

Celebração e transgressão: a representação do esporte na adolescência

CDD. 20.ed. 306.483
796

Rosane Maria Kreuzburg MOLINA*
Lisandra Oliveira e SILVA*
Fabiano Vaz da SILVEIRA*

*Universidade do Vale
do Rio dos Sinos.

Resumo

O presente estudo é resultado de uma pesquisa cujo objetivo principal foi o de compreender como as práticas pedagógicas que constituem o cotidiano de um projeto social colaboram na produção das representações sobre educação, esporte e saúde, na perspectiva das crianças e dos adolescentes que dele participam. O contexto investigado, um Programa de Extensão Universitária, pedagogicamente organizado para atender crianças e adolescentes de periferia urbana, tem como eixo central da sua proposta político-pedagógica a idéia de educação/esporte/saúde. Os instrumentos de pesquisa foram: análise de documentos, observações etnográficas e entrevistas. O conhecimento gerado pela pesquisa evidencia avanços na compreensão da função cumprida pelo "esporte" na construção da identidade dessas crianças e desses adolescentes. Função e significado comparável a outros espaços transgressivos próprios da adolescência, de que são exemplos o clube, o parque, a praia, etc., raramente acessados pelo grupo estudado. O processo analítico evidenciou que as crianças e os adolescentes entendem o "esporte" como opção predileta do ato de brincar; "saúde" como condicionamento a alguns hábitos individuais de higiene, e "educação" como obediência incontestável, sobretudo aos professores, o que permite concluir que as representações construídas pelas crianças e adolescentes evidenciam consensos e contradições, quando comparadas às proposições explicitadas no ideário e nas diretrizes do Programa estudado.

UNITERMOS: Esporte; Educação e saúde; Representações sociais; Crianças e adolescentes.

Introdução

Esse artigo publica parte dos resultados de um estudo vinculado à linha de pesquisa intitulada Políticas, Programas e Práticas na Promoção da Saúde, desenvolvido entre os anos 2000 e 2002. O âmbito que o circunscreve é um Projeto de Extensão Universitária desenvolvido em uma universidade privada desde 1988 e que, a partir de 1997 passou a contar com a parceria do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP), posteriormente denominado de Secretaria Nacional de Esporte (SNE), e do Instituto Ayrton Senna (IAS), instituições que agregam condições objetivas de sustentação político-pedagógica e financeira ao Projeto, que congrega cerca de 300 crianças e adolescentes entre sete e 16 anos, residentes em 25 comunidades localizadas na periferia urbana de uma metrópole brasileira.

O Projeto tem explicitado, dentre seus marcos teóricos mais fundamentais, a idéia de Educação e Saúde através do Esporte. Oferece, aos participantes, uma programação que inclui dança, capoeira, futebol de campo, futsal, basquetebol, ginástica olímpica voleibol, atletismo, tênis de mesa, oficina de artes, oficina de saúde, oficina cultural, apoio pedagógico aos temas escolares, acompanhamento nutricional, educação ambiental, teatro e música, entre outras atividades.

O estudo está circunscrito aos dados coletados sobre os adolescentes e não pretende homogeneizar a compreensão dos educadores sobre as representações construídas acerca do esporte na adolescência. Aqui, partimos da perspectiva da nossa interpretação. Portanto, em outros contextos ou

situações, professores e pesquisadores podem encontrar outras representações construídas a partir das singularidades de um ou vários adolescentes, em dado lugar e momento.

Esse estudo trata de divulgar as representações sociais por nós identificadas, sobretudo para

discuti-las, pretendendo nos aliar aos que se dedicam às diferentes formas de educar os adolescentes, para clarear perspectivas e objetivos que se refiram a cada um deles no específico, e não, em palavras de SALLES (1998), a uma imagética coletiva.

Objeto e objetivos da pesquisa

O objeto do estudo em questão está circunscrito na pretensão de explorar o papel das práticas esportivas, em espaços não-escolares, na construção da subjetividade/identidade (sentido de si mesmo) dos adolescentes.

