte estivessem em lados antagônicos, divergentes e conflitantes.

Quando se joga no esporte, expressões de ludicidade, possibilidades educativas e de desempenho esportivo podem coexistir. Claro que a proporção e a profundidade serão diferenciadas, dependendo dos objetivos/interesses das pessoas e instituições envolvidas nas atividades esportivas desenvolvidas.

Penso que o ensino do esporte deve cobrir muitas dimensões e com a profundidade teórico-prática, seja qual for o espaço e os objetivos. Ensinar esporte é ensinar a técnica, a tática, as regras, a questão dos valores, da ética, da cidadania, da cooperação etc. O tempo todo isto está em jogo no esporte e, assim, deveria estar indissociado na formação com e para o esporte em espaços educativos.

¹³O Conseil International de l'Éducation Physique et Sport – CIEPS, vinculado à UNESCO divulgou em 1964 o documento “Manifesto Mundial do Esporte” que o conceituou e o dividiu em três grandes áreas para as quais dedica capítulos específicos: a) esporte na escola, esporte escolar, esporte educacional ou esporte-educação; b) esporte participação, esporte de lazer ou esporte de tempo livre; c) esporte de alto rendimento (EAR), esporte de alta competição ou esporte-performance (BUENO, 2008, p. 15).

Compreendo que a dificuldade não está na escolha do tipo de esporte (lazer, desempenho, educação) que vou ensinar. O problema é mais profundo e está nas condições materiais, estruturais, no conhecimento (competência) e escolhas humanas (políticas, ideológicas, econômicas), pois, estes fatores acabam sendo determinantes para que uma aprendizagem efetiva aconteça ou não.

Esta falta de estrutura adequada nas escolas ou espaços públicos em geral, não pode ser compreendida como uma obra do acaso. Entendo que esta situação de desvalorização é um reflexo da fragmentação do ser humano (mente e corpo). Uma valorização das atividades da mente, depósitos de informações para a manutenção de uma sociedade eficiente voltada uma educação para o consumismo.

Nesta equivocada compreensão, espaços para expressões corporais (educação física, teatro, dança) podem e devem ser improvisados, porque, em geral, os conteúdos destas áreas de conhecimento são descartáveis para nossa civilização que “através de tecnologias inovadoras invasoras e predadoras, organiza o corpo humano segundo a ideologia da eficiência e do rendimento, para sempre produzir mais e melhor” (SILVA, 2009, p. 53). Um lógica que fortalece a opinião de que sensibilizar as pessoas através de outros sentidos, expressões, interações tornar-se improdutivo, perda de tempo.

Durante as aulas da Escola de Esporte não foram poucas as vezes em que tivemos que retirar os alunos da quadra de aula ou por causa das chuvas, ou por causa do sol intenso peculiar ao sertão baiano. Nestas situações o posicionamento do grupo foi de garantir, mesmo diante das condições desfavoráveis, o aprendizado proposto na Escola de Esportes (adaptando sempre que necessário) e, em paralelo, ocupar os espaços de reivindicação para que as condições ruins de trabalho pudessem ser modificadas.

Felizmente, neste caso, as aulas aconteciam uma vez por semana. Mas se acontecessem com maior frequência sem dúvida que os problemas iriam potencializar. Algumas deles como dores de cabeça, tonturas, esvaziamento de algumas aulas etc. fruto de fatores climáticos já eram comuns.

Mesmo com estes fatores limitantes, desde o processo de divulgação, de matrículas e durante as aulas da Escola de Esportes do PEAC percebíamos que os aprendizados e esperanças eram reafirmados e renovadas. Ao final do processo, nas entrevistas, os alunos puderam externalizar os motivos que os levaram à Escola de Esportes, seus interesses e sonhos de futuro, conforme podemos perceber no quadro (15 abaixo).

Perguntas norteadoras: Por que você se inscreveu na escola de esporte do PEAC? Quais eram seus interesses? Qual o seu sonho?

AL (1) Eu queria aprender a fazer bastante coisa tipo: como jogar bola por que eu não sabia. Eu queria jogar com meus primos bola aí eu não sabia. Quero ser médica.

AL (2) Levei o panfleto. A diretora chegou e falou que ia ter aula de esportes aí eu fui e falei para minha mãe aí ela falou: tu que entrar? Aí eu falei quero. Eu queria ser jogador de Futebol. Queria ser famoso. Preciso treinar muito, entrar na escolinha e fazer teste em um time e pra vê se um professor ajuda a pessoa a entrar. Mas é difícil, muito difícil. É difícil entrar no time. Tem que fazer teste. Pega duro no pé. Os professor lá fica pegando no pé aí fica difícil. Tem muita gente.

AL (3) Por que era divertido. Queria aprender a jogar bola e vôlei. Quero jogar bola. Ser jogadora de bola. De futebol (Mediação: Você já viu alguma menina famosa jogando bola?) Neymar (Mediação: Mas ele é homem, e mulher?). Tifane. Ela joga no Flamengo Michelinho time da cidade, ela mora na minha rua.

AL (4) Era bom. Eu via na televisão. Os povo jogando de cadeira de rodas, jogando basquete. Eu queria jogar bola. Queria uma moto. Um carro. Uma piscina em casa.

AL (5) Por que é Legal. Divertido. Por que estudar é bom, e aprende mais. Ser jogador de futebol. E é difícil. Por que tem que estudar muito! Precisa da inteligência. Serve para pensar o que eu vou fazer, se eu vou fazer gol, seu eu não vou fazer, se vou tocar pra pessoas.

AL (6) Queria praticar esportes. A gente só faz jogar bola lá em casa. Queria praticar a natação. Eu não sei nada ainda, queria aprender. Quando a pessoa for se afogar. Ser jogador de futebol

AL (7) Por que lá tem muitas coisas boas. Pra poder a aprender o que eu não sei. Handebol, Futsal. Me formar e fazer medicina.

AL (8) Queria aprender um bocado de coisa. Jogar bola, handebol, futebol que eu não sei ainda. Ser médica. Para cuidar de pessoas.

AL (9) Foi assim minha mãe falou que era bom. Através disto aí ela pegou e mandou eu entrar. Aí eu entrei. Ela disse que era bom esse negócio de esporte. Queria aprender a jogar, fazer as coisas direito. Eu achei assim (...) fiquei pensando, olhei o papel todinho. Minha mãe ta falando que é bom eu vou. Aí eu fui. Meu sonho (...) Um computador. Fazer os trabalhos da escola este negócio.

Quadro (15) : Vozes dos alunos e alunas da Escola de Esportes

O sonho de ser jogador/a de futebol é algo muito presente nos discursos transcritos anteriormente. Talvez para o senso comum o esporte seja a expressão mais democrática de justiça, de igualdade e que o sucesso no campo esportivo, em geral, depende apenas do talento e da determinação do seu praticante.

Nesta compreensão a ascensão social, a aquisição de bens materiais, o sucesso almejado são apenas para os mais esforçados, para aquelas que “são brasileiros e não desistem nunca”.¹⁴

Neste contexto, a mídia exerce uma grande influência nos modos de vida, constrói estilos de vida e manipula os desejos do povo. “O desenvolvimento da imprensa é um indício, entre outros, de uma expansão sem precedentes do mercado dos bens culturais” (BOURDIEU *apud* TELLES, 2009, p. 65). Como esta influência midiática mercadológica e, geralmente, vendedora de ilusão impactava na ações/reflexões vivenciados na Escola de Esportes? Como lidar com os sonhos dos alunos e alunas do PEAC, geralmente potencializados pela mídia, sem frustrar desejos e expectativas tão comum na juventude?

Nas condições atuais de vida nesta sociedade contemporânea acredito que “se não posso, de um lado estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas” (FREIRE, 1996, p 163).

Neste sentido, como educador penso que tenho que apresentar ao educando os fatores que podem contribuir ou dificultar a realização destes sonhos, através de uma intervenção crítica, sem omitir os dados da realidade. Estarei assim dando-lhe uma liberdade de pensamento, uma autonomia para compreender os fatores limitantes e incentivadores, para que dentro das infinitas possibilidades da criatividade humana, eles possam confrontar os seus desejos e trilhar suas escolhas (quando efetivamente possíveis) pelo mundo.

Não podemos deixar de lidar com a possibilidade de que, se de um ensino adequado deste esporte se desenvolver e se destacar talentos esportivos, que seja garantido o direito de cidadão a estes seres humanos para que possam ampliar e expressar estas potencialidades e, se assim desejar, expressá-los nos mais diversos espaços possíveis. Sendo mais feliz ou mais triste, mas especialmente quando bem informado, tenha o direito de fazer suas escolhas. Mesmo reconhecendo que estará diante de uma sociedade na qual o atual modelo hegemônico é, muitas vezes, determinante, injusto e excludente.

O outro ponto a ser tratado e que surge a partir das experiências no PEAC é a respeito da profundidade no conteúdo. Até onde e o que devemos ensinar do esporte em projetos sócio-educativos? Já que o sistema esportivo é excludente não devemos ensinar de maneira adequada o esporte?

¹⁴ Slogan para uma campanha de marketing fruto de uma parceria público-privada entre a ABA (Associação Brasileira de Anunciantes e o Governo Federal) que utilizava situações de superação de personalidades famosas, no caso do esporte a imagem utilizada foi a superação de Ronaldinho “Fenômeno” que após várias cirurgias voltou aos campos de futebol e tornou-se campeão mundial com a seleção brasileira.

O Esporte é uma produção humana, tem um conhecimento histórico e sistematizado sobre as dimensões técnicas e táticas que ajudam no desenvolvimento do jogo, baseando-se nas regras convencionadas pelas suas confederações, além é claro de todos os outros conteúdos que o atravessam (valores, por exemplo).

Contudo, se é esporte que vai ser ensinado, não se pode negar estes conhecimentos mencionados acima. O que deve ser observado, porém, são os objetivos, o tempo necessário para o aprendizado, o conhecimento (a competência) fundamental daquele que ensina e especialmente as condições humanas adequadas (segurança, alimentação, saúde, transporte) para os/as alunos/as que este ensino do esporte será realizado.

Dentro do referencial teórico do PEAC que destaco no quadro (16) abaixo, segue uma proposta fundamentada que nos ajudará nesta discussão sobre o ensino do esporte em projetos socioeducativos e uma visão pedagógica ampliada para o ensino do esporte na Escola de Esportes/PEAC.

A nossa proposta dentro do programa implica é claro no ensino da técnica, da tática do esporte, contudo garantindo ações que oportunizam o desenvolvimento do cidadão integral. Neste sentido corroboramos com o pensamento que sugeri os seguintes princípios pedagógicos para o ensino do Esporte (FREIRE 2003, *apud* SCAGLIA, 2009):

Ensinar Esporte a todos: está diretamente comprometido com o conhecimento, aprendizado; portanto, este deverá ter o comprometimento de ensinar a todos, independentemente do conhecimento já estabelecido, de sua condição física ou condição social. Compreender assim o jogo/esporte como um direito humano que deve ser estendido a todos os cidadãos, não a um pequeno grupo de privilegiados.

Ensinar bem para todos: ou seja, não basta ensinar, é preciso ensinar bem. Um ensinar comprometido com o indivíduo dentro do processo pedagógico.

