

INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM PROJETOS SOCIAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE CIDADANIA E ESPORTE EM VILA VELHA (ES)

Dr. ANDRÉ DA SILVA MELLO

Professor do Centro de Educação Física e Desportos da
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
Pesquisador do Proteoria (Ufes)
E-mail: andremellovix@gmail.com

Dr. AMARÍLIO FERREIRA NETO

Professor do Centro de Educação Física e Desportos da
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
Pesquisador do Proteoria (Ufes)
E-mail: amario@proteoria.org

Dr. SEBASTIÃO JOSUÉ VOTRE

Programa de Pós-Graduação em Educação Física (UGF/RJ)
Pesquisador do Grupo de Pesquisa de Semiótica do Esporte (UGF/RJ)
E-mail: sebastianovotre@yahoo.com

RESUMO

Este artigo analisa um modo de intervenção da educação física em um projeto social, a partir das relações que os sujeitos desse projeto estabelecem com as atividades físicas e esportivas. O trabalho resulta de estudo etnográfico, durante cinco anos, para investigar as práticas sociais e os discursos de jovens participantes do Projeto Esporte Cidadão (PEC) em Vila Velha (ES), e utiliza a análise crítica do discurso (ACD) para interpretar os sentidos atribuídos às experiências individuais. Conclui que a apropriação de técnicas esportivas, a participação em competições esportivas e as formas relacionais de interação interpessoal constituem os principais saberes valorizados pelos participantes do PEC. O estudo indica que a comunidade discursiva é capaz de estabelecer suas prioridades, que são autolegitimadas por critérios próprios de competência.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade discursiva; intervenção; educação física; projetos sociais.

INTRODUÇÃO

O papel do esporte e das atividades físicas nos projetos sociais vem sendo valorizado em nossa sociedade, quer como elemento de formação, quer como elemento de socialização e promoção da saúde de adolescentes e jovens. De um lado, as possibilidades de acesso a essas atividades vêm sendo garantidas por agências públicas e privadas; de outro lado, a implementação de novos modos de intervenção é um desafio que se coloca na agenda dos projetos sociais. Vianna (2007) afirma que há um desacordo entre a crença dos benefícios advindos da prática de atividades físicas e esportivas e o nível de adesão dos participantes aos projetos sociais. Ele denuncia que as teorizações hoje existentes acerca das relações do esporte com grupos em situação de risco social não consideram as racionalidades locais dos sujeitos e os seus motivos para a ação. Tanto nas propostas pedagógicas tradicionais quanto nas propostas críticas, há uma ação pedagógica externamente orientada, em que os sujeitos são considerados incapazes de pensar sobre si mesmos.

Neste artigo, discutimos um referencial teórico-metodológico para intervenção nos projetos sociais, que valoriza as relações que os sujeitos estabelecem com os saberes associados às atividades físicas e esportivas, saberes esses que se manifestam em diferentes figuras do aprender. Para tanto, investigamos as práticas sociais e os discursos de jovens participantes do Projeto Esporte Cidadão (PEC). Destacamos o saber advindo da experiência dos sujeitos com as atividades físicas e esportivas como pressuposto fundamental a ser considerado no processo de intervenção dos projetos sociais e ressaltamos que o saber docente se constrói juntamente com os saberes locais do grupo em que o projeto atua.

Utilizamos a etnografia para narrar a trajetória do PEC, que se constituiu a partir de uma proposta de caráter crítico-superador (SOARES et al., 1992) e que se foi modificando em face da saída e voz dos participantes insatisfeitos e dos participantes que continuam no projeto. Na busca pela compreensão da lógica interna do projeto, analisamos como a voz pode assumir caráter de lealdade, colaborando para avanços das ações dos projetos. Discutimos o papel do esporte e das competições esportivas no processo de adesão, retenção e evasão dos participantes. Analisamos os significados valorizados pelos adolescentes e pelos jovens, em relação às atividades físicas e esportivas, bem como os aspectos considerados negativos.

Como fontes de dados, utilizamos documentos produzidos no decorrer de cinco anos de investigação do projeto, como fichas de inscrição, atas de reuniões e pautas para controlar o fluxo dos participantes. Valemo-nos também de entrevistas semiestruturadas em grupo focal e de avaliações para apreender os motivos de adesão, de retenção e evasão dos participantes do PEC, observando o que fizeram,

aprenderam e construíram. Esses últimos instrumentos têm como objeto as práticas e representações desses participantes.

A análise das entrevistas está ancorada na análise crítica do discurso (ACD), na linha de Fairclough (2003), Wodak e Meyer (2001) e Van Dijk (2000), que considera a linguagem como parte irreduzível da vida social e que tem como conceitos centrais o discurso e a prática social. A orientação crítica busca superar a interpretação baseada na paráfrase do discurso. Concebe os discursos como elementos que ordenam, organizam e instituem a maneira como vemos o mundo e agimos nele. Como produções socialmente situadas e contextualmente localizadas, são permeados por ideologias, opiniões e valores. Por serem distribuídos socialmente, evidenciam diferença de autoridade, legitimidade e poder de persuasão, dependendo de por quem são produzidos e estabelecendo uma ordem social desigual entre os interlocutores.