Os objetivos da pesquisa são: a) identificar as principais mediações pedagógicas presentes nas trajetórias desses adolescentes, que foram capazes de

produzir representações sobre educação, esporte e saúde, e os possíveis impactos dessas ações nas “vidas” cotidianas desses atores, na perspectiva deles; b) entender as representações sobre esporte, educação e saúde construídas por um grupo específico de adolescentes, tendo como cenário o ideário e a prática pedagógica do Programa de Extensão estudado.

O enfoque teórico

As representações sociais, na perspectiva desse estudo, estão sendo reconhecidas como verdadeiras teorias do senso comum (FAAR & MOSCOVICI, 1984) e, portanto, têm papel orientador de condutas e práticas sociais. Estão sendo reconhecidas como construtoras e sustentadoras das subjetividades dos sujeitos. Dessa forma, são importante referencial para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana na sua dinamicidade histórico-social.

Para dar sustentação teórica à proposta de análise estrutural do discurso, optamos pelo conceito de sujeito em FOUCAULT (1987a, 1987b) por permitir pensar esta articulação e possibilitar entender as “falas” como expressão das representações. A partir daí, localizamos as mediações pedagógicas que contribuíram para a construção dos discursos que alojam e difundem, nesse coletivo de adolescentes, os saberes em questão: esporte, educação e saúde.

É pertinente esclarecer que se atribui ao conceito de representação social uma diversidade de sentidos justamente porque sua abrangência conceitual perpassa vários campos do saber, entre os quais a antropologia, a arte, a educação, o direito, a filosofia, a história, a psicologia e a sociologia. Sobre a origem do conceito de representação sabemos que está circunscrito em

Durkheim que diz que não existem representações individuais que não expressem as representações coletivas. Assim, todas as representações são sociais.

Nesse sentido, a opção que fizemos em buscar apoio na Teoria das Representações exigiu um processo de seleção de um dos enfoques teóricos e seu correspondente enfoque metodológico. Diante dessa complexa diversidade elegemos a opção estruturada a partir dos estudos de MOSCOVICI (1978, 1994), por GUARESCHI e JOVCHELOVITCH (1998), que define a Teoria das Representações Sociais como sendo uma teoria de empreendimento interdisciplinar.

Tendo como marco teórico a Teoria das Representações Sociais, optamos por um enfoque metodológico que possibilitasse entender como as representações individuais se enraízam no social e vice-versa, além de identificar as mediações pedagógicas presentes nesses processos.

Nosso esforço para identificar as representações aqui nominadas encontram sentido e significado teórico no texto de STEINBERG e KINCHELOE (2000), entre outros, que falam da essencialidade da diferença entre as representações da pedagogia escolar e as representações da pedagogia cultural e a influência de ambas na construção da identidade da infância e da adolescência.

A subjetividade e o esporte: espaço regrado de prazer

A subjetividade é construída a partir de uma série de identificações, nem sempre conscientes, que envolvem adesões, resistências e contestações fartamente presentes nos modos de ser dos adolescentes. Para O'LOUGHLIN (2001), a noção de subjetividade descreve nosso sentido de estar no mundo. Construímos esse sentido, que nos faz sujeitos, mediante processos de identificação e desidentificação a partir das relações que construímos nas diferentes práticas culturais.

A escola, assim como os espaços não-escolares, como é o caso do Projeto Social estudado, apresentam-se, para os adolescentes, como cenários capazes de manipulação sobre suas transgressões e seus desejos. São, igualmente, cenários privilegiados, nos quais esses sujeitos, a partir de diferentes práticas culturais, incluindo as práticas esportivas, aprendem formas de ser e de estar no mundo. Como se refere DONALD (2000, p.112), o processo de construção da subjetividade pressupõe “a necessidade de um outro que possa definir os termos e os limites da identidade”, um outro que se caracterize não necessariamente diferente, mas, ao mesmo tempo, conhecido e estranho. Portanto, o esporte, enquanto espaço regrado de prazer e a adolescência, enquanto tempo humano privilegiadamente preparado para os rituais de passagem, podem se constituir em uma relação produtiva para pensarmos o que significam essas experiências em termos de construção de subjetividades e identidades sociais.