Ensinar mais que esporte a todos: Não pensar apenas no desenvolvimento do talento esportivo, mais que isso, na sua condição humana. O ensinar, ação intencional, sistematizada, deverá estar comprometida com os princípios éticos, morais, afetivos, sociais etc., de forma autônoma levar os indivíduos a compreender suas próprias ações;*Ensinar a gostar do esporte:* Para que os aprendizados com o esporte e o próprio esporte possa ser uma realidade em diversos espaços, lúdico, prazeroso em seus momentos de lazer.

Quadro (16) Fragmento do Capítulo do Referencial Teórico do Projeto PEAC/2012.

O PEAC - através da fundamentação apresentada no quadro (16) acima posiciona-se como um projeto que pretende garantir um ensino de esporte a todos (respeitando as

diferenças), esporte bem a todos (com qualidade pedagógica), mais que esporte a todos (valores e cidadania) e ensinar a gostar do esporte (propostas lúdicas) indo de encontro a postura materializada em alguns programas ou projetos sociais que lidam com o esporte, em geral, apresentam ausência de características como profundidade (aperfeiçoar-se), continuidade (plano de desenvolvimento) e pertencimento (trabalho em equipe) que deveriam fazer parte do cotidiano de todo projeto (HIRAMA, 2012).

Nestas atividades encontram-se muitos exemplos de falta de continuidade destes jovens em formação no desenvolvimento da modalidade esportiva. As propostas educativas com o esporte, em geral, são “implantes” de projetos, representando algo distante da comunidade que está inserido. Até porque “uma proposta pedagógica sugere considerar essas complexidades de situações, buscando entender ao máximo as características específicas do local” (HIRAMA, 2012, p. 67) e, por muitas vezes, estas características são desconsideradas. Infelizmente em muitos espaços de ensino do esporte “a ideia de que para pobre qualquer coisa serve predominou” (ZALUAR *apud*HIRAMA, 2012, p. 66).

Por isto, não se pode perder de vista que,

A proposta metodológica escolhida para ser desenvolvida em um projeto sócio-esportivo deve ser alinhada, ao mesmo tempo, com os anseios da comunidade e com os limites do desenvolvimento do ser humano no esporte, que por sua vez também gera frustração nos seus praticantes. Uma das importâncias que adquire o esporte, quando fomentado de forma sistematizada e orientada, é o desenvolvimento da consciência dos limites do esporte na mobilidade social, almejada em paralelo com os valores carreados na sua prática. Um projeto sócio-esportivo organizado a partir de tais pressupostos, não leva o indivíduo à alienação por meio do esporte e não induz o praticante à compreensão do esporte necessariamente como um meio de vida, mas como parte desta; positiva de um modo geral, alegre quando vitoriosa e frustrante, mas pedagógica e dialética quando “perdedora” (AZEVEDO, 2009, p. 81).

Não podemos deixar de considerar que quando o esporte vira apenas negócio, um balcão de comercialização de produtos humanos, ele apresenta sua faceta mais cruel. Descartando e distanciando o que de mais essencial o esporte pode permitir: a liberdade de expressão humana em jogo e a integridade do ser humano que dele se apropria como profissão ou apenas pelo prazer de “jogar com meus primos” (AL1).

O esporte pode ser analisado a partir de múltiplas compreensões humanas, dentre elas do dirigente esportivo, do atleta profissional, do esportista de final de semana, do jornalista, do sociólogo, do professor universitário, da criança etc. Culturas que atravessam, é claro, questões sociais, econômicas, políticas, geográficas, ideológicas.

Contudo, considero legítimo o desejo de praticar esportes, de se profissionalizar no esporte. Será que incomodaria tanto aos críticos do esporte, se estes sonhos infantis ou adultos, fossem para ser músicos, pintores, poetas ou até mesmo médicos? A resposta aparentemente é não, talvez este rebaixamento intencional do esporte aconteça porque

o prazer no esporte é considerado um prazer baixo de massas – um prazer que não é digno de consideração positiva pela estética. Mas, ao negligenciar o caráter artístico do esporte, deixamos de compreender por que ele é tão fascinante para o grande público. Na realidade, o verdadeiro fascínio do esporte deriva de aspectos que, de forma diversa, estamos habituados a experimentar e admirar nas artes (WELSCH, 2001*apud*MELO, 2013)

Quando uma criança menciona seu desejo e sonho em ser um jogador profissional de futebol podemos supor que pode ser pelo prazer em jogar, pode também ser pelos ganhos monetários, a possibilidade de ascensão social, como pode ser a tentativa de unir as diversas possibilidades. Mesmo reconhecendo que para estes sonhadores, pode ter ficado claro, a partir especialmente do que vêem e ouvem na mídia em geral, que para obter o almejado sucesso no esporte basta o talento. Neste contexto sabemos que numa sociedade desigual ter apenas o talento não é suficiente.

4.5.5 Extensão universitária. Transpor os muros da universidade pode ser até fácil, difícil é lidar com a realidade encontrada. As pedras no caminho.



Figura (4.31) Muro da UEFS. Vista externa do Bairro Campo Limpo (Comunidade Páu de Léguas)

Durante o desenvolvimento do Projeto Escola de Esporte destaco que aconteciam, de maneira concomitante, uma série outras atividades necessárias ao PEAC, que não foram mencionadas aqui nesta dissertação por não serem o objeto central do estudo.

Entretanto, considero oportuno identificar algumas destas atividades neste momento para que o leitor tenha uma compreensão mais ampla das ações do PEAC. Dentre estas ações ressalto o atendimento a familiares (para os mais variados assuntos relativos aos alunos da Escola de Esportes); as reuniões diversas com bolsistas e professores para planejamento de aulas e para discutir outras questões pedagógicas e administrativas do projeto; construção e desenvolvimento de ações para capacitar os bolsistas e voluntários interventores; reuniões para planejar ações com outras disciplinas do curso de Educação Física da UEFS/BA; escrita e digitação de relatórios (diário de bordo); sistematização e orientação de artigos para participação de bolsistas e professores em eventos relatando as experiências com o PEAC; reuniões e visitas em órgãos públicos e outras instituições buscando apoio nas ações presentes e futuras, reuniões com os setores da UEFS para viabilizar a realização das diversas atividades, visita a professores e coordenadores das escolas envolvidas; construção e desenvolvimento dos ciclos de formação com a participação de professores da rede pública, estudantes dentre outras atividades.

As demandas acima caracterizam a amplitude do programa e também trazem problemáticas ao processo, dentre elas: como garantir uma ação extensionista de qualidade, uma verdadeira indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão? Em que condições objetivas o PEAC operacionalizava suas ações?

A diretriz Indissociabilidade Ensino – Pesquisa - Extensão reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico. Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa). No que se refere à relação Extensão e Ensino, a diretriz de indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica - processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional - e de sua formação cidadã – processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social (FORPROEX, 2012, p. 18).

Em entrevista ao final das aulas do Projeto Escola de Esportes perguntei aos bolsistas o que poderia melhorar no programa. Estes deixam claro os seus sentimentos e anseios. Inclusive sinalizam as fragilidades e as contribuições de um processo tocado com “poucos braços” e “pouca estrutura” para ser efetivo este protagonismo proposto nas ações extencionistas.

Transcrevo no quadro (17) abaixo as respostas a estas entrevistas na íntegra, com pequenos cortes identificados pelos símbolos “(…)” devido a dificuldades de compreensão do áudio.

Pergunta norteadora: Olhando todo o processo, como você avalia o programa de uma forma geral, especialmente o Projeto Escola de Esportes?

BO (1)

A gente precisa de mais braços para trabalhar, mais gente, numa condição normal, a gente tava fazendo trabalho (...) começou muito bom eu acho. Tendo tempo para pensar a atividade, ter embasamento teórico, testar a atividade antes, tirar dúvidas, viver este momento, acho que isto fez o diferencial do programa no começo e que a gente perdeu no caminhar por causa das outras demandas.

E as outras demandas eram ir na escola das crianças, não acho que dá para fazer com qualidade todas essas coisas ao mesmo tempo. Teria que ter uma pessoa específica para isto, para ter condição de fazer mais vezes. A quantidade de alunos. Por mais que seja um projeto, que a gente queira alcançar um maior número de pessoas, pra alcançar com qualidade a gente precisa diminuir, pelo menos é minha visão, o número de pessoas pra gente conhecer as crianças pelo nome, se identificar com elas, ter um trabalho de avaliação mais individual, eu acho que daria com menos gente no trabalho, na escola de esportes.

Por mais que a gente tenha construído junto com as pessoas, com os pais, com todo mundo, tem coisas de disciplina e de conduta que a gente precisaria deixar um pouco mais estreito do que foi.

A nossa intervenção na conduta das crianças, a questão de entrar crianças depois do trabalho já ter iniciado atrapalha demais, a questão das mediações, eu passei pela experiência de estar em várias turmas, foi mais difícil criar um vínculo, uma identidade com as crianças, e eu percebia isto algumas vezes quando você ia lá mediar a aula, todo mundo via, vamos dizer uma autoridade estabelecida. Então algumas vezes algumas crianças chegavam para mim quando eu não tava conseguido dominar por algum motivo a turma tava saindo um pouco do controle: chama o professor Jaderson Isto é reflexo da falta dessa relação de autoridade.

Talvez se eu tivesse conduzindo a turma, mesmo que tivesse a mediação e aí é importante. É o diferencial ter o professor te ajudando, mediando as ações, mas o fato de eu estar lá em uma turma só, possibilitaria uma melhor conduta da aula. E eu acho que isto era um pouco diferente.

A gente trilhou um bom caminho. Apesar das queixas chegarem primeiro a avaliação é positiva. Pensando em mim a cancha de quadra é muito maior, sei que na escola pública eu vou encontrar basicamente esta realidade, ou em qualquer outra escola eu vou encontrar uma realidade muito próxima com relação ao número de alunos, a manutenção da turma, hierarquia essas coisas, eu vou encontrar. E o programa pra as crianças, a relação que elas tratam a UEFS hoje é diferente, elas vêm pra cá como parte delas também, é público, e elas sabem que é dela e isto é diferente. A relação com os esportes eu vejo, já citei antes, mas voltando a citar o crescimento de algumas pessoas a aproximação com alguns esportes que elas nem conheciam e passa ser para muitos o dormir e acordar pensando nisso. Transmitir esta paixão para os alunos, transmitir este relacionamento também com eles é o que faz este programa ser diferente, não só levar a universidade para casa deles, mas trazer eles para dentro da universidade. Acho que isto.

BO (2)

O tempo pedagógico de aprendizado esportivo. Assim (...) nós trabalhamos 4 modalidades em 6 meses, na verdade 4 meses e meio de aula mesmo. Eu sugeria que trabalhasse duas modalidades (...) a cada cinco meses, a cada semestre. Quando você trabalha duas modalidades você vai ter um desenvolvimento muito melhor (...) De 09 a 14 anos dividir duas modalidades por semestre

(...) trabalhar duas e inverter as modalidades de 9 a 14. Ou trabalhar as duas nos dois grupos até por uma questão de planejamento. E a idade também, de 9 anos se percebe a necessidade de ter mais a autonomia deles, o processo o trato pedagógico deles é muito mais complexo, a gente não tem os professores, os supervisores de fato o tempo todo com a gente por causa das demandas, as vezes acontecem alguns processos mais graves ou algumas situações mais complexas, até de um machucado da criança, os de 9 são mais vulnerável que os de 11. Então a gente tá tendo uma aula de 9 a 14 quando eles queriam e ir no banheiro e não queriam ir sozinho. Ele tinha vergonha de ir no banheiro sozinho. Estávamos trabalhando com turma de 20 a 30. Tínhamos em média 90 então fica muito aluno para você conseguir elaborar as atividades. Então assim aumentara idade né, colocar de 11 a 14, seria uma possibilidade ou aumentar a carga de bolsistas e ter de fato um professor supervisor junto, como no estágio acontece no ensino da educação infantil. Um professor e um estagiário ajudando ali, que acho que seria bem mais difícil conseguir um monitor para tá junto sem a bolsa, voluntário.