O interesse da ACD recai sobre os discursos relacionados com a representação de eventos na construção de relações sociais, na estruturação, na reafirmação e na contestação de hegemonias no discurso. Discutimos o caráter emancipatório das práticas discursivas dos participantes do PEC que se opuseram à ideologia pedagógica proposta pela coordenação do projeto e construíram novos significados para a ação, que serviram de referência para reorientação no processo de intervenção. Na análise dos dados, comentaremos sucintamente duas categorias da ACD, que são modalidade e orientação ante a diferença.

PROJETO ESPORTE CIDADÃO: CONTEXTO E CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

O PEC foi implementado a partir de um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (ES) e o curso de educação física do Centro Universitário Vila Velha, firmado em setembro de 2001. Esse projeto social, vinculado às atividades físicas e esportivas, foi desenvolvido em uma escola pública municipal que apresenta uma estrutura sofisticada em relação às outras escolas públicas da região. A referida escola possui um *campus* esportivo, com piscina semiolímpica, ginásio poliesportivo, campo de futebol, pista de atletismo, salas de dança e de lutas. A escola está situada em Soteco, bairro de periferia que apresenta uma estrutura física bastante depredada, de alvenaria incompleta, sem reboco, muros pichados, telefones públicos quebrados e muito lixo espalhado nas vias públicas. O projeto atende cerca de 400 adolescentes e jovens dessa comunidade (número médio de atendimento entre os anos de 2001 e 2006).

Durante o período de realização deste estudo, trabalharam no PEC dois professores de educação física do centro universitário conveniado, quatro profes-

sores de educação física da Secretaria de Educação de Vila Velha e 12 estagiários da mesma área. A perspectiva crítico-superadora (SOARES et al., 1992) constituiu-se no referencial pedagógico inicial adotado pelo PEC (período de 2001 a 2003). Pautada na lógica do materialismo histórico e dialético, tal perspectiva vincula-se à pedagogia histórico-crítica, propõe superar os modelos de educação presentes nas sociedades capitalistas e trata as manifestações da cultura corporal criticamente, a fim de instrumentalizar os sujeitos para o seu processo de emancipação social. O PEC pretendia, por meio da prática das atividades físicas e esportivas, promover a leitura da realidade social e a aquisição de conceitos científicos sobre o corpo e o movimento humano, a fim de contribuir para o desenvolvimento da cidadania crítica. Com isso, objetivava superar o viés assistencialista que tem caracterizado as políticas públicas de esporte e lazer no Brasil.

UMA TEORIA APLICADA AOS SABERES ASSOCIADOS ÀS ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS

Neste tópico, discutiremos um referencial teórico para subsidiar o processo de intervenção nos projetos sociais vinculados às atividades físicas e esportivas. Trata-se da proposta formulada por Bernard Charlot (2000), denominada *Da relação com o saber*. Ancorados nessa perspectiva, analisaremos a trajetória do PEC, no segmento dos jovens e adolescentes.

Admitimos que todo saber é uma relação com o objeto do saber. De acordo com Charlot (2000, p. 61), “[...] não se poderia, para definir a relação com o saber, partir do sujeito da razão, pois para entender o sujeito do saber, é preciso entender sua relação com o saber”. Esse autor diferencia informação de saber. A informação é exterior ao sujeito e pode ser estocada, está sob “a primazia da objetividade”. Já o saber é o resultado de uma experiência individual relacionada com uma atividade, é uma informação apropriada de maneira subjetiva. Bondía (2002) afirma que a informação é contrária à experiência; que informação é o que acontece, enquanto a experiência é o que nos acontece. A experiência é uma relação com algo que se experimenta, que se prova. A relação com o saber pressupõe a experiência com o conhecimento, que não se pode separar do sujeito concreto, de sua situação existencial e singular.

Se a elaboração do sentido que os sujeitos estabelecem na relação com o saber está ligada à experiência, trata-se, então, de um saber finito, ligado à existência de um sujeito ou de uma comunidade humana particular. Charlot (2000) ressalta que só existe o saber em ato, pois o saber é uma relação que resulta da interação que o sujeito mantém com o mundo. Como afirma o autor (p. 61), “[...]”

não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com as situações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal".

Saber é diferente de aprender. Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local específico, em um certo período histórico, sob determinadas condições. Charlot chama-nos a atenção para as diferentes figuras do aprender. O aprender pode ocorrer pela apropriação de objetos-saber, por exemplo, compreender as fontes energéticas que o organismo utiliza quando submetido a um exercício de longa duração e intensidade moderada. Ele pode manifestar-se por meio de objetos cujo uso deve ser aprendido, como o computador, a escova de dente. Aprender pode apresentar-se na forma de atividades que precisam ser dominadas e que possuem estatuto diferenciado, como nadar, ler, desmontar um motor. Por fim, o aprender pode manifestar-se em formas relacionais de convivência interpessoal, como agradecer e demonstrar solidariedade em relação ao outro.