As teorias convencionais, sobretudo os psicólogos construcionistas sociais como bem lembra GERGEN (1992), evitam a abordagem da complexidade da subjetividade humana, postulando um “si mesmo” que emerge de processos intrapsíquicos, ou, de uma subjetividade que é “conformada” dentro de contextos escolares e familiares. Uma visão mais complexa da subjetividade, segundo HERNANDEZ (2002), exige uma compreensão da subjetividade humana como contextualmente situada e constantemente em processo de construção. Somos sujeitos que estamos permanentemente influenciados (mediações pedagógicas) pelas ideologias (significados e discursos) e as práticas culturais (representações). Nos diferentes discursos produzidos no âmbito das práticas culturais (presentes nas oficinas esportivas do Projeto Social estudado), os sujeitos aprendem a nomearem-se a si mesmos através da sua participação em processos

de identificação ou desidentificação com algo ou alguém e mediante sua relação com as práticas culturais dominantes.

A adolescência e o esporte: controle ou emancipação?

A adolescência, caracterizada como o período de transição entre a infância e a fase adulta da vida humana, é um conceito cuja construção social deu-se na Modernidade, por efeito de discursos produzidos no âmbito de diferentes ciências das quais são exemplo a psicologia, a biologia e a sociologia. Discursos que construíram modos e padrões normalizados para o que se convencionou chamar de “adolescência”.

Segundo SOARES (2000), “definir a essência da adolescência sempre pressupõe ter determinadas concepções da “natureza humana”, a fim de poder definir como são os/as adolescentes e o que fazer com eles (elas), configurando-se, portanto, as concepções como formas de controle.

A adolescência está marcada por características psíquicas (SOARES, 2000), tais como mal-estar, confusão, hesitação, indefinição, irresponsabilidade, transgressão e impetuosidade que são vividas e interpretadas de forma diferente, conforme a classe social. Atribuímos à adolescência o signo da “fase de transição” - instabilidade, incerteza, mobilidade e transitoriedade. O hábito de definir o adolescente como alguém que não é mais criança, ao mesmo tempo em que também não é adulto, expressa a indefinição social desse lugar. Essas características da adolescência, normalmente são associadas à ameaça à segurança social, e muitas das justificativas para a implementação de políticas de esporte para os jovens vêm sendo justificadas por esse argumento que, a nosso juízo, é unicamente moral e, portanto, desprovido de preocupações, de conhecimento e de fundamento pedagógico. Aliás, o corpo e a sexualidade dos adolescentes normalmente chamam a atenção em termos de crises morais. Exemplo dessa afirmação é o filme “Kids”, dirigido por Larry Clark, bem lembrado por SOARES (2000), que tematiza a adolescência no limite das concepções tradicionais de gênero.

O que se sabe é que o adolescente vive à mercê de impulsos de difícil controle. Vive na ambigüidade evidenciada, por um lado, pela exuberância e pela competência biológica e, por outro lado, por um estatuto social que o subestima e o declara incapaz. Por tudo isso, a adolescência é feita de muito medo

para os adolescentes ao mesmo tempo em que é alvo de muita repressão por parte dos adultos.

A sociedade em geral tem como verdadeira a afirmação de que na adolescência a identidade está em processo, portanto é passível de mobilidade e de instabilidade. SOARES (2000) define a adolescência como um monstro cultural à medida que a própria adolescência está habitada pelos monstros da sexualidade, da música, da mídia, etc. Como responsável pelo controle das criações monstruosas, a autora cita a família como a instituição mais conclamada na salvação do

declínio moral da juventude. Nós acrescentamos uma segunda instituição, a escola.

Nossas pretensões, neste estudo, entre outras, são as de tematizar a(s) relação(ões) de impacto existentes entre as práticas esportivas não-escolares e a construção da identidade no período da adolescência. Neste artigo, nos referimos ao esporte como prática pedagógica localizada no âmbito que os estudiosos do campo dos estudos culturais têm denominado de “campo da pedagogia cultural”, ou seja, a que engloba as práticas educativas imprimidas através dos projetos sociais e da mídia, entre outras práticas.