A gente teve depois no final as meninas (se referindo as estudantes da UEFS voluntárias) que aí ajudou bastante, mas sempre a gente não consegue ter todo mundo junto. Essa supervisão ser mais efetiva, você conseguia tá muito mais vezes, mas os outros professores, os envolvidos de fato (...) necessário que tenha esta supervisão, não tem como só a gente ta tomando conta, ou só os dois bolsistas lá. É muito complicado. A questão administrativa também, a gente sabe da responsabilidade enquanto bolsistas a gente tem de fazer isto tudo, mas são muitas demandas (...) diário, agendar contato com as famílias, a organização dos eventos, a falta de sala, a gente não tem sala, acho que o programa nem deveria acontecer se agente não tem uma sala para organizar as coisas, a gente começou e não fez esta reivindicação com a PROEX, a gente não tem o espaço. Como eles sempre fazem um puxadinho, mais um puxadinho ia ajudar muito. A gente não tem muita coisa (...) mas o trabalho andou, que bom! Com muita luta, sofrimento a gente conseguiu fazer tudo, mas essas coisas fazem muita diferença para qualquer programa que tenha acontecido na universidade. A gente estruturalmente é muito precário. É um programa que tem 4 bolsistas, nunca conseguiu ter os 4. Primeiro era eu, Maná e Carol, Carol formou aí entrou Bruno. Maná formou aí ficou eu e Bruno. Aí ficou Bruno formou... e agora tem Ariana, se eu formar agora só vai ficar Ariana. Aí tem que aguardar um novo processo a não ser que preencha com voluntários. A PROEX tem que fazer alguma coisa. Não tem como dar andamento com um bolsista só, ou dois bolsistas. Se não vai continuar pecando nas mesmas coisas (...) Com dois bolsistas é inviável funcionar.

Acho que a possibilidade da escrita dos trabalhos e das apresentações foi muito rico, consegui elaborar muito bem isso aí (...) então o incentivo para escrever, levar o PEAC para fora, participar de evento, participar do evento interno, conseguir enviar os artigos, as oficinas que a gente participou, participar das mesas, então é um processo riquíssimo, ter um contato constante com literatura, você tá fazendo deste processo todo (...) então todo o processo de orientação e produção científica neste processo foi fantástico. Chegou uma ora que a gente não conseguia nem mais respirar (...) Chegou uma hora que não tinha mais o que fazer, quero férias de tudo do mundo. Eu não quero mais mudar uma vírgula deste artigo (...) ou vai assim ou não vai, chegava um momento de “estafa”, mas a gente fez, conseguiu produzir e enviou. O conhecimento do pessoal que veio de São Paulo, Brasília (...) então este contato de fato com os docentes a gente ultrapassou a questão de só academia, só docência e discência. O contato o tempo todo (...) é extremamente rico, este processo todo é riquíssimo na graduação. Acho que eu consegui em um ano que na UEFS contato que não consegui em três anos (...) essas possibilidades todas do programa, de projeto pede o contato constante com a reitoria, com os pró-reitores, a acolhida que eles têm, não dificultar as coisas, conseguir tudo, mesmo com os prazos extrapolados (...) então não vi negação nenhuma em nenhum momento para as atividades da gente do PEAC.

Essas relações todas essas inter-relações, o respeito que tem por todo mundo (...) não tem essa diferença, você é coordenador e eu sou bolsista, isto não vai existir em momento nenhum, com nenhum dos bolsistas, é só o crescimento agora do PEAC acho que seguir (...) como eu vou sair em breve (...)

Penso que a fala dos bolsistas expressa uma importante dificuldade e dimensão do programa. Uma ação extensionista que teve início em 2011 e que, de fato, não possuía as condições adequadas para sua execução em 2013.

Se retomamos as discussões desde os primeiros encontro em 2011 nota-se que foi sinalizado que as condições estruturais oferecidas pela Universidade poderiam ser um fator limitante. Além disto, no projeto aprovado estava prevista a participação e a colaboração de professores de diversos cursos da Universidade e do poder público municipal, especialmente através de suas secretarias de saúde e de cultura, esporte e lazer, e esta colaboração não se concretizou com a intensidade necessária.

O PEAC, por diversos motivos, sofreu adaptações. Como já mencionei nesta produção, o desenvolvimento de uma ação extensionista baseado-se no método da Pesquisa-Ação permite ajustes ao longo do processo de pesquisa e de ação e isto foi constante e necessário, especialmente, no Projeto Escola de Esportes. Desta forma, alguns dos ajustes realizados, trouxeram contribuições para facilitar o processo da ação e outros, como mencionado, para adaptar-se às limitantes condições reveladas durante a ação. Adaptar-se, esta foi uma palavra comum durante as ações do PEAC.

Consta na fundamentação teórica do projeto original aprovado a característica do PEAC, como

(...) uma ação interdisciplinar e transdisciplinar que envolve a prática esportiva e de lazer com crianças e adolescentes. Interdisciplinar no momento que envolve saberes de diversas áreas de conhecimentos (educação física, serviço social, pedagogia, medicina, enfermagem) e transdisciplinar quando transcende as relações apenas intelectuais e científicas do processo, atribuindo-se o devido valor humano na ação pedagógica (PEAC, 2012).

Apesar das inúmeras tentativas, a ausência de uma assistente social e a parceria com a secretaria de saúde ou do próprio curso de Medicina da UEFS foi bastante sentida. Nos arriscamos grandemente em iniciar as atividades sem uma avaliação das condições de saúde destes meninos e meninas. Esta questão sempre foi um motivo de preocupação desde o início e neste ponto ficamos apenas na teoria, pois o grupo assumiu, na prática, mantendo o cuidado mínimo necessário, as ações fossem concretizadas com assunção dos riscos, para que as aulas acontecessem.

Solicitamos diversas vezes aos familiares que trouxessem Atestado Médico para comprovar se estariam aptos a praticar atividades esportivas. Alguns, uma minoria, chegaram a apresentar o documento, para outros era quase impossível. Dificuldades de marcar atendimento no SUS, dificuldades de se deslocar devido ao trabalho ou ausência de recursos

financeiros para conseguir atendimento através de hospitais particulares , foram as queixas mais comuns.

O mais grave era que tínhamos quase 90 crianças nas quadras da UEFS e com uma condição inadequada para o atendimento de emergência (primeiros socorros), expostos ao sol e sem alimentação adequada. Situação aliás não muito diferente daquela que notamos com os alunos/as na graduação da UEFS e ainda nas escolas públicas que visitamos ao longo do projeto.

Já que o desejo era oportunizar uma formação integral aos alunos e alunas, necessitávamos de uma intervenção multiprofissional. E neste sentido uma ausência importante foi a da assistente social. Esta lacuna trouxe para o programa limitações na condição de estreitar a comunicação com a escola, com as famílias. Buscar informações que poderiam complementar as ações educacionais do programa.

Uma outra gravíssima situação que incomodava o grupo era, por exemplo, se os alunos faziam refeições antes e/ou depois das atividades. Diversas vezes, olhando para a quadra e vendo a alegria dos alunos praticando esportes, me encontrei refletindo se eles teriam se alimentado, ou se poderiam se alimentar depois, especialmente quando tivéssemos reduzido suas reservas energéticas com os movimentos corporais propostos.

Nas rodas de conversa no final da aula estávamos sempre sinalizando a importância desta alimentação, mas de fato não tínhamos a certeza e, não era possível, com os recursos disponíveis, fornecer lanche.

A condição social destes alunos e alunas era ainda um fator agravante e impactante no projeto, revelando aos nossos olhos as contradições e desigualdades existentes em nosso país.

O clientelismo, o patrimonialismo e a corrupção ainda perpassam as práticas que queremos democráticas, transparentes. A desigualdade de renda e de posse da terra, as diferenças no acesso a bens e serviços, as disparidades regionais, a discriminação dos negros, indígenas e mulheres, entre outras mazelas, convivem com o dinamismo econômico, com a inovação tecnológica, enfim, com o desenvolvimento. Orgulhamo-nos de estar entre as dez maiores economias do mundo, mas frequentemente negligenciamos o fato de ocuparmos a 84ª posição no *ranking* mundial do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (FORPROEX, 2012, p.11).

Numa extensão universitária, que “sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p.15) é quase impossível pensar em qualidade ideal na intervenção com o sucateamento das universidades públicas brasileiras e as precárias

condições de estudo e trabalho dos seus estudantes e funcionários, respectivamente, como exemplo destas dificuldades, posso mencionar as dificuldades que tinha o grupo PEAC para ter espaço adequado para planejar as suas ações (figura 4.32).



Figura (4.32) Reunião de planejamento PEAC.

Improvizando espaço em frente ao prédio do Departamento de Saúde/UEFS-BA

De fato questionei diversas vezes a mim e ao grupo, qual era então a função deste programa? Sem um respaldo estrutural, sem recursos financeiros suficientes, com ausência de gente para contribuir e, talvez por isto, sem perspectivas de continuidade, não estaria aí caracterizado um assistencialismo? Não estaríamos indo de encontro a nova concepção de extensão proposta no FORPROEX (2012, p. 11).

No seio da luta pela redemocratização e reconstrução das instituições políticas e sociais, foi reelaborada a concepção de Universidade Pública, redefinidas as práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão e questionada a visão assistencialista das ações extensionistas. A partir de então, a Extensão Universitária passou a ser percebida como um processo que articula o Ensino e a Pesquisa e se relaciona com os novos movimentos sociais. Embora ainda restrita à dimensão processual, a busca da institucionalização da Extensão tornou-se o principal desafio. O entendimento era de que essa institucionalização deveria envolver toda a Universidade Pública.

Com todas estas inquietações as ações do programa avançavam, especialmente por que, tínhamos assumido um compromisso com a comunidade e ainda o grupo compreendia que

a Extensão Universitária apresenta potencialidades não apenas de sensibilizar estudantes, professores e pessoal técnico-administrativo para os problemas sociais. Enquanto atividade também produtora de conhecimento, ela também melhora a capacidade técnica e teórica desses atores, tornando-os, assim, mais capazes de oferecer subsídios aos governos na elaboração das políticas públicas; mais bem equipados para desenhar, caso venham a ocupar algum cargo público, essas políticas, assim como para implementá-las e avaliá-las (FORPROEX, 2012, p. 13).

O PEAC poderia ser considerado uma política pública?