Existem locais mais adequados para empregar uma ou outra figura do aprender. A escola é o local privilegiado para o aprendizado dos objetos-saber, como os conceitos científicos, as fórmulas, as equações. Os projetos sociais são locais adequados para aprender o domínio de uma atividade, como fazer alongamentos, aprender formas relacionais de convivência, fazer novas amizades. Contudo, apesar de certos contextos serem mais apropriados do que outros para a assimilação de determinados saberes, a relação que o sujeito vai estabelecer com esse saber é que definirá as diferentes figuras do aprender.

As figuras do aprender encontram-se em três formas de relação com o saber. A relação *objetivação-denominação* refere-se à apropriação de conceitos, fórmulas e abstrações produzidas pelos homens e que se constituem como capital cultural da humanidade. É veiculada pela escola e refere-se à apropriação de um saber intelectual. A segunda relação com o saber pode ocorrer no domínio de uma atividade. Não é a posse de um saber-objeto, como na relação anterior, mas o domínio de uma determinada atividade, que tem o corpo como lugar de apropriação do mundo. Essa relação é denominada de *imbricação do eu*, "[...] em que o aprender é o domínio de uma atividade engajada no mundo [que se inscreve no corpo. O corpo é um lugar de apropriação do mundo], um conjunto de significações vivenciadas" (CHARLOT, 2000, p. 69). Na terceira figura do aprender, *distanciação-regulação*, quem aprende é o sujeito afetivo e relacional, constituído por sentimentos e emoções em situação e em ato. É fruto das relações e situações em que se encontra um sujeito encarnado, temporal e provido de afetividade. São formas relacionais de saber, como a solidariedade, a amizade, a perseverança, que são aprendidas em ato, em situações concretas de experimentação e não apenas de verbalização.

Qualquer que seja a relação que o sujeito estabelece com o saber, ela é sempre identitária e social. Constrói-se em referência à história do sujeito, suas expectativas, concepção de mundo e suas relações com os outros e consigo mesmo. Implica o sentido de pertencimento, de compartilhar códigos e valores de um determinado grupo social. Embora pertença a um sujeito específico, o saber é sempre social. Porém, conforme Tardif (2002, p. 15), não é um saber “[...] social supra-individual, mas uma relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo, quando essa relação é presença do outro em mim mesmo”.

Nessa perspectiva, a linguagem assume papel central. Não a linguagem concebida apenas como meio de expressão do ser humano, mas como elemento constitutivo do próprio homem, que se faz e refaz pelas múltiplas linguagens associadas entre si. Focalizamos a linguagem no quadro de referências do pragmatismo linguístico postulado por Richard Rorty (1994). Desse ponto de vista, o ser humano é concebido como signo linguístico reflexivo, situacionalmente construído. O que nos faz humanos são as múltiplas linguagens vinculadas entre si e, sobretudo, com a linguagem verbal articulada. Para Rorty, o “eu” humano é criado por meio de um vocabulário, marcado pelas contingências culturais, étnicas, de gênero e de mercado, em um determinado tempo histórico.

A linguagem é considerada não apenas como um meio de expressar a realidade, mas como um elemento constituinte e produtor dessa própria realidade. A tese central de Rorty (1994, p. 31) é de que “[...] os seres humanos fazem verdades ao fazerem linguagens nas quais formulam frases”. O sujeito age no mundo, pois a sua fala tem a função potencial de provocar crenças e desencadear novas atitudes nos interlocutores. O mundo objetivo está impregnado pela intersubjetividade partilhada. Os participantes são falantes, artífices de suas próprias trajetórias, que assumem identidades variadas em decorrência, sobretudo, de sua vontade, ante as contingências circunscritas em espaços e tempos singulares. Assim, as diferentes realidades humanas estão calcadas nas atividades languageiras de diferentes grupos sociais. Para atender a esse ou àquele fim, pertinente aos diferentes segmentos sociais, alguns vocabulários são mais adequados que outros. Como produção humana, a linguagem não é neutra. Por ela passam as relações de poder e a dominação simbólica. Nas interações comunicativas, há a intersecção de campos hierarquizados, em que sujeitos e grupos lutam para impor a sua opinião, não raro revestindo-a como a visão mais objetiva de um determinado fenômeno.

O ato de educar é marcado por interações em que o processo de formação dos sujeitos se materializa no plano das relações interpessoais. Contudo, quando as figuras do aprender se materializam na *imbricação do eu* ou na *regulação-distanciação*,

é preciso considerar outras formas de linguagens e de interação além da linguagem verbal articulada, pois nem sempre os saberes associados a essas figuras do saber são facilmente verbalizáveis. Desse modo, os saberes associados às atividades físicas e esportivas podem e devem ser apreendidos pelo professor e pelo pesquisador além dos discursos.