Metodologia

Esta pesquisa é um estudo de caso, com abordagem qualitativa. Todo o processo de elaboração teórico-metodológica está em diálogo com as recomendações dos seguintes autores: BASTÁN (1995), ERICKSON (1989), GOETZ e LECOMTE (1988), MOLINA (1999) e WITTROCK (1989), entre outros.

Iniciamos pela pesquisa e análise dos documentos do Projeto estudado. Nesse processo analítico delimitamos, de acordo com FOUCAULT (1987a, 1987b), o sistema de enunciados que define o ideário do referido programa de extensão, ou seja, o que circunscreve e rege o sistema de enunciados do programa.

Posteriormente, identificamos os efeitos de tais dispositivos no cotidiano do Projeto através da análise interpretativa (para além da estrutura) dos discursos presentes entre os atores colaboradores do estudo. A comparação entre esses dois níveis de análise nos indicou os efeitos sociais (realidades sociais), as representações sociais ali produzidas.

Os principais instrumentos de investigação foram as entrevistas e a análise de documentos. As entrevistas temáticas, semi-estruturadas, realizadas com os professores coordenadores do Projeto, foram realizadas coletivamente para propiciar, em termos de FOUCAULT, exercícios de intersubjetividade e favorecer a identificação das formações discursivas e do regime de normas existente para além das histórias individuais. As entrevistas individuais, realizadas com os monitores e com os adolescentes, foram do tipo semi-estruturadas e centraram-se nas histórias vividas no próprio Projeto. Todos os colaboradores do estudo assinaram um termo de consentimento para utilização dos dados em publicações científicas. A participação dos adolescentes e a utilização das informações coletadas

foram autorizadas através da assinatura do Termo de Consentimento Informado pelos pais ou outro adulto por eles responsáveis. Para garantir o anonimato dos colaboradores, os nomes verdadeiros foram substituídos.

Além da análise de documentos e das entrevistas foram realizadas observações etnográficas nas oficinas, na hora de chegada, na hora do lanche e na hora de saída do Projeto, ou seja, no cotidiano vivido.

Os atores colaboradores com o estudo

Por ocasião das entrevistas aplicadas aos monitores, solicitamos a cada um deles a indicação de dois adolescentes que, na opinião deles além de antiguidade no Projeto, fossem participantes e representassem o modo de ser e de pensar de todo o grupo. Entrevistamos todos os atores indicados e, nessas entrevistas, também íamos identificando novos atores, à medida que eram referenciados nos discursos. Durante nossas observações etnográficas também identificamos outros atores que nos chamavam a atenção pela forma de ser e estar na rotina do Projeto. Delimitamos os 20 atores pela regularidade dos discursos, pela diversidade de gênero, pela antiguidade no Projeto e pela diversidade de modalidades de práticas esportivas.

O processo analítico

Na investigação qualitativa interpretativa, se entende como “dado” todo o material que o investigador coleta na realidade que estuda. No nosso caso utilizamos como fontes principais dos dados, os documentos (dados produzidos no Projeto), as entrevistas (dados

construídos no contexto estudado) e as observações etnográficas (dados produzidos por nós). A triangulação das três fontes, caracterizada pelo exaustivo exercício de reflexão, evitam que os dados sejam adulterados, mesmo que inconscientemente, em favor da teoria na qual se apóia o investigador.

O primeiro passo do processo analítico deu-se a partir da análise dos documentos. Com a autorização dos dirigentes do Projeto, fomos coletando todos os documentos até então produzidos, ou seja, realizamos o que em pesquisa qualitativa se denomina de “busca exaustiva de informação de arquivo”, sobre o objeto de estudo. Sendo os documentos oficiais, via de regra, muito mais contratuais que descritivos, aplicamos a cada um deles uma série de perguntas que possibilitassem extrair a futura interpretação: Quem escreveu os documentos? Quando foram escritos? Quem os lê? Como são lidos? Com quê propósito? Em quais ocasiões? O que registram? O que está omitido? etc.