Políticas públicas são fatos complexos, dinâmicos e multifocais. Não podem ser reduzidos ao momento “administrativo”. São formas de exercício do poder e resultam da abrangente interação entre Estado e sociedade. Trata-se de uma intervenção estatal, de uma modalidade de regulação política e de um expediente como qual se travam lutas por direitos, justiça social e espaços políticos. Sobre elas, pesam diferentes aspectos da economia, da estrutura social, do modo de vida, da cultura e das relações sociais (...) As políticas públicas são um tipo específico de ação política. Em termos ideais, são manifestações avançadas da racionalidade dialógica e democrática que tipifica o mundo moderno, contrastando, nesse particular, com outras formas e estruturas. Podem conviver com essas outras formas e até mesmo combinarem-se com elas, mas são algo particular, dotado de lógica própria (Dicionário de Políticas Públicas acessado em 20/02/2013).

As políticas públicas são um instrumento para projetar o tipo de homem que uma determinada sociedade precisa. As políticas de caráter educacional têm, neste sentido, uma responsabilidade ímpar, definindo conteúdos e normas de ação para a justiça social (...) Daí a importância da relação prática/teoria/prática, de modo a podemos desenvolver objetivamente uma práxis pedagógica (...) Saúde, educação, esporte, emprego e tudo o mais que atendam a demandas sociais. Só podemos entendê-las enquanto políticas públicas integradas (OLIVEIRA, 2009, 127).

Analisando o primeiro conceito de políticas públicas acima, podemos identificar que o PEAC se aproxima das características apresentadas, tem uma clara intenção de vir a ser ou a propor uma política pública.

Apesar de não ser um programa de governo sugerido, em sua concepção teórico-prática, pelo âmbito municipal, estadual ou federal, o PEAC, é uma forma de exercício do poder do estado (políticas nacionais da extensão universitária), uma modalidade de regulação de âmbito político que pretende interagir entre o estado e a sociedade, travando a luta pelos direitos, justiça social e espaço político dos autores e atores envolvidos no programa. Contudo, apresenta limitações em perspectivas de continuidade e da ausência de integridade com os aspectos relativos à saúde, emprego, educação e esporte.

Para que esta integralização possa acontecer devo reconhecer que a intervenção direta do estado precisa acontecer.

Um Estado efetivo em suas intervenções econômicas e sociais não é apenas um Estado dotado com uma classe política responsiva, responsável e responsabilizável; é também um Estado dotado de recursos financeiros e materiais e de uma burocracia com capacidade de fazer uso competente desses recursos (FORPROEX, 2012, p. 12).

Um modelo de políticas públicas deve envolver os gestores, os representantes de instituições (como as escolas, universidades, polícia militar etc) e a comunidade em geral. Uma tríade colaborativa de respeito e cuidado cultural que busque, coletivamente, se

constituir em uma ação intensa e constante pela transformação necessária ou prevista nesta ou naquela ação.

Em relação extensão universitária outras perspectivas são apontadas no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e que, se confirmadas efetivamente, poderão trazer para as universidades, através dos seus gestores, uma maior qualidade às suas ações junto a comunidade. Uma destas possibilidades é o processo de curricularização da extensão, uma proposta de institucionalização da extensão universitária (FORPROEX, 2012).

4.5.6 Os alunos/as socializando os aprendizados - alternância de saberes

O PEAC – Escola de Esportes atendeu em média 93 crianças ao longo dos meses que desenvolveu as suas atividades. Sabíamos que muitos alunos/alunas ao longo deste período não tiveram a oportunidade de fazer parte desta proposta. Entendíamos desde o início da construção da proposta que o Projeto Escola de Esportes teria um alcance limitado e que deveríamos criar outras possibilidades de ampliação dos impactos.

“Espera-se que com as ações do programa, o público atendido possa apresentar avanços significativos em sua formação humana e que possam compartilhar estes saberes em suas comunidades, ampliando assim o impacto social do programa”(PEAC/2012).

O trecho acima que consta no projeto original revela a busca de oportunizar a um maior número de crianças os aprendizados com o esporte. Com este objetivo os alunos da Escola de Esportes, alunos/as da EWMM foram convidados/as a socializar com outros colegas da escola os aprendizados durante os meses que frequentaram a Escola de Esporte, uma espécie, muito menos profunda, de uma pedagogia da alternância.

Geralmente utilizada na educação do campo a pedagogia da alternância é uma proposta teórica metodológica distinta da educação convencional, pois permite ao educando ter uma visão específica da sua realidade através dos conhecimentos teóricos absorvidos na sala de aula (no caso também na quadra de aula) e situá-los na integralidade de sua vivência pessoal, social, ambiental e econômica (LIMA, 2012).

No caso do PEAC essa troca de saberes representou mais uma etapa de aprendizado para os autores e atores envolvidos no processo. Foi uma atividade desenvolvida na própria escola dos/as alunos/as e de certa forma ainda mais próximo do contexto social em que vivem.

Sugerida pela coordenação do programa a atividade permitiu que os alunos e alunas matriculadas no PEAC em 2013, pudessem relatar, através de vivências, suas experiências e

aprendizados adquiridos e que compartilhassem os mesmos com os colegas que não tiveram a mesma oportunidade. Sendo ainda um processo de sensibilização para o interesse de novos alunos para a prática de esportes.

Destaco abaixo um comentário de uma aluna do projeto em entrevista após a realização da intervenção.

Muito alegre, bom! Foi muito importante ajudar os meus colegas a fazer o que eles não sabiam direito. Ajudar os colegas todo mundo quer também né. A correr, tipo assim. Quando o colega não entender uma coisa, você vai e ajuda (AL 4).

Já havíamos identificado, durante as visitas necessárias durante as ações do PEAC, em muitas escolas do entorno na Universidade a ausência de espaços adequados para atividades esportivas. Sabíamos que, possivelmente, o conhecimento da cultura corporal estava sendo negado. Para piorar, muitas destas escolas, especialmente as municipais, não possuem professores de Educação Física contratados.





Figuras (4.33): alternando saberes

Os alunos e alunas do programa foram os monitores nestas atividades que aconteceram na EMWMM uma semana antes do período previsto para o encerramento das aulas do Projeto Escola de Esportes, conforme figuras (4.33)

Após esta etapa estavam todos empenhados para as atividades finais do programa: 2º Seminário Central e o Festival de Práticas Corporais.

4.5.7 II Seminário Central e Encerramento das aulas (Festival de Práticas Corporais)

Dia 07/12/2013, um sábado a tarde foi o dia escolhido para a realização da atividade de encerramento do Projeto Escola de Esportes. Teríamos inicialmente, às 14h o 2º Seminário Central com a presença de representantes das famílias dos alunos inscritos no PEAC, e das 15h as 17:30h aconteceria o festival de práticas corporais esportivas.

Este Seminário e o Festival foram momentos de celebração, avaliação, interação que demarcavam o encerramento das atividades do Projeto Escola de Esportes em 2013 e o pensar de um novo ciclo para 2014. Estas ações envolveram os professores, bolsistas, os/as alunos/as, familiares, os atores e autores do Projeto Escola de Esportes.

O seminário (que também se constituiu numa entrevista coletiva) com os familiares foi gravado (em áudio) e teve como proposta avaliar as ações, gerar um documento de registro das sugestões e dificuldades apresentadas para identificar coletivamente os caminhos que poderiam ser fortalecidos e/ou serem revistos para o caso de uma nova edição do projeto em 2014 ou sua replicação em outros espaços.

Nos quadros (18 a 21) adiante transcrevo os principais diálogos que conduzi como coordenador do programa, com os familiares presentes ao Seminário final. Ressalto que mantive as palavras como foram mencionadas, apenas reorganizando-as por temáticas para tornar mais fácil a compreensão. Tive o cuidado em preservar a identidade dos envolvidos

utilizando nomes fictícios, revelando antes de cada fala o grau de parentesco com os meninos e identificado por números o ator/autor envolvido, bem como sua respectiva fala.



Figuras (4.34) Familiares, bolsistas e alunos presentes ao encerramento dia 07/12/2013 (2º Seminário e Festival de Práticas Corporais).

Nas figuras (4.34) está apresentado algumas das imagens dos envolvidos nas ações que demarcaram o encerramento do projeto em 2013. Nestas imagens alguns familiares, bolsistas, professores e alunos que fizeram parte desta etapa final.

Em relação a presença dos familiares pode ser registrado um número bem menor em relação ao I seminário central (aproximadamente 30 familiares). Este grupo contribuiu com a avaliação do programa no ano de 2013 e ainda trouxeram seu incentivo aos alunos e alunas que estavam envolvidos no Festival de Práticas Corporais.

Como pôde ser visto nos relatos do diário de bordo e em entrevistas anteriores realizadas com professores das escolas, familiares e bolsistas já haviam sido identificados elementos positivos e negativos que envolveram todo o processo de elaboração e desenvolvimento do Projeto Escola de Esportes. Elementos que envolveram o processo de formação dos atores e autores, as questões estruturais, as dificuldades com alimentação etc.

Na função de coordenar, mediando o desenvolvimento deste seminário avaliativo compreendi ser oportuno retomar estas sinalizações e reafirmar as condições e enfrentamentos que foram necessários para a realização das atividades no projeto como pode ser identificado no quadro (18).

Preciso explicar antes de passar para vocês a fala, que agente passou um ano que não foi um ano muito fácil. Porque a gente aprovou este projeto em 2011. No final de 2011 e 2012 todinho tentamos levantar os recursos necessários. Já era para começar em 2012 (...) aí pensamos: vamos tentar começar com o que a gente tem e depois vai melhorando. Só que a gente sabe da responsabilidade de ficar com os filhos dos outros (...) Nossas dificuldades (...) sol na cabeça, alteramos o horário para tentar fugir do sol. Temos problema de estrutura (...) recursos para lanche, água. Visitamos a prefeitura para buscar recursos para atender melhor as pessoas que estão no programa. Espero que possamos conseguir fazer este projeto ficar por muito tempo (...) mas numa condição melhor. É o que sonhamos (...) agente sonha de um lado e eles (os alunos) do outro. (...) As meninas não tiveram palestras sobre a gravidez na adolescência (...) Temos que fazer isto para o ano que vem. Precisamos melhorar o programa. Aula 1 vez por semana é limitado para ensinar o esporte. Estamos contando tudo isto agora, pois, é o nosso lado da história. Vamos precisar da parceria (...) agradeço a vocês por estarem aqui.

Quadro (18): Fala do coordenador - parte 1

Esta fala foi na abertura inicial do seminário. Um tom de desabafo e reconhecimento das limitações ficou evidente. Contudo, mais adiante, menciono alguns dos avanços na formação cidadã e esportiva dos atores e autores do projeto (quadro 19).

(...) a gente tem muita preocupação, cuidado com os filhos de vocês e não é só para ensinar esportes (...) No pouco tempo que tivemos percebemos melhorias, eles ouvem mais, respeitam mais o espaço (...) A ideia do programa da gente é esse (...) tentar ajudar. Não só a chutar a bola. É importante aprender a jogar, mas é importante aprender sobre cidadania, a respeitar o outro, a lutar pelos seus direitos. Vamos supor que estamos fazendo futebol aqui. O menino quer ganhar o jogo. Isto acontece, às vezes. Ele quer fazer o gol de qualquer jeito. Aí ele pega e dá uma puxadinha no colega adversário e coloca ele para trás, ou pisa no pé, ou enrola o juiz. Aí ela fala assim: “o mundo é dos espertos professor”. Ouvimos isto desde pequeno “O mundo é dos espertos” “Farinha pouca meu pirão primeiro”. Aí ele acha que tem de ganhar de qualquer jeito e não importa como ele vai ganhar (...) o importante é pisar na cabeça do outro e para colocar a bola para dentro do gol vale tudo. A gente explica para eles (...) Não, você tem que querer ganhar, a vontade de ganhar tem que dá dentro de você, mas não é de qualquer jeito não. Tem que respeitar os outros. Passamos para os filhos de vocês isto no dia-a-dia. Falamos isto para os bolsistas. Não é só ensinar handebol, só ensinar jogar futebol (...) temos que falar da forma como se organizar para beber água, não jogar copos no chão, valores que eles podem levar para vida toda.