Considerar as relações que os sujeitos estabelecem com o saber implica uma ação específica na educação. No caso do projeto investigado aqui referido, a intervenção era de natureza ético-política e buscava a emancipação coletiva dos sujeitos. O foco da ação pedagógica recaía na apropriação de *saberes-objeto* (conceitos), associados às atividades físicas e esportivas, que permitissem a leitura crítica da realidade social, a fim de transformá-la.

As relações que os sujeitos estabelecem com o saber, materializadas nas diferentes figuras do aprender, devem ser consideradas para o estabelecimento dos objetivos e metas dos projetos sociais vinculados às atividades físicas e esportivas. Não podemos modelar as ações dos projetos sociais apenas pela categoria classe social, como é praxe nos programas destinados às classes populares, como se o fato de pertencer a essa classe implicasse, necessariamente, as mesmas aspirações, interesses e necessidades dos sujeitos. Entendemos que cada sujeito é portador de uma pluralidade de disposições, de maneiras de sentir e de agir. Segundo Lahire (2002), somos seres plurais, produtos da experiência de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos, que, no decorrer de um mesmo período de tempo, participamos de universos sociais distintos, ocupando diferentes posições. A noção de homem plural implica que não possuímos um padrão de comportamento uniforme, decorrente da classe social a que pertencemos. Para Lahire (2002, p. 31), “[...] todo corpo mergulhado numa pluralidade de [mundos sociais] está sujeito a princípios de socialização heterogêneos e, em certos casos, opostos”. De acordo com esse autor, os sujeitos só poderiam apresentar as mesmas disposições gerais para a ação se suas experiências fossem sempre controladas pelos mesmos princípios, o que não é possível nas sociedades modernas.

Entre a família, a escola, os grupos de iguais, as muitas instituições culturais, os meios de comunicação etc, que muitas vezes são levados a frequentar, os filhos das nossas formações sociais confrontam-se cada vez mais com situações heterogêneas, concorrentes e, às vezes, até em contradição umas com as outras, do ponto de vista da socialização que desenvolvem (LAHIRE, 2002, p. 27).

Ao considerar o homem como um ser plural, a ação na educação deveria enfatizar as formas de interação presentes no cotidiano, em que os sujeitos, em presença e em ato, se relacionam de maneira complexa por meio de códigos e

regras interpretativas que eles podem alterar e adaptar conforme seus interesses e necessidades (TARDIF, 2002).

SABERES VALORIZADOS NO PEC: O APRENDIZADO DA HABILIDADE ESPORTIVA

De 69 jovens evadidos do PEC entrevistados, 36 ressaltam como principal ganho advindo do projeto o aprendizado de uma modalidade ou de uma técnica esportiva, e sete, de 14 participantes, também destacam como principal aquisição o domínio de uma atividade, como apontam alguns excertos de falas:

Evadido: [...] principalmente a nadar, que eu ficava injuriada, já que eu não sabia nadar.

Participante: Aprendi a nadar que é uma coisa muito importante, a flutuar que também é bom. A nadar, flutuar, boiar que eu não sabia.

Com base na categoria *modalidade*, proposta pela ACD, é possível verificar o grau de identidade presente no discurso desses informantes. Modalidade é uma forma de identidade presente na construção discursiva que indica o quanto o enunciador da mensagem se compromete com o objeto que representa. A modalidade pode ser constatada por meio de advérbios e locuções adverbiais, interjeições, adjetivos, verbos, modos de verbos etc. No caso da fala da entrevistada evadida, o adjetivo “injurada” reflete o grau de identidade da informante com o seu objeto de representação. O aprender a nadar foi importante para superar um problema que a incomodava. Como constatado em Vianna (2007), o aprendizado de uma atividade nos projetos sociais possui um significado utilitarista, de servir para alguma coisa.

Considerando que os projetos sociais possuem uma finalidade pragmática, cabe questionar se a permanência dos participantes durante muitos anos é sinônimo de sucesso desses projetos. Se as pessoas procuram os projetos em busca de algo específico, uma vez atendidas em sua particularidade, não haveria motivos para continuarem a frequentar o projeto por tanto tempo. Esse argumento poderia colaborar para os processos avaliativos dos projetos sociais que, muitas vezes, veem como critério principal de sucesso dos programas o tempo de permanência. Ao considerar a relação que os participantes dos projetos estabelecem com as atividades físicas e esportivas, compreendemos que o atendimento aos objetivos pessoais poderia ser um dos critérios de avaliação desses programas.