Essa análise permitiu um mapeamento temático e a construção do marco contextual histórico-político e teórico do Projeto. Também orientou as entrevistas, tanto com o grupo dos dirigentes, quanto com o grupo de monitores do Projeto e, em decorrência, contribuiu para a focalizar as entrevistas com os adolescentes.

As entrevistas, por sua vez, receberam tratamento distinto, segundo o lugar social e político ao qual cada grupo entrevistado se localiza: dirigentes, monitores, participantes. Cada entrevista teve a duração de 60 minutos. Todas foram gravadas, transcritas, devolvidas aos entrevistados para as respectivas validações e, após esse processo, analisadas como “dado”. Para os três grupos foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas. Esse tipo de entrevista mantém uma estrutura criteriosamente definida pelo investigador, mas sua característica é a reflexividade. Todas as entrevistas foram confidenciais, respeitando-se o sigilo.

As observações etnográficas foram registradas em cadernos de notas. Constituíram-se nos registros daquilo que nos parecia importante para enriquecer a análise dos demais documentos. Ou seja, observações feitas acerca dos espaços físicos, dos atores, das atividades desenvolvidas

em paralelo a nossa, nossos sentimentos, expressões dos atores, etc. As observações etnográficas são registros fundamentais para que o pesquisador possa, no processo analítico dos dados, distinguir as circunstâncias nas quais os mesmos foram produzidos.

A análise das entrevistas consiste na etapa em que o pesquisador tem que dar uma ordem e uma forma aos dados, de maneira coerente, lógica e sucinta. Inicia pela leitura atenta de todas as transcrições com o objetivo de não perder o sentido geral dos dados e também de não desperdiçar nenhum material.

Nesse processo, fomos identificando o significado daquilo que disseram os atores colaboradores - os adolescentes. Fragmentos de falas que dão regularidade temática aos discursos e que chamamos de “unidades de significado relevante” para nosso problema de pesquisa. Identificamos 174 unidades de significado relevante. Esse momento caracteriza-se como o de exercício de interpretação que fundamenta a análise e o informe final da pesquisa.

A ordenação e o agrupamento das unidades de significado relevantes resultaram na identificação de três grandes categorias de análise: a) informações de identificação e de história pessoal, b) informações do universo do Projeto, c) informações do cotidiano escolar.

Por fim, depois de classificar todas as informações contidas nas entrevistas aplicadas aos adolescentes, passamos a analisar o conteúdo do material de cada uma das categorias. Nesse nível de análise, buscamos elucidar qualitativamente as representações sobre educação, saúde e esporte produzidas pelos adolescentes por efeito das mediações pedagógicas vivenciadas no cotidiano do Projeto investigado. Constatamos que, entre as categorias, havia muitas zonas de significado superpostas, contudo saltou aos olhos a predominância argumentativa da dimensão esporte, em detrimento da dimensão educação e saúde. Considerando essa evidência, agrupamos as falas dos adolescentes, segundo os significados nelas representados, em três eixos de análise qualitativa das representações sobre esporte: a dimensão biológica, a dimensão social e a dimensão subjetiva.

Resultados e discussão

Relacionar a educação física à saúde é uma tendência cujas possíveis raízes se originam no âmbito das teses da educação física e da medicina, sobretudo aquelas

fundamentadas pela lógica das ciências naturais. Analisando as publicações científicas da área de conhecimento da educação física, sobretudo a partir

da década de 1980, identifica-se, dentro dessa relação, duas tendências: a primeira delas está influenciada pela corrente norte americana da “Health Related Fitness”, que estabelece a relação entre educação física e saúde diretamente relacionada à aptidão física; a segunda, amplia o conceito de saúde no sentido de reconhecer outros determinantes que o configuram - concepção crítica de saúde - e, nesse caso, identifica a educação física como prática pedagógica capaz de impacto na educação para a saúde, nos âmbitos escolares e não-escolares.