Quadro (19): Fala do coordenador - parte 2

Por fim, destaquei nesta fala introdutória a importância das famílias estarem presentes, não apenas para o programa mas, especialmente, para a valorização de nossos alunos e alunas enquanto seres humanos (quadro 20).

Valorizo o esforço que vocês estão fazendo num sábado a tarde de estar aqui (...) Sem a parceria de vocês as coisas não andam (...) Se o menino não sentir que os pais, mães ou responsáveis dão importância ao que eles fazem, eles vão se sentir sozinhos no mundo, eles vão dizer “ninguém tá nem aí”. A medalha que eles vão receber hoje é bem simples,

parabenizem eles. “Foi primeiro lugar” Não! Foi mais do que isso foi você vir para cá todos os dias, ter o cuidado de não faltar, participar das atividades. Vocês não estão vindo aqui dizer para a gente que vocês estão aqui. É dizer para os filhos de vocês que vocês se importam com eles. Eu me importo com você! Isso para eles é muito importante. Todo mundo aqui têm que fazer escolhas todos os dias, esses meninos aqui têm que fazer escolhas (...) boas ou más. Todo dia!Agradeço pelo filho de vocês! Foram bacanas com agente.O professor sozinho não vai resolver (...) Iremos precisar em 2014 ainda mais da família.

Quadro (20): Fala do coordenador - parte 3

Em seguida a este momento introdutório, os familiares presentes puderam expressar suas opiniões e relatos sobre o que foi para eles o projeto Escola de Esportes, nos quadros (21 e 22) abaixo ressalto as falas mais relevantes diante da proposta de avaliação sugerida, bem como as intervenções necessárias que fiz para mediação deste diálogo com a comunidade.

Mãe 1: Minha filha disse que gostou. E melhorou mais no estudo e no comportamento. Tem tirado boas notas. Eu creio que melhorou, o comportamento até em casa. Atenta com o celular para vê se tem alguma mensagem do programa.

Mãe 2: Os meus(filho e filha) gostam muito né (...) é único dia que meu filho acorda cedo. Esporte sempre é bom, só tem ajudar. Torcer para que o ano que vem continue (...) Ele gosta mesmo do vôlei e do basquete, agora a menina topa qualquer parada.

Mãe 3: Ele gostou muito da ideia do esporte. Duas vezes ele queria vir e eu proibi, ele estava com o nariz escorrendo e dizia “não eu tenho que ir”. Outro dia tava com dor de cabeça. Era um lugar que ele se sentia bem. Passou a gostar a ter de ler, comprou um livro lá para ler e não sei o que tem a ver esporte com livro, mas passou a gostar um pouco de leitura.

Pai 1: Eu gosto muito. Eu sempre que posso tô por aqui, eu gosto muito como os professores conversam com eles. Assim conversar sobre dividir, o valor da amizade, isto é muito importante na vida deles. Eles têm sempre que conversar. Sempre aparece um probleminha aqui e outro ali e eles estão sempre junto. Então isso é muito importante a gente que é pai né, sabendo que vai para cá e tá sendo cuidado.

Mediação do Coordenador: Talvez isto esteja ajudando a melhoria na conduta (...) eles começam a entrar no mundo diferente daquele que eles estão vivendo, eles estão ampliando a visão deles do mundo.

Pai 2: A droga tá terrível né. Eu fico sentido pelos pais, por que não vem né (...) eu costumo dizer lá no bairro, é carente e perdi projeto igual a este, por que os próprios pais não dão incentivo (...) Os pais infelizmente deixa a desejar (...).

Mediação do Coordenador: Têm famílias que não podem, têm outros que não vem por escolha mesmo.

Pai 2: Já é tão difícil as coisas.. É tão difícil educar o filho, oferecer algumas coisas. A gente tem alguma coisa em tempo de eleição nas comunidades, infelizmente (...) aqui um projeto desse aqui e o pessoal não valoriza (...) só tá presente quando é eleição. A gente sabe disso. Acho que na verdade dá, acho que dá, eu mesmo não posso nem tá aqui hoje, mas tô

(...)tem que se programar.

Quadro (21): Fala das famílias e mediações do coordenador – momento 1

Mediação do Coordenador: Os cursos na UEFS não participaram em 2013, odonto, medicina por exemplo. Vamos tentar para 2014. A escola vai ser um parceiro forte da gente, vindo o apoio da secretaria de educação. Um convênio com a prefeitura. Se deixar forte o daqui e virar um modelo, podemos ampliar em outros lugares. A prefeitura deseja isto. Ampliar em outras quadras. Todas as comunidades de Feira de Santana precisam. Mas precisamos melhorar este programa que temos. Se não melhoramos, se não temos estrutura nesse como iremos para outro? Mas fazer um longo de 5 anos (...) por que o que vemos de projeto é assim, faz um ano e no outro olha para os meninos e diz “acabou, podem ir embora”.

Mãe 4: Quando o Segundo Tempo (projeto esportivo do governo federal que aconteceu na UEFS em anos anteriores) terminou aqui mesmo ele ficou triste...

Mãe 5: Acho que é só isto mesmo professor. Temos agradecer a oportunidade que vocês deram a nossos filhos. Ela melhorou bastante no colégio.

Pai 3: Eu já tive oportunidade de vê outros projeto e não vi a educação que esse pessoal daqui tem (...) de avisar as aulas, é muito sério aqui os professor.

Pai 4: Tem pessoas professor que não vem por que sabe que os meninos tá em boas mãos, é a realidade, eu acho também, tá na tuas mãos, tá dentro da UEFS (risos).

Mediação do Coordenador: (suspiros apreensivos meus)

Mãe/Tia 6: O meu é dois (...) Um não se interessa muito não. Tem dia que mando apusso.

Preguiça mesmo. O outro (sobrinho) quando eu não posso trazer ele chora, fica de cara feia. Eu gostei.

Pai 5: Aquele moleque ali é problema, aquele moleque ali é carro, moto, só quer ficar em cima de moto. Quando ele viu este projeto ele disse “painho”. Ele nunca faltou um dia já? Ele nunca filou! Quando ele chega do colégio dá uma hora. Ele toma o banho dele e “painho já fui”. Ele vem andando. Ele e um colega dele e lá é perto da Matinha (...) uns 35 a 40 minutos andando. “Pô painho gostei”. Tá bom você está gostando, então para mim também tá bom. Você gosta (...) hoje mesmo eu tava trabalhando lá na Pedra do Descanso (Bairro da cidade), aí a mulher liga pra mim (...) passe na UEFS quem tem uma reunião do PEAC. Aí eu saí (...) ô menina eu vou trabalhar até 4 horas. Pare o serviço que eu não posso ir não. Parei o serviço desci de lá da Pedra do Descanso direto. Cheguei aqui. Eu disse para ele se ele passasse de ano eu ia dá uma cinquentinha (moto), mas aí ele não passou. Já perdeu. Com 10 recuperação tá perdido. Paro ano compro sua cinquentinha!

Mediação do Coordenador: A gente precisa o ano que vem ajudar mais cedo. Muitas famílias só notam a média na escola em novembro e dezembro. O ano que vem a gente do programa já tem que apertar com o negócio da nota. Já ajuda!

Pai 5: Se eu fosse uma criança eu ia gostar mais ainda. Quem sabe final de semana para os pais. Só tem brincadeira para as crianças? (...) É só os filhos que tem direito? (risos).

Pai 6: Eu tenho três filhos (...) Eu tô gostando também! As crianças que já estão inscritas

permanecem para 2014?

Mediação do Coordenador: Precisamos de um cuidado ainda maior. Dependemos da UEFS, de infra-estrutura. Cartilha ano que vem! Horários, regras (...) para vocês acompanharem. Controlar melhor as faltas – fazer contato logo. A gente se encontrou duas vezes, vamos tentar ano que vem se encontrar mais vezes. Nem que seja para armar um babinha (risos).

Pai5: Vocês poderiam fazer reunião todo mês (...) passar um relatório completo como está as coisas (...) se eu não tiver com tempo de vir a coroa vem. Se eu tiver com tempo venho (...) Quero saber o que tá rolando com este moleque. Ele não é brincadeira não. Tem que tá colado nele direto. É carro moto, seresta, “vou vê as nega aqui meu pai!” Este moleque (...) pense no menino. Se eu não ficar no pé dele (...) a mãe não tem tempo. Eu que tenho tomar conta dele. Tenho que assumir. Ela me disse “você é um pai exemplar” (...) se eu não souber criar ele, quem vai criar?

Mediação do Coordenador: O quanto é importante a presença de vocês e ajuda principalmente quando começar a divulgar na escola, falar da importância, isto fortalece o programa e vamos precisar da ajuda de vocês. Tiveram muitas crianças que eu conheci querendo entrar e não tinha mais vaga. E outros abandonaram. Vamos pensar numa maneira de ver isto. Mais uma vez agradeço muito a vocês e vamos sair deste calor aqui (risos).

Quadro (22): Fala das famílias e mediações do coordenador – momento 2

Os comentários dos familiares trouxeram novas e importantes compreensões da dimensão e relevância do projeto Escola de Esportes na comunidade onde está inserido (Bairro Novo Horizonte e Campo Limpo).

Nos relatos transcritos nos quadros 21 e 22 os familiares deixam claro a importância e a satisfação com o programa. Relataram exemplos de esforço de muitos alunos/as e também dos familiares, em estarem envolvidos com todas as ações propostas pelo projeto. Desde caminhadas longas até fugidas do trabalho. Muito esforço foi realmente notado no cotidiano das aulas, seminários, eventos etc.

Os familiares destacaram ainda a importância de uma maior aproximação e empenho de todos, chamando inclusive atenção da própria comunidade, sinalizando que a mesma precisa colaborar. Ressaltam ainda a necessidade de que sejam gerados documentos avaliativos dos meninos e que, para o futuro, se preocupam com continuidade do projeto.

“Torcer para que o ano que vem continue”. Esta foi a fala de muitos familiares e é claro, sim torcer é importante, mas antes vamos às conclusões da pesquisa e da ação.

Conclusões dissertadas numa reflexão amorosa, prazerosa, mas com a serenidade, sinceridade, firmeza e a clareza necessária a uma investigação científica e no lidar com os seres humanos.



Figura(4.35):Foto do Encerramento do PEAC (07/12/2013)

5. CONCLUSÃO PARA NOVOS (EN)CAMINHAMENTOS



Figura (5.1): representação de autores e atores do PEAC (2011 a 2013)

As imagens representativas apresentadas na figura (5.1) identificam alguns dos seres humanos que fizeram acontecer o Projeto Escola de Esportes e, que contribuíram em proporções e momentos diferentes para as conclusões que serão aqui apresentadas, revelando novos encaminhamentos críticos para o pensar e também o agir de ações extensionistas que atravessam as discussões sobre a cultura, a educação (física) e o esporte.