No caso das falas dos participantes, o grau de identidade manifesta-se nos verbos utilizados para se referirem às atividades que frequentam. Os verbos *aprender*, *saber* e *fazer* aproximam os discursos da prática, indicando que o ganho adquirido no projeto se associa ao domínio de uma atividade. A orientação pedagógica inicial do projeto, de caráter crítico-superador, não valorizava a aquisição das técnicas

esportivas, pois se considerava que tal aquisição reforçaria o comportamentalismo adaptativo ao mundo do trabalho. Contudo os dados demonstram que a figura do aprender mais valorizada pelos entrevistados se associa aos aspectos técnicos das modalidades. O objetivo inicial do PEC, promover a leitura crítica da realidade social, não se manifestou no discurso dos entrevistados como saber adquirido no projeto. Os discursos e as práticas que encontramos no PEC evidenciam, conforme indica Vianna (2007), que, diferentemente de gerar a exclusão e a seletividade, a aquisição de técnicas esportivas fornece aos participantes metas, objetivos e percepção do desenvolvimento pessoal, conforme identificamos na seguinte fala de um entrevistado evadido: “A gente vai poder descobrir se a gente sabe ou não”.

Tanto os participantes como os evadidos destacam as competições como forma de verificação da progressão esportiva. Por considerarem o aprendizado da modalidade a principal figura do aprender, os entrevistados veem as competições esportivas como um lugar de testes das competências esportivas adquiridas:

Evadido: Ver o que tem de melhor em cada um [...] ver o que sabe e ir em frente.

Participante: [...] eu posso pegar e me basear neles e tentar fazer o meu melhor.

Alguns entrevistados consideram as competições uma oportunidade para destacar-se e prosseguir na carreira esportiva. Nas comunidades mais carentes, o esporte é visto como possibilidade de ascensão social.

Evadido: Podem te levar para lugares maiores [...] você evolui mais.

Participante: [...] estão valorizando o caminho das pessoas que nadam aqui, que fazem outro tipo de esporte e, às vezes, no futuro podem ter uma carreira.

A modalidade presente no discurso desses informantes é predominantemente objetiva, pois, na maior parte das vezes, o enunciador da mensagem não explicita a base subjetiva do seu comprometimento. A consequência disso é uma universalização da perspectiva discursiva, que é tomada como verdadeira, uma vez que não há marcas de uma perspectiva particular. Os informantes utilizaram o discurso indireto, diferentemente da fala a seguir, em que o grau de comprometimento do sujeito participante é explícito em sua fala por meio do discurso direto, como expôs um participante: “Na fase ruim da minha vida, eu encontrei o projeto”.

O papel atribuído às competições esportivas pelos sujeitos é fruto da experiência que eles estabelecem com a modalidade que praticam. O “uso” que fazem do atletismo foi construído na sua relação com a modalidade. Eles valorizam o que os toca e o que, de alguma maneira, produz afetos, deixa marcas, alguns efeitos (BONDÍA, 2002). Nessa perspectiva, o saber não é uma informação desvinculada da realidade do sujeito. Não é algo que se passa a ele, mas o que se passa com ele.

Para o informante, o saber da experiência manifestou-se na figura do aprender que Charlot (2000) batizou de “imbricação do eu”. É um saber que se instaura no corpo, nas emoções e é construído nas relações que o sujeito estabelece com o outro. Materializou-se nas técnicas e capacidades ligadas ao atletismo. Houve uma associação entre a atividade que o sujeito pratica e sua realidade social. O saber da experiência deu-se na relação entre o conhecimento e a vida humana, como revelou a fala que retomamos: “Na fase ruim da minha vida, eu encontrei o projeto”. Segundo Bondía (2002, p. 27), “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna”.

A proposta inicial do projeto, de caráter crítico e pautada na apropriação de saberes-objeto, apresenta o que Bondía denominou de periodismo, que é a associação entre informação e opinião. Essa combinação anula a experiência.

AS FORMAS RELACIONAIS COM O SABER

A relação interpessoal é outra figura do aprender valorizada pelos informantes, em suas experiências com as atividades físicas e esportivas. Charlot nomeou essa figura do aprender de distanciação-regulação. As formas relacionais presentes nos discursos e nas práticas dos sujeitos entrevistados evidenciam outra categoria de análise proposta pela ACD, denominada de *orientação para as diferenças*. A orientação para a diferença é uma questão de dinâmica da interação discursiva em seu aspecto acional. Identidade e diferença são conceitos que estão em uma relação de estreita dependência. A afirmação da identidade e da diferença no discurso traduz conflitos de poder entre grupos assimetricamente situados (RESENDE; RAMALHO, 2006). Os cenários para negociação, identificados por Fairclough (2001), podem minimizar ou acentuar as diferenças. Em algumas falas de jovens evadidos, evidencia-se a construção de identidade a partir da atenuação das diferenças, com foco na solidariedade e na semelhança:

Evadido 1: Eu aprendi que você tem que prestar mais atenção nas pessoas, ser solidário com as pessoas.

Evadido 2: O respeito com qualquer pessoa, pequena, alta, idade, tudo tem que ter respeito.