Antes de introduzir a discussão dos aspectos que evidenciaram nossos achados é pertinente esclarecer porque falamos, por exemplo, no título do artigo em “esporte” e no primeiro parágrafo da discussão dos resultados, em “educação física”, como se fossem concepções idênticas. No nosso entender, os termos não são sinônimos. O esporte é um dos elementos tematizados pela educação física, cuja manifestação se desdobra em várias modalidades. Entretanto, esporte, na compreensão do grupo estudado, significa educação física e está identificado como a opção predileta no ato de brincar, sentidos e significados que incorporamos no processo analítico dos dados e na sua discussão pelo fato de que o Projeto Social investigado foi “tomado” como um sistema de produção de conhecimentos compartilhados.

Assim, tratamos de analisar as formas com as quais os atores integrantes desse sistema, fenômeno cultural, percebem e significam o que ali ocorre, ou seja, suas representações sociais. Portanto, a perspectiva de análise que estruturou nosso trabalho é a perspectiva “emic” ou interna, isto é, adotamos o ponto de vista dos atores colaboradores e não a perspectiva “etic” ou externa, na qual prevaleceria o ponto de vista dos pesquisadores.

Coerentemente com o enfoque teórico-metodológico que sustentou a investigação, não nos dedicamos a avaliar as ações do Projeto Social em pauta, mas perguntar aos participantes quais os efeitos dessas ações educativas, sem, entretanto nos preocupar com os impactos desses efeitos nesses sujeitos. Ou seja, partimos da análise dos documentos e dos discursos oficiais que, em si mesmos, explicitaram quais são as metas que o Projeto busca alcançar e, a partir daí, interpretando as falas dos adolescentes, constatamos as representações, construídas por efeito dessas ações, que passamos a interpretar a seguir.

O grupo de adolescentes que pesquisamos possui uma concepção plural do esporte integrando explicações biológicas, emocionais e sociais.

As explicações biológicas

As representações referidas no âmbito do domínio biológico estão vinculadas aos discursos presentes na mídia, na escola e no Projeto Social estudado que prescrevem a prática esportiva como alternativa para minimizar alguns hábitos prejudiciais à saúde. Dentre eles, o grupo de adolescentes estudado destaca: uso e dependência de drogas em geral, o sedentarismo e a falta de hábitos de higiene.

O risco de vir a usar e criar dependência a drogas, sobretudo as ilícitas, está vinculado ao tempo passado nas ruas. Ou seja, o tempo que sobra depois de frequentar a escola, tanto o correspondente ao turno oposto ao escolar, quanto ao tempo de férias. Os adolescentes não relacionam a dependência às drogas a efeitos psicossociais, mas estritamente aos efeitos biológicos diretos. Assim mesmo, muitas doenças físicas são explicadas pelos adolescentes como originadas de problemas emocionais causados pelo uso de drogas que, por sua vez, são, às vezes, apontadas como causa, outras vezes como consequência de inúmeros problemas socioeconômicos.

Ilustrando nossa interpretação, destacamos os seguintes depoimentos:

[...] aqui no Projeto, fazendo esportes, eu aprendi a cuidar do corpo. Aprendi que é importante tomar banho, cuidar das roupas e da alimentação. Por exemplo, comer muito antes de jogar é perigoso para a saúde. Tomar muita água de uma vez, também não é bom. Quando estamos cansados, de tanto correr, e com muito calor, temos que tomar água aos poucos. O estômago e o coração quando estão cansados não podem dar conta de cuidar da comida e da água que bebemos enquanto estamos fazendo exercícios [Carlos, abril de 2001. 15 anos, dois anos no Projeto].

[...] faço esporte porque é bom para os ossos, para os músculos, para crescer saudável [...] o banho é, para mim, a coisa mais importante, é a melhor coisa que tem no Projeto. O banho é muito importante para a saúde e, depois de jogar tomamos banho antes de ir para casa. É bom para a pele, para dormir e para muitas coisas mais [Gabriela, maio de 2001. 13 anos, um ano do Projeto].

Quem está no Projeto tem que cumprir muitas coisas. Não é só jogar bola. Eu aprendi jogar basquete, mas por causa disso [porque eu venho sem faltar], eu tenho aprendido a importância dos alimentos, a importância de escovar os dentes, a importância de lavar as mãos, de cada um ter sua escova de dente, sua toalha de banho, etc. Aprendemos com a

nutricionista, com a enfermeira. O basquete eu aprendi com o professor de educação física. O esporte é muito bom para a saúde da gente [...], é na escolinha que eu aprendi tudo isso [Hugo, junho de 2001. 12 anos, oito meses no Projeto].