Inicialmente considero fundamental para este processo conclusivo considerar qual era a situação de partida e, em seguida, trazendo elementos da análise e discussão dos caminhos percorridos (intervenções do PEAC – Escola de Esportes), identificar qual foi o grau de consecução dos objetivos tanto da pesquisa (produção de novos saberes) como da ação (possibilidade geradora dos conhecimentos, interações, vivências etc.).

A conclusão de uma Pesquisa-Ação propõe a confirmação ou não dos objetivos propostos no início da pesquisa e no início da ação. A análise e discussões desta produção revelaram as ações que podem ser fortalecidas, alteradas ou substituídas e os novos saberes produzidos que foram e ainda serão anunciados.

Como mencionado na introdução desta produção os principais objetivos da Pesquisa e da Ação foram: propor uma aproximação entre o saber e a ação, apresentando proposta de formação cidadã e esportiva a partir do Programa Encaminhar: Ação Cidadã (PEAC) – Escola de Esportes; contribuir na reconstrução do pensamento de atores e autores sociais, ressignificando as relações e compreensões dos corpos em movimento nas práticas esportivas; investigar a dimensão educativa/cidadã do esporte ao propor “novos sentidos” as ações de educadores nos espaços onde se manifestam, com um olhar pedagógico, criativo e não linear para esta expressão da cultura corporal.

Neste sentido, diante das limitações e possibilidades reveladas (ou não) ao longo da análise e discussões apresentadas frutos da pesquisa e da ação, identifico que o PEAC permitiu aos seus atores e autores produzirem, no campo teórico-prático, novos conhecimentos que puderam contribuir com o processo de formação dos seres humanos envolvidos no programa, inclusive propondo um novo olhar para as questões culturais, esportivas e extensionistas que envolvem, especialmente, as discussões na área da Educação (Física).

Os resultados e impactos previstos com o projeto PEAC/2012, especialmente o Projeto Escola de Esportes, que buscava implantar escolas esportivas nas quadras da UEFS, buscando transformação social, propondo um diálogo permanente com os sujeitos envolvidos pode ser notado. O Programa se posicionou ainda como ainda, como uma ação extensionista piloto, geradora de sucessivas intervenções desta natureza (políticas públicas). Como uma

possibilidade, na visão dos atores e autores envolvidos, de potencializar a formação de talentos esportivos e humanos que, ao compartilhar estes saberes, poderiam ampliar o impacto social do programa.

As teias que constituíram toda a construção e desenvolvimento do Projeto Escola de Esporte oportunizaram uma aproximação crítica com a realidade diversa e difícil identificada junto a comunidade moradora dos bairros circunvizinhos, com as professoras e coordenação da Escola Básica, os autores e atores, e com a própria comunidade universitária (professores, alunos, funcionários etc.).

As diversas culturas dos seres humanos organicamente envolvidos com o PEAC foram atravessadas por todo o processo educacional proposto através das aulas de Esportes do PEAC. Ou seja, as formas de vida, de compreender a realidade, de compreensão intelectual, de conhecimento corporal trouxeram tensões para o desenvolvimento do programa como um todo e, em especial, o projeto Escola de Esportes.

Esta diversidade cultural expressada exigiu de todos os envolvidos um posicionamento, uma demarcação clara e efetiva na intenção de cultivar, de cuidar dos pensares e sentires que se expressavam no tempo e espaço onde aconteceram as ações da Escola de Esportes.

Como vimos ao longo da análise e discussões não foram poucos os momentos em que os diversos conflitos e contradições culturais, econômicas, sociais, educacionais trouxeram e (re)construíam (in)intencionalmente um olhar mais cuidadoso para temáticas como pobreza, inclusão, importância da família, da democracia, do papel da universidade, da educação etc. para uma efetiva transformação social em qualquer realidade.

Neste sentido, a Pesquisa e a Ação desenvolvidas apresentaram realidades diversas e sob diferentes perspectivas. Dentre elas as perspectivas dos/as alunos/as da Escola de Esportes, das professoras da Escola Básica, dos familiares, dos bolsistas etc.

No caso dos alunos, posso citar como exemplo a difícil realidade de Sam (nome fictício do aluno que frequentou as aulas do programa). Uma criança de 11 anos que possui irmãos presos devido ao envolvimento com o tráfico e ainda presenciava constantemente familiares apanhando da polícia. E mesmo assim, como disse a professora da escola básica, “este menino mesmo assim é muito bom”.

Sam é aluno que frequenta regularmente as aulas da Escola de Esportes e da escola regular, revelou-se um menino atencioso, sonhador que, como a grande maioria de seus colegas de PEAC, enxergava no esporte um meio de ascensão social. Ao que parece Sam encontrou no projeto, assim como muitos outros jovens alunos e alunas, a esperança, a

possibilidade de concretizar seus sonhos e, talvez mais do que isto, um passaporte para a liberdade, uma possibilidade de ser acolhido, respeitado, uma oportunidade de concretização de seu direito de cidadão.

Na fala dos alunos, familiares e professores, apesar do curto período de intervenção com as aulas de esporte, pode-se notar que foi sempre destacado a importância do Projeto Escola de Esportes na formação esportiva, cidadã dos/as alunos/ase a sinalização de mudanças importantes de comportamentos dos mesmos. Como exemplo, retomo a fala de uma das mães de aluno do PEAC. Em entrevista ela relata:

O comportamento dele tem melhorado bastante. Respeitar as diferenças e o desenvolvimento de cada um que é diferenciado. Apesar de ser uma vez por semana, ser tão pouco tempo, tem ajudado bastante (Mãe de aluno).

Os 4 meses e alguns dias de realização da Escola de Esporte foi sem dúvida um fator limitante para que processos educacionais e de aproximações culturais mais intensas pudessem ocorrer. No entanto, a partir das informações coletadas, não tenho dúvidas que o PEAC contribuiu para ampliar olhares, rever condutas e teorias, propor mudanças e, especialmente, vivenciar o esporte, oportunizando-o para crianças e adolescentes que não possuem acesso a este tipo de experiência cultural.

Na visão dos bolsistas e para mim, enquanto coordenador do programa, ficou ainda mais claro que a luta pela justiça social é, muitas vezes, desigual e que não podemos deixar de oportunizar ações junto a comunidade, mas, que não podemos deixar de considerar que as crianças, ao retornarem para suas casas estão, em geral, imersas numa realidade dura, desumana e injusta, o que permite interpretar que os valores aprendidos podem não ser suficientemente capazes de transformar de maneira significativa as suas vidas.

Foi comum observarmos nas falas (quadro 11) das professoras destes/as alunos/as na escola básica a surpresa que as mesmas demonstram, mesmo lidando diariamente com o fato, ao não perceberem, na maioria dos alunos, atitudes agressivas ou comportamentos negativos influenciados pelas dificuldades familiares e sociais que vivem.

Esta é, felizmente, uma das grandes belezas humanas, a capacidade de nascer duplamente. O nascer biológico não é o único fator e nem é determinante. Os nossos corpos são situados e, numa concepção integral de formação humana, marcados socialmente através de uma (re)construção constante, possibilitado através do aprender, do criar, do reinventar humano estimulado por toda e qualquer expressão da cultura (corporal), aqui em especial o esporte.

O discurso “salvacionista” que determinadas ações geralmente ditas “sociais” propõe com o esporte não deve deixar de considerar, agindo sempre e nos tensionamentos necessários, a necessidade reivindicar ou revelar, em paralelo, e talvez a priori, a melhoria na qualidade de vida dos jovens, das famílias inseridas no contexto onde será desenvolvido um projeto sócio-educativo.

Desta maneira, a discussão passa a ser mais ampla, uma luta constante por um maior acesso a educação de qualidade; uma melhor moradia com as condições de saneamento básico e saúde; a oportunidade de empregos e salários dignos; acesso a alimentação e ao lazer de qualidade.

Devemos refletir, por mais dura que seja a realidade, que a mesma criança que arremessa uma bola de handebol em direção as traves/redes na quadra de esportes marcando um belo gol, pode usar as mãos para tirar uma vida humana. Isto por que o gol marcado na infância nesta quadra, não leva em conta (e nem poderia isoladamente) romper e superar as injustiças na qual aquela criança continuou submetida. Contudo, felizmente, nem uma coisa e nem outra está determinada.

Penso que neste contexto desigual, os valores de integração e cidadania no esporte adquiridos e/ou oportunizado dificilmente poderão ser utilizados no mundo “fora” do esporte. Por isto, como educadores devemos ter a convicção de que é preciso lidar criticamente com as exclusões sociais, econômicas, pedagógicas etc. propondo inclusive a ocupação de espaços legítimos que determinam o projeto de educação, política e economia que temos.

Diante dos enfrentamentos, proposições, considerações, debates, intervenções que foram vivenciados durante o PEAC posso considerar que puderam ser produzidos novos conhecimentos e estes se materializaram em ações sempre ressignificadas, numa atitude propositiva de acreditar que transformações são possíveis e que o futuro não está determinado, o que já é um sinal de esperança. O futuro se faz na construção, numa atitude otimista (PRIGOGINE, 2003).

A partir das experiências com o PEAC, especialmente o projeto Escola de Esportes, posso chegar também a outras conclusões, mesmo que provisórias, trazendo, por exemplo, elementos que propõem rupturas e contribuições em dimensões micro (o esporte, Educação Física e suas teorias) e macroestruturais (modelo de sociedade, política pública e a extensão), contudo, permanentemente interconectadas.

Neste sentido, estamos cheios (no sentido quantitativo) de experiências educacionais extensionistas que apresentam similaridades com a proposta apresentada pelo PEAC.

Contudo, compreendo que sem virar política pública estas, em geral, não poderão avançar para além da importante intenção de propor e relatar boas experiências e práticas pedagógicas em contextos locais.

A ausência de intervenções mais amplas (e profundas), ocupando criticamente e democraticamente os espaços de decisões políticas, econômicas, educacionais, pode-se agir, utilizando as múltiplas dimensões do fazer e do pensar (indissociados), com um objetivo em comum: um mundo mais humano.

Mesmo reconhecendo que “carvalhos centenários desenvolveram-se a partir de bolotas ridiculamente minúsculas (BAUMAN, 2013, p. 28) se quisermos, enquanto educadores, ampliar os impactos de nossas ações e melhorar as condições de atuação dos envolvidos devemos, também, produzir espaços de resistências na dimensão global. E este é o caso, por exemplo, das políticas públicas.

As políticas públicas implementadas no Brasil em geral, mesmo com seus ranços e avanços, e quando existem, ainda não conseguiram promover, em proporções maiores, impactos significativos na diminuição das desigualdades de qualquer natureza.

Na área de Educação Física e do Esporte, caso em questão, falta muito para que projetos/programas atinjam um potencial mobilizador, propositivo e transformador, voltado para as necessidades de desenvolvimento humano.

O PEAC como o próprio nome diz é um programa onde seus atores e autores se propõem a encaminhar ações cidadãs e nesta perspectiva, penso que o mesmo ofereceu, a partir das vivências, lanternas para as travessias dos sujeitos envolvidos no processo. Entretanto, o grupo PEAC não se posicionou como salvador de todos os problemas e, com esta atitude, reconheceu as suas limitações enquanto uma ação extensionista. Limitações destacadas pelos bolsistas e apresentadas no capítulo anterior.