Os discursos expressam uma predisposição para a superação das diferenças. Contudo, quando o discurso focaliza a relação entre participantes e agentes do projeto, há uma acentuação da diferença, do conflito em relação às normas e ao poder, o que se evidencia na fala da representante dos participantes no Conselho do PEC:

Então se não precisa da gente, vocês vão fazer o serviço da mesma forma e nós vamos ter que acatar, quem não estiver satisfeito com o projeto que se retire que entrarão outros.

A utilização de “vocês” e de “nós” caracteriza a distinção social presente no projeto. Por meio do recurso de referência e nomeação, é possível identificar a falta de unidade entre o “vocês” (coordenação do projeto) e o “nós” (participantes do projeto), o que dificulta a construção da relação identitária com o saber. A tentativa do projeto em democratizar suas ações, na perspectiva do atendimento dos interesses dos alunos, esbarra nas relações hierarquizadas que se estabelecem entre participantes e agentes. De acordo com Rojo (2004), os discursos são distribuídos socialmente, havendo uma ordem entre os discursos produzidos por diferentes sujeitos, marcados pelo lugar social que ocupam. Assim, os grupos no controle produzem discursos que são autorizados e legitimados, enquanto os discursos dos grupos minoritários são silenciados. Essa “submissão” discursiva fica nítida na fala da participante, em que as ações verbais são emblemáticas: “Vamos ter que acatar” e “Quem não estiver satisfeito com o projeto que se retire”. O poder de decisão dos participantes é muito reduzido, comparado com o da coordenação do projeto. Os membros dos grupos socialmente mais fracos possuem uma pequena margem de negociação, quando são pareados com os grupos que detêm maior poder social (ELIAS, 1994).

AS MUDANÇAS DE RUMO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PEC

O movimento de saída e voz dos participantes iniciou um processo de reformulação da proposta inicial do PEC. O baixo índice de retenção e a alta rotatividade dos participantes foram decisivos para a mudança de foco do projeto. De acordo com Hirschman (1973), saída e voz são importantes mecanismos de recuperação de empresas, organizações e associações.

As fichas de inscrição e as pautas utilizadas no PEC indicam que, nos anos iniciais de atividade do projeto (2001 a 2003), os índices de retenção de um ano para outro foram muito pequenos (cerca de 10%). Esses índices forneceram pistas da insatisfação dos participantes com a proposta adotada pelo projeto. O fluxo de alunos, no período de 2001 a 2003, revela um percentual de evasão superior a 90% dos participantes. No período de 2004 a 2006, houve uma recuperação significativa no processo de retenção dos participantes (superior a 20%), momento em que algumas modalidades começaram a participar de competições esportivas.

A evasão foi maior entre os meninos (59%) do que entre as meninas (41%), e maior nos esportes coletivos do que nos esportes individuais. A análise dos dados revela que a expectativa dos meninos em relação à competição esportiva era maior do que entre as meninas. Eles queriam vivenciar a prática esportiva em um estágio mais avançado, pois a maioria já dominava os fundamentos básicos das diferentes

modalidades esportivas ofertadas pelo projeto. Também constatamos que o maior índice de evasão nos esportes coletivos justifica-se pelo “efeito cascata”. Como nessas modalidades esportivas o nível de interação social é mais intenso do que nas modalidades individuais, a saída de um participante acabou contagiando o outro.

O projeto ofertou entre 300 a 400 vagas por ano, no período de 2001 a 2006. Essas vagas foram oferecidas para a prática de diferentes modalidades esportivas (individuais e coletivas), para ambos os sexos, em uma faixa etária entre 12 e 16 anos de idade. Tal fato poderia sugerir o sucesso do projeto, pois ele operou acima de três quartos de sua capacidade máxima de atendimento, que era de 400 participantes. Porém concordamos com a denúncia que Adulis (2002) faz aos modelos de avaliação predominantes nos projetos sociais, que levam em consideração somente os dados quantitativos relacionados com o número de participantes, sem uma análise mais crítica desses números.

O número de alunos retidos nas diferentes modalidades do projeto, de um ano para o outro, indica que o PEC apresenta problema de continuidade. Parte da evasão entre os jovens ocorreu em decorrência da proposta pedagógica adotada pelo projeto. Constatamos que o aprender possuía diferentes significados para os agentes e participantes do projeto. Em entrevista realizada com 69 jovens evadidos do projeto, quando indagados sobre os motivos da saída, 30% alegaram desânimo, desinteresse, aulas monótonas e a falta de competitividade¹, como indica a fala de um deles: “Desmotivei, as aulas eram muito repetitivas [...] só fazia a mesma coisa”.

As competições esportivas constituem-se como atividades motivantes, que quebram a monotonia do cotidiano. Na competição a emoção, o risco, a incerteza estão constantemente presentes. Tais atividades substituem a emoção encontrada na rua, que é perigosa e sedutora. Essa afirmativa pode ser constatada na fala do informante de elite, que continua a participar do projeto. Ele faz atletismo, uma das únicas modalidades do PEC que sempre enfatizou a participação em competições esportivas. O fato de o professor de atletismo ser ex-técnico da Federação Capixaba fazia com que ele adotasse uma perspectiva competitiva em suas aulas, o que gerava constantes conflitos com a coordenação do projeto, que julgava que o professor estava se opondo à proposta pedagógica do PEC. Quando questionado sobre o que o projeto representa para ele, o participante respondeu: “Eu uso o projeto como forma de estar canalizando a violência”.