[...] antes de entrar no Projeto eu tinha problema no joelho. Até já tinha ficado no hospital por causa disso. Os médicos falaram que eu tinha que fazer exercícios, jogar, etc. porque eu estava muito gorda. Eu só ficava sentada vendo televisão e cada vez mais gordinha. O esporte é bom por que a gente corre, gasta energias, fica mais magra se mexendo. Se não fizer um esporte, faz o quê depois do colégio? Ficar parada faz mal à saúde [...]. [Leda, agosto de 2001. 13 anos, 1 ano e um mês no Projeto].

Aqui no Projeto os professores nos explicam muitas coisas sobre o uso de drogas. Tem muitos gurus e gurias que ficam pelas ruas cheirando cola, depois vão para a maconha e outras drogas. Isso faz muito mal para a cabeça [...] o cara fica tonto, não sabe mais o que está fazendo e acaba prejudicando toda a família. O esporte ajuda tirar essas tentações da tua cabeça [...], o tempo passa voando e tu nem tens tempo para pensar em droga. Droga trás doença para o corpo. O cara fica magro, não conversa, fica cheio de ferida, não toma banho, não come e morre [Pedro, agosto de 2001. 13 anos, nove meses no Projeto].

Muita gente que eu conheço, pessoas grandes, começaram nas drogas desde criança. As crianças que já não têm pai e mãe, não têm comida, não tem bons professores e também não têm para onde ir [Projetos Sociais], não têm outra opção. Vão fazer o quê? Ficar dentro dos casebres? Ficar convivendo com sujeira, agressão e fome? Vão para a rua pedir [...], nem notam quando já estão viciadas nas drogas [...], crescem assim, ficam assim até morrer [Suzana, agosto de 2001. 14 anos, um ano e quatro meses no Projeto].

As explicações sociais

As representações referidas no âmbito do domínio objetivo ou social, espaço no qual os adolescentes constroem, estabelecem, avaliam e legitimam suas relações interpessoais e intergrupais, a socialização, a amizade e a solidariedade, foram os efeitos mais destacados pelo grupo estudado.

Os adolescentes aprendem e pautam suas vidas através de interações, de relações interpessoais nas quais valores, emoções, sentimentos e formas de

comunicação desempenham papel essencial. Os conceitos e os preconceitos, socialmente construídos, funcionam e organizam as vidas dos adolescentes como verdades. Ou seja, o grupo serve como defesa, facilitando a busca da identidade que, pouco a pouco, vai contrastando com as regras e o controle normalmente exercidos pelos espaços familiar e escolar. Espaços como os que o Projeto Social estudado organiza, se constituem para esse grupo de adolescentes, como privilegiados para a convivência cara a cara e, portanto, ricos para o desenvolvimento de comportamentos sociais, desejáveis ou não-desejáveis pelos pais, pelos professores e pela sociedade em geral.

As identificações, portanto, constituem-se em processos básicos para a aquisição da identidade durante os quais os adolescentes repudiam uns e idolatram outros “modos de ser” e de “estar no mundo”.

Os depoimentos a seguir ilustram como os adolescentes participantes do Projeto estudado significam essa experiência de interação social:

[...] por exemplo, [falando do relacionamento entre meninos e meninas], na escola a gente não pode falar com um guri no recreio porque já ficam falando que a gente está namorando, etc. Aqui não é assim. Aqui a gente pode e conversa muito. Gurus e gurias, na hora do lanche, na hora de lavar as mãos e também na quadra. Aqui todo mundo sabe que nós estamos aqui para fazer esportes, para fazer amizades novas, para ficarmos bem. [...] falamos sobre tudo, sobre qualquer coisa, até para fazer fofocas uns dos outros. Na escola não é assim, em casa não é assim [Elvira, abril de 2001. 12 anos, seis meses no Projeto].