A gente trabalhou seis meses com a escola de esporte. Eu acho um tempo muito curto para promover uma mudança vamos dizer significativa (Bolsista 1, quadro 13).

(...) outros com problemas seríssimos que a gente não conseguiu identificar e tratar. Lá está faltando uma psicóloga para poder agir com eles ou assistente social para poder agir. Não tem como mensurar isto (Bolsista 2, quadro 13).

Estas e outras posições demarcadas pelos professores e bolsistas do programa, apresentadas ao longo desta produção, reconhecem que o PEAC se propõe a continuar compreendendo, propondo e, especialmente, produzindo novos saberes na e da ação, levando sempre em consideração a possibilidade do erro, ao entender que “os erros são inerentes à

ação política. Quem está no centro da luta política, tendo que lidar com problemas práticos e prementes, dispõe de pouco tempo para a reflexão (...) e está sujeito a errar¹”.

Devemos ter cuidado, no entanto, para não naturalizar os fatos e aí não despolitizar as pessoas. Manter a coerência crítica é importante. Devo reconhecer que muitas escolhas e situações que vivemos no PEAC passaram por decisões políticas, o que potencializa ou limita as transformações que poderiam ter acontecido nas aulas e podem vir a acontecer, caso o projeto seja replicado.

Posso citar diversos fatores apresentados na discussão e análise dos dados, dentre estes a ausência dos recursos financeiros, humanos, estruturais, além das dificuldades de atuação continuada e profunda na formação dos atores e autores da Escola de Esportes e que juntos representaram limitações do PEAC – Escola de Esportes e que sugere um (re)pensar a extensão universitária na UEFS-BA.

Os caminhos possíveis, a partir do contexto investigado, foram sinalizados. Os registros desta navegação apontam os locais de águas agitadas, apontam alternativas, e especialmente, revelam os aprendizados e as conquistas possíveis. Contudo, para a Pesquisa-Ação encontrar um espaço mais favorável, o papel da extensão universitária precisa ser redefinido, de modo a desenvolver conhecimentos e formas de interação com o conjunto dos atores da sociedade, numa condição mais democrática de atuação (THIOLLENT, 2011).

Diante do que percebi durante as ações da Escola de Esportes compreendi vivencialmente e com muita clareza que, sem as condições adequadas e uma ação integralizada entre os diversos saberes humanos e suas diversas representatividades, as proposições de políticas públicas ou ações extensionistas, em geral, serão na prática um assistencialismo cínico, disfarçado e/ou omissos.

Neste contexto, serão ações com vistas a garantir a manutenção de interesses apenas corporativistas de caráter quantitativo, blindados por teorias salvacionistas e muros de instituições que, em geral, estão representadas por indivíduos corrompidos, cansados ou desinteressados a propor, de fato, mudanças sociais estruturantes e possíveis.

As ações no nível local, como o PEAC, por exemplo, representam possibilidades importantes de reinvenções, de relações/aproximações e proposições. Contudo, o poder desta mudança é obviamente limitado. Em geral os fluxos criativos, as intervenções que buscam contestar as relações de poder estabelecidas tendem ao aparente isolamento. Ainda assim, um processo solitário de reconhecimento das subjetividades, amorosidades e que, mesmo com

¹Este fragmento consta no livro Nelson Mandela. Conversas que tive comigo (Editora Rocco).

dificuldades, podem renascer cotidianamente. Este renascimento sugere também uma possibilidade de resistência e assim sendo um espaço preservado de dignidade humana.

Para as dimensões mais micro e não menos importante reservo as considerações sobre os conhecimentos que foram tecidos mediante a realização de todo o processo de pesquisa e, neste sentido, para a Educação (Física) e sua intervenção pedagógica sobre o esporte. Dentre eles o de que mesmo com a influência e os impactos, em muitas vezes negativo, dos aspectos econômicos inclusive no esporte, não devemos deixar de analisar e vivenciar este fenômeno esportivo com o olhar a partir daquele que joga e (também ensina) o esporte.

Considero que O PEAC propõe ou retroalimenta um debate importante ao considerar que as discussões teóricas na área de Educação Física, de forma geral, ainda não deram conta de materializar, nos diversos espaços de atuação do professor, um ensino de esporte que o compreenda como uma orgânica manifestação cultural.

Atitudes e pensamentos maniqueístas, através e sobre o esporte, demonstram, dentre várias outras, uma situação que se agrava cada vez mais: a ausência de diálogo intenso entre o saber científico e o saber popular, que, muitas vezes, é negada nos principais centros de formação (especialmente as universidades). Essa situação é expressa, por muitas vezes, nas vaidades políticas e teóricas que distanciam a universidade da sociedade e suas diversas e expressivas cultura(s). E aí neste sentido, rompendo com esta lógica, mais que uma informação sobre o esporte ou sobre boas condutas morais, pode ser notado com o PEAC uma proposta de solidificação do conhecimento o “que implica uma qualificação existencial do pensamento frente à realidade” (SODRÉ, 2012, p. 30).

O Esporte é uma produção cultural humana, assim, devemos compreendê-lo inserido em um contexto social e deve ser um bem para a humanidade. Neste sentido, Malina (2009) destaca que não basta que o Brasil seja uma potência olímpica, que o esporte seja um meio para retirar jovens da marginalidade, ou ainda um modo de ascensão (mobilidade social).

É necessário algo diferente. E a isto se propôs o PEAC – Escola de Esportes. Desenvolver junto com a comunidade e através da comunidade ações vivenciais que estavam para além de fazer apenas a crítica (negando as práticas esportivas) ou repetir gestos esportivos de maneira alienada. Foi considerado, pelo Grupo que fez parte do PEAC, a possibilidade criativa, os valores culturais, as contradições e expressões dos que ensinavam e aprendiam nas salas e quadras de aulas onde ocorreram o projeto.

Esta posição rompe com a compreensão de uma minoria, por muitas vezes, oportunista, assistencialista, vendedora de ilusão, que em geral utilizam o esporte apenas pelas suas possibilidades econômicas ou como argumento teórico panfletário, desconsideram,

assim, os seus jogadores, usando-os como peças descartáveis em um tabuleiro social de interesses produtivistas.

Diante deste cenário temos uma importante escolha a fazer enquanto educadores do esporte, esperamos o desaparecimento do sistema capitalista para então propor e oportunizar conhecimento sobre este um novo esporte, em um outro sistema a surgir, ou promoveremos as rupturas imediatas a partir da atual conjuntura existente e no processo de tensão, ressignificar, reinventar e tratar criticamente as contradições que nos são impostas pelo sistema capitalista?

Eu particularmente fico com a segunda opção. A posição do criticar sem propor pode, para mim, traduzir um reducionismo no trato com o conteúdo esporte na formação no ensino superior e uma conseqüente inércia dos professores para propor ações, nos espaços educativos, que lidam com o esporte.

Em geral, nos centros de ensino superior, esta situação pode ser vista. Limitou-se assim a vivência com o esporte, tratando-o numa dimensão superficial quer seja em sua prática, quer seja apenas discutindo os aspectos alienantes que o envolvem dentro de modelo produtivista hegemônico.

Durante a pesquisa, pôde ser percebido na fala dos bolsistas uma preocupação sobre os discursos que ouviram ao longo de sua formação acadêmica, por exemplo, as diferentes possibilidades de compreender o esporte expressa no fragmento da entrevista abaixo.

Tem o trato pedagógico distinto, tem a parte marxista de fato, tem a parte da fisiologia e o esporte fica um tanto esquecido (Bolsista 2, quadro 14).

Em muitos discursos presentes nestes centros de formação, o que me incomoda é a política do “incontestável”; da verdade absoluta, que vem deixando muitos atores e autores sociais ainda mais individualistas, reduzindo a um único sentido o agir e o pensar, uma monocromia alienante, desmotivante, reprodutivista, empobrecida em tensões e em novas proposições.

No discurso da bolsista(2) mencionado acima a uma clara visão fragmentada, de um lado os que fazem a crítica ao esporte, a partir de um olhar que o associa ao capitalismo e que por isto deve ser colocado em segundo plano ou em atitudes mais extremas negá-lo. Do outro lado uma visão do rendimento, da valorização dos aspectos fisiológicos que estão envolvidos durante as práticas esportivas. Uma disputa de reconhecimento e de importância ideológica que, como bem sinalizou a bolsista, deixou o esporte um tanto esquecido.

É importante e compreensível que devamos chegar a uma conclusão nos debates, inclusive uma delas é a que precisamos continuar dialogando. E, dentro das compreensões,

nem sempre convergentes, entendamos que essa conclusão somente pode ser alcançada através de processo lentos, intensos e amorosos de respeito as diferenças.

Esta foi a posição do PEAC. A própria escolha pelo método da Pesquisa-Ação para direcionar as ações do programa propôs aos atores e autores envolvidos, não um transplante de conhecimento, mais uma clara intenção de oportunizar um espaço criativo, crítico e produtor de novos sentidos, sem vigilância ideológica e o engessamento de práticas acadêmicas descontextualizadas, agindo com uma maior intensidade e reconhecendo que estabelecer a crítica sobre uma prática é mais simples e cômodo do que produzir na prática fundamentação para uma crítica.

Com toda relevância do método da Pesquisa-Ação no PEAC compreendi que nenhuma técnica de pesquisa poderá substituir os sentimentos de uma relação humana de qualidade, que respeita os dinamismos e os valores culturais dos atores e autores envolvidos, suas condições de atuação na ação e na vida em geral.

Ao ouvir dos alunos e alunas da Escola de Esportes expressões como: “aprendi a ser educada”; “aprendi a toca mais a bola”; “aprendi mais os esportes”; “melhorei na escola também” despertou e exigia do grupo PEAC um conhecimento, um acreditar para além dos saberes acadêmicos.

Por diversas vezes nos deparamos com uma realidade, dentro e fora da universidade, que vem produzindo sofrimento, concentrando pobrezas, incentivando a destruição da natureza, valorizando o consumismo. Escolhemos dentro dos centros de formação pelo país ampliar o número de artigos registrado no lattes, o número de teses e dissertações nas bibliotecas que, em geral, deixam poucas contribuições e melhorias na vida da sociedade em geral.

Apesar das contradições sempre aparentes, ainda assim vivo esperando (construindo e vivenciando) dias melhores, inspirado nas esperanças que renascem na natureza, nos seres humanos e nas quadras/campos de esportes pelo nosso imenso Brasil. Sigo acreditando numa educação “de uma abordagem transversal que leve em consideração tanto os saberes científicos quanto os saberes do coração” (BARBIER *apud* DIONNE, 2007, p. 124).

Na epígrafe desta produção vejo simbolizado o que é essencial ao crescimento do ser humano, a capacidade de fazer escolhas, de viver com liberdade criativa, de produzir cultura(s). Assim, se uma margem me limita (os conhecimentos e condições humanas) e a outra me enclausura (o sistema), arremesso-me.