O movimento de saída e voz deflagrado pelos jovens participantes do projeto desencadeou mudanças na proposta pedagógica original. Consta-se abertura gra-

1. Os outros 70% responderam que saíram por causa de estudos/trabalho e por problemas pessoais.

dativa do projeto para o treinamento e a participação em competições esportivas, em função dos interesses dos jovens. Essa mudança pode ser observada na fala de uma das professoras mais antigas do projeto, que busca valorizar as competições em sua intervenção. Ela também ressalta que os estagiários do projeto têm demonstrado interesse pela competição: “Ele [participante] gosta de competir, ele gosta do esporte. Se falar, principalmente em termos de competição, ele é muito interessado”. As ações verbais dessa professora são emblemáticas. Nos seus termos:

É preciso modificar o projeto, atender ao que os alunos querem, fazer como eu mesma estou fazendo, lidando com a competição, atraindo mais alunos e os próprios estagiários da universidade, que vêm participar e melhorar a equipe.

Ela enfatiza os pontos em que quer ver mudança, com argumentos irretocáveis: o que os alunos querem, o que os deixa felizes. Os saberes mobilizados pela professora para atuação no PEC levam em consideração a relação com os outros, principalmente com os participantes do projeto. Nas atividades comunicativas que estabelece com os jovens, a professora busca criar acordos para a prática de atividades esportivas. Os saberes pedagógicos necessários à intervenção são constituídos na sua prática docente. Assim, justifica-se Tardif (2002), para quem o conhecimento não é um meio para o trabalho, mas é constituído e moldado no próprio trabalho.

O movimento de saída e de voz permitiu identificar os diferentes significados atribuídos às práticas esportivas pelos participantes e agentes do projeto e, gradativamente, de maneira tímida e não linear, o PEC foi ressignificando sua proposta pedagógica, com vistas a valorizar as relações que os participantes estabelecem com o saber. Tal medida acarretou maior índice de retenção dos participantes no projeto (20%).

Nos anos iniciais do projeto (2001 a 2003), houve imposição da proposta pedagógica aos participantes, fato que se evidencia no Projeto Político-Pedagógico do PEC, nos planos de aula construídos nesse período e nas atas das reuniões pedagógicas, que eram realizadas mensalmente com os professores e estagiários do projeto. Em uma dessas atas, há o relato de uma estagiária sobre a insatisfação dos alunos com o processo de reflexão instituído nas aulas do projeto, pressuposto pedagógico da proposta crítico-superadora, conforme trecho de ata da reunião do dia 7 de abril de 2003: “[...] os estagiários estão perdendo muito tempo de aula com conversas, os participantes estão insatisfeitos, mostram-se muito dispersos e agitados”.

Ocorreu o que Castells (1999) batizou de identidade legitimadora, que é instituída para legitimar a dominação de determinados grupos sociais sobre outros. A identidade legitimadora concretizou-se por meio da adoção da proposta crítico-

superadora, determinada explicitamente pela coordenação do projeto. Tal atitude gerou nos participantes a identidade de resistência e despertou neles oposição à identidade legitimadora, que se manifestou por meio do processo de saída e de reclamação.

Por fim, o ajuste da proposta inicial, no sentido de considerar os interesses e aspirações dos jovens, vem configurando um novo modelo de identidade, batizado por Castells de identidade de projeto, em que atores sociais buscam redefinir sua posição e constitui recurso para mudança. A identidade de projeto vem-se materializando no cotidiano do PEC por meio da mudança gradativa na forma de intervenção, em que o treinamento e a participação em competições esportivas passaram a ser mais valorizados.

Os dados coletados evidenciam que as figuras do aprender mais valorizadas pelos participantes e evadidos em relação à prática de atividades físicas e esportivas estão relacionadas com o ato ou tarefa (imbricação do eu) e as formas relacionais (distanciação-regulação) propostas por Charlot (2000). As relações que os sujeitos participantes do PEC estabeleceram com as atividades físicas e esportivas incidiram sobre figuras do aprender distintas, e muitas vezes antagônicas, daquelas originalmente pensadas pela coordenação do projeto. Como diz Charlot, nem sempre os sentidos partilhados por professores coincidem com os sentidos partilhados pelos alunos na relação com o saber. A abordagem crítica realizada nos anos iniciais do projeto, que considerava o treinamento e as competições esportivas como elemento de exclusão dos menos aptos e habilidosos, colidiu com a relação que os participantes estabeleceram com os diferentes tipos de esporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos sociais podem contribuir para a constituição de uma teoria da educação física que considere a pluralidade dos sujeitos em sua intervenção pedagógica. Sujeitos que possuem diferentes motivações para a ação. Sujeitos plurais, em que as diversas agências de socialização que os constituem desencadeiam diferentes interesses para a prática de atividades físicas e esportivas. Diferentemente da educação física escolar, a possibilidade de saída amplia a margem de negociação dos participantes, e os projetos se tornam mais sensíveis aos seus interesses e expectativas.