Depois que eu entrei no Projeto é que eu fiz amigos. Antes eu não tinha muitos amigos. Amigos mesmo. Aqueles com quem tu podes conversar tudo, trocar idéias, falar tudo sem medo. Tenho amigos da minha idade, um pouco maiores que eu e até gurias que também gostam do que eu gosto. Francamente, eu venho no Projeto mais pelos amigos, para me encontrar, conversar, rir com eles e elas, do que pelas atividades. A merenda também é uma coisa boa [...] pelo lanche que é sempre bom e pelas conversas e brincadeiras durante o lanche. Nós somos um grupo, todos iguais! [João, maio de 2001. 12 anos, oito meses no Projeto].

Desde que eu entrei no Projeto participo do grupo de dança. Nós já fizemos umas quantas apresentações em palco de teatros da Universidade e até fora daqui. Eu perdi [com essa experiência] aquela vergonha sabe? Antes eu tinha vergonha

de tudo, do meu corpo, de ser pobre, de morar na Vila, de falar com muita gente, etc. Hoje, sou diferente. Vejo que tudo que eu não tenho, muita gente não tem e que também não sou pior que ninguém. Falo de todos os adolescentes do Projeto, não só do grupo de dança. [...] é muito “legal” é “tri legal” quando o grupo de dança se apresenta nos eventos da Universidade [...] o teatro cheio, a gente dançando tudo certinho e, no final aquele monte de palmas. Tu não imaginas a felicidade que dá. Cada um fica feliz porque fez tudo certo, mas a felicidade maior, para mim, é pertencer ao grupo [Amanda, abril de 2001. 11 anos, seis meses no Projeto].

Tem os novos [colegas do grupo de basquete] que no início do semestre chegam e não sabem nada. Bem, o professor ensina, mas eles também já querem entrar no time na hora do jogo. Eu entendo porque eu também tive essa vontade, então a gente pede para o professor para ficar depois do jogo ensinando mais um pouco para eles. Quando eu cheguei aqui também teve quem me ensinou [...] é importante ajudar quem precisa! [Quintino, junho de 2001. 13 anos, um ano no Projeto].

[...]para chegar aqui no Projeto. Eu venho de bicicleta, mas muitos vêm caminhando. Eu venho acompanhando eles porque é melhor a gente andar juntos. A gente se ajuda. Se alguém precisar alguma coisa, o grupo se ajuda: atravessar as ruas movimentadas, evitar que roubem nossas coisas, assim [...] essas e outras coisas perigosas que podem acontecer. Em grupo é melhor para todos! Somos amigos aqui do Projeto, nos ajudando fica mais fácil e até nossos pais ficam mais tranquilos [...] [Daniela, maio de 2001. 13 anos, nove meses no Projeto].

[...] aprendi a respeitar as limitações de cada um, inclusive as minhas. Eu aprendi a ser mais eu. Aprendi que eu devo fazer o que eu posso fazer e não o que os outros querem que eu faça. Aqui eu mostro o que eu sou. Nem que seja jogar vôlei, por exemplo, que eu jogo mal. Eu vou jogar o que eu sei, cada um vai jogar o que sabe. O importante é estar aqui, estar no grupo, compreender o outro. Aqui no Projeto, nos grupos de esporte, a gente aprende a importância do “eu”, eu aprendi a usar mais o meu eu [Carlos, abril de 2001. 15 anos, dois anos no Projeto].

Eu entrei aqui com 10 anos. Eu não sabia quase nada, nem de jogar bola, nem de conviver. Queria conseguir tudo no tapa. Aqui eu aprendi muito,

aprendi a jogar, a aprendi a conviver, aprendi a ajudar e tudo isso é que faz o nosso grupo [Ester, maio de 2001. 14 anos, quatro anos no Projeto].

As explicações subjetivas

As representações referidas no âmbito do domínio subjetivo dão conta de acomodar as mudanças ou crises psicológicas que, nessa fase da vida, são tão intensas quanto as mudanças corporais ou biológicas.

Ao nos referirmos às explicações biológicas e sociais, já mencionamos que a adolescência