Figura(5.2) Recomeçando o jogo -saída de jogo no esporte basquete

Arremesso-me e proponho que se recomece o jogo, com novos sujeitos, novas estratégias, novas teorias, novas práticas. Só que agora ainda mais fortalecido no pensar e agir em prol de um mesmo desejo: a transformação humana. Numa metamorfose onde a vida fecunda o pensamento e as ações e estes, fecundam a vida. Assim, “eu prefiro ser esta metamorfose ambulante (...) do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo” Raul Seixas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Camila Silva de et al. **Principais dificuldades dos professores de Educação Física nos primeiros anos de docência:** elementos para (re) orientação das disciplinas de didática e prática de ensino do curso de licenciatura em Educação Física da UFU. Revista Motrivivência Ano XVII, Nº 25, P. 37-55, Dezembro, 2005.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade:** sua fruição no fenômeno do educar. Salvador : EDUFBA, 2008.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Tradição cultural, diversidade e interculturalidade. Tradições sertânicas:** a metáfora do Fuxico. In: VII ENECULT, 2011, Salvador. VII ENECULT. Salvador: UFBA, 2011. v. 1.
- AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **Esporte, ensino e Educação Física.** In: Esporte: fator de integração e inclusão social?. Organizadores: André Malina e Sebastiana Cesario. Campo Grande – MS : Ed. UFMS, 2009.
- BETTI, Mauro. **Educação física escolar:** ensino e pesquisa-ação. Ijuí : Ed. Unijuí, 2009.
- BRACHT, Valter. **Esporte na escola e esporte de rendimento.** Revista Movimento, Porto Alegre, n. 12, p. XIV-XXIV, jul. 2000.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte:** uma introdução – Coleção educação física. 3 ed. Ed. Unijuí, 2005.
- BUENO, Luciano. **Políticas Públicas do esporte no Brasil : razões para o predomínio do alto rendimento.** Tese de doutorado - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2008.
- COMITÊ POPULAR DA COPA DE SÃO PAULO. **Argumentos para continuar protestando contra a Copa do Mundo no Brasil.** Disponível em <http://www.cartacapital.com.br> publicado em 13/04/2014.
- CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **De Galileu a Armstrong:** as várias faces da lua. Cronos. Revista de História. Nº. 05. Junho de 2002. Editora Pedro Leopoldo. p. 42-56.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos.** In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais e Educação – Um panorama.** In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação.* 2 ed. – Canoas: Ed. ULBRA, 2011.
- COUTO, Euclides de Freitas. **A esquerda contra-ataca: rebeldia e contestação política no futebol brasileiro (1970 – 1978).** Recorde: Revista de História do Esporte, v. 3, n. 1, p. 1-22, 2010.

DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Os Significados do Corpo na Cultura e as implicações na Educação Física**. Revista Movimento - Ano 2 - N. 2 - Junho/1995.

DICIONÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. <http://dicionario.fundap.sp.gov.br> acessado em 20/02/2013.

DIONNE, Hugues. **A Pesquisa-Ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Jogo e Esporte na Cultura Corporal**. In: Manifestações dos jogos / Micheli Ortega Escobar et al. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus-AM, maio, 2012.

FORQUIN, Jean-Calude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto A.legre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, João Batista e VENÂNCIO, Silvana (Orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, João Batista e SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática Corporal. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 34ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GROSSBERG, Lawrence. **Existe lugar para os intelectuais no novo radicalismo? Três paradigmas**. In: Estudos Culturais e Educação: Desafios atuais. Orgs. Karla Saraiva e Fabiana Amorim Marcello – Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

HARTMANN, Fátima. **Tecnologias digitais na escola para quem precisa se incluir**. In: LOPES, Maura Corcini e DAL'LGNA, Maria Cláudia (orgs.) In/exclusão: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

HIRAMA, Leopoldo Katsuky. **Algo para além de tirar as crianças da rua: a pedagogia do esporte em projetos socioeducativos**. Orgs. Leopoldo KatsukiHirama e Paulo Cesar Montagner. São Paulo: Ed. Phorte, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: 4ª edição, São Paulo, Perspectiva, 1980.

JÚNIOR, Marcilio Souza et al. **Coletivo de Autores: A Cultura Corporal em questão**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4ª Edição. Ijuí: Unijuí, 2001.

LEFÈVRE, Fernando (Org). **O Discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LEFEVRE Fernando; LEFEVRE Ana Maria. **O Discurso do Sujeito Coletivo. Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos)** Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

LEFEVRE Fernando; LEFEVRE Ana Maria. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Líber Livro, 2005.

LIMA, Adriene Viana. **Educação do campo e pedagogia da alternância: algumas considerações metodológicas**. In:Entrelaçando. Revista Eletrônica de Culturas e Educação. Caderno Temático V: Educação, Escolas e Movimentos Sociais do/no Campo. N. 6,V.2, p. 46-60. Ano III (2012), Set.-Dez.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade**. In: LOPES, Maura Corcini e DAL'LGNA, Maria Cláudia (orgs.) In/exclusão: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1ed – São Paulo, Cortez, 2011.

MALINA, André e CESARIO, Sebastiana, organizadores. **Esporte:fator de integração e inclusão social?**– Campo Grande, MS: ED. UFMS, 2009.

MINAYO, M.C (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**.20 ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1994.

MINAYO, M.C (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**/Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes. Pretópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MELO, Victor Andrade Et al. **Pesquisa Histórica e História do Esporte**.Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.

MENDES, Candido (org). **Representação e complexidade**; Enrique Larreta (ed.). – Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. – Rio de Janeiro: Lamparina 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5ª Edição. Instituto Piaget. Lisboa, Portugal, 2008.

MORIN, Edgar - **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro** 3a.ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. 2003, n 23, PP. 156-168.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. Coleção: A reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2011.

VEIGA NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação Maio/Jun/Jul/Ago, 2003 n° 23, PP. 5-15.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATIANI, Afrânio. **Escritos da Educação**. 9ª Edição – Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Mário Romeu Ribas. **Cultura de Movimento e Fotografia na Educação Física Escolar**. Revista Movimento. Porto Alegre, v. 11, n 2, p. 147, maio/agosto de 2005.

OLIVEIRA, Sávio Assis de. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. 2ª ed.- Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2005. (coleção educação física e esportes).

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O Esporte pode Tudo**. In: MALINA, André e CESARIO, Sebastiana, organizadores. Esporte: fator de integração e inclusão social? – Campo Grande, MS: ED. UFMS, 2009.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é Educação Física?** São Paulo – Brasiliense, 2004.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: ás origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIGOGINE, Ilya. **O Fim da Certeza**. In: Representação e complexidade / Candido Mendes (org.); Enrique Larreta (ed.). – Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

RAMOS, Rosemary Lacerda. **Por uma Educação Lúdica**. In: LUDOPEDAGOGIA – Ensaio 1: Educação e Ludicidade. LUCKESI, Cipriano (org). – Salvador: UFBA / Faced / Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 1. 2000.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides Scaglia. **Pedagogia do esporte**: jogos Coletivos de Invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

- SANTIN, Silvino. **Educação física – uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí, RS: Unijuí, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 40. edição – Campinas, SP; Autores Associados, 2008 (Coleção polêmicas de nosso tempo; vol. 5).
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje**. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.
- SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: Perspectiva do corpo na história da Educação Brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SILVA, Antonia Almeida. **Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor**. In: PARO, Vitor Henrique (Org). Teoria do Valor em Marx e a Educação. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SOUZA, Maristela da Silva. **Esporte Escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal**. São Paulo : Ícone, 2009.
- STIGGER, Marco Paulo. **Educação física, esporte e diversidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- TAMBOSI, Orlando. **A cruzada contra Darwin**. In: A cruzada contra as ciências: quem tem medo do conhecimento? Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.
- THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. – São Paulo, Cortez, 2011.
- TOLEDO, Luiz Henrique de. **Lógicas no Futebol - Dimensões Simbólicas de um Esporte Nacional**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo/SP. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Departamento de Antropologia. São Paulo, 2000
- TUBINO, Manoel Gomes. **O que é Esporte?** São Paulo – Brasiliense, 1993.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva e NETO, Vicente Molina (organizadores). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2ª edição – Porto Alegre: Editora UFRGS / Sulina, 2004.
- VAGO, TARCÍSIO MAURO VAGO. **Pensar a Educação Física na Escola: para uma formação cultural da infância e da juventude**. Cadernos de Formação. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, p. 22-42, setembro 2009.

VELOSO, Emerson Luis. **Educação Física, Ciência e Cultura**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 31, n. 3, p. 79-93, maio 2010.

ANEXO

PRINCIPAIS PERGUNTAS DA ENTREVISTA

PERGUNTAS DA ENTREVISTA REALIZADA COM ALUNOS/ALUNAS ESCOLA DE ESPORTES MATRICULADOS NA ESCOLA MUNICIPAL WILSON MOREIRA MASCARENHAS

1ª Pergunta: Para você existe esporte que só pode ser praticados por meninas e esporte apenas para meninos? **Mediação posterior:** Como foi a experiência de jogar com os meninos e as meninas juntos?

2ª Pergunta: Com as ações do PEAC – Escola de Esportes, você aprendeu algo novo? O quê? Em que a Escola de Esporte contribuiu para a sua formação? Por que? Consegue dar exemplos?

3ª Pergunta: Por que você se inscreveu na escola de esporte do PEAC? Quais eram seus interesses? Qual o seu sonho?

PERGUNTAS DA ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORAS/COORDENADORA DA ESCOLA MUNICIPAL WILSON MOREIRA MASCARENHAS

1ª Pergunta/mediação: Existe algum problema de ordem pedagógica com o aluno/a? (dificuldade de aprendizado? Ausência constante nas aulas? Apresenta baixo rendimento na escola? Outros? Qual?). De uma forma geral o/a aluno/a apresenta/ou problemas disciplinares durante o ano? (Envolveu-se em situação de violência/ agressividade ou algum outro?). Você consegue relatar como é de uma forma geral este/a aluno/a na escola? (Itens principais sugeridos: Interesse, interação com os colegas e professores, desempenho escolar) A família deste/a aluno/a é presente na escola? Alguma vez foi chamada para resolver algum conflito do aluno/a? Ou outro motivo?

2ª Pergunta: Você acredita que ações como a do PEAC/Escola de Esporte pôde

contribuir na formação do aluno/a? Como? E quais as principais contribuições (se possível cite exemplos)?

3ª Pergunta: Você conseguiu identificar alguma mudança ou comentário do aluno/a sobre as ações do PEAC-Escola de Esporte? Caso positivo, quais?

**PERGUNTAS DA ENTREVISTA REALIZADA COM FAMILIARES DE
ALUNOS/AS DA ESCOLA DE ESPORTES E MATRICULADOS NA ESCOLA
MUNICIPAL WILSON MOREIRA MASCARENHAS**

1ª Pergunta: Foi possível identificar qual contribuição na formação cidadã do seu filho (neto, sobrinho etc.) durante sua participação no projeto Escola de Esporte? Caso positivo, pode descrever exemplos, e, se negativo, quais os motivos que você acha que dificultaram?

**PERGUNTAS DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS BOLSISTAS DO
PEAC**

1ª Pergunta: Em sua formação no ensino superior lhe foi (ou está sendo) oportunizada/o a vivência de práticas esportivas? Você acha que isto facilita(ou) ou dificulta(ou) sua formação/atuação nesta área específica da Educação Física?

2ª Pergunta: Foi possível identificar alguma contribuição cidadã nos alunos inseridos no projeto Escola de Esporte? Pode descrever exemplos caso positivo, ou se negativo quais os motivos que dificultaram?

3ª Pergunta: Olhando todo o processo, como você avalia o programa de uma forma geral, especialmente o Projeto Escola de Esportes?