Considerar a relação que os sujeitos estabelecem com os saberes associados às atividades físicas e esportivas, relação essa que pode se manifestar em diferentes figuras do aprender, é uma forma de conduzir essas atividades na perspectiva dos participantes, superando, desse modo, modelos de intervenção que agem com objetivos pedagógicos preestabelecidos, geralmente formulados pelos agentes da intervenção.

A cidadania, termo que se tornou fator de legitimação dos projetos sociais, foi banalizada. Emprega-se esse termo na justificativa de inúmeros projetos sociais e, em virtude de sua excessiva generalização, os seus contornos tornaram-se cada vez menos nítidos. Postulamos um conceito de cidadania não estanque, mas sim histórico e polissêmico. Seus significados variam em diferentes épocas e contextos. O que caracteriza esse conceito no contexto da modernidade tardia, é o reconhecimento da diferença.

A diferença tem marcado o contrato social contemporâneo, em que os sujeitos buscam constituir sua cidadania a partir de um quadro de referências específico. Propomos uma pedagogia da educação física que considera o homem plural e a relação que ele estabelece com as atividades físicas e esportivas para planejar sua intervenção. Nossa proposta associa-se ao desenvolvimento de um modelo *reclamado* de cidadania (STOER; MAGALHÃES; RODRIGUES, 2004), em que os sujeitos assumem as ações e discursos sobre si próprios, discursos esses que se fundem a partir de questões identitárias. Dessa forma, as grandes narrativas são abandonadas, deixando caminho aberto para pequenas narrativas, para as formas de conhecimento local, que são autolegitimadas por critérios próprios de competência.

Intervention of physical education in social projects: an experiment of citizenship and sport in Vila Velha (ES)

ABSTRACT: This article discusses physical education intervention in a social project, taking into consideration the relations the subjects establish with sports and physical activities. It results from an ethnographic study for five years to investigate the social practices and discourses of young participants of "Projeto Esporte Cidadão"(PEC) in Vila Velha (ES), and uses the critical discourse analysis to interpretate the meanings attributed to individual experiences. The study concludes that the sports techniques, the participation in sports competitions and the relational ways of interpersonal interaction form the main knowledge valued by the participants of PEC. It shows that the discourse community under investigation is able to establish priorities, which are self-legitimated by their criteria of competence.

KEYWORDS: Discourse community; intervention; physical education; social projects.

Intervención de la educación física en proyectos sociales: una experiencia de ciudadanía y deporte em Vila Velha (ES)

RESUMEN: En este artículo se discute un modo de intervención de la educación física en un proyecto social a partir de las relaciones que los sujetos establecen con las actividades físicas y deportivas. El trabajo es resultado del estudio etnográfico para investigar las prácticas sociales y los discursos de jóvenes participantes del Proyecto Deporte Ciudadano (PEC) y

utiliza el análisis crítico del discurso para interpretar los sentidos atribuidos a las experiencias individuales. Se concluye que la apropiación de técnicas deportivas y las formas relacionales de interacción constituyen los principales saberes valorados en PEC. El estudio indica que cada comunidad discursiva es capaz de establecer sus prioridades, que son auto legítimas por criterios propios de competencia.

PALABRAS CLAVES: Comunidad discursiva; intervención; educación física; proyectos sociales.

REFERÊNCIAS

ADULIS, D. *Uso do marco lógico na gestão e avaliação de projetos*. RITS, 2002. Disponível em: <<http://www.rits.org.br/gestao.html>>. Acesso em: 15 abr. 2002.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, jan./abr. 2002.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.

HIRSCHMAN, A. *Saída, voz e lealdade: reações ao declínio de firmas, organizações e estados*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

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

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, L. M. A fronteira interior: análise crítica do discurso: um exemplo sobre racismo. In: IÑIGUEZ, L. *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

RORTY, R. *Contingência, ironia e solidariedade*. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

STOER, S.; MAGALHÃES, A.; RODRIGUES, D. *Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAN DIJK, T. A. (org.). *El discurso como interaccion social*. Revisão técnica de J. A. Álvarez. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000.

VIANNA, J. A. *Esporte e camadas populares: inclusão e profissionalização*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2007.

WODAK, R.; MEYER, M. (orgs.). *Methods of critical discourse analysis*. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, 2001.

Recebido: 1 maio 2009

Aprovado: 1 jul. 2009

Endereço para correspondência

André da Silva Mello

Rua Joaquim Lírio, 220/602 – Praia do Canto

Vitória-ES

CEP 29055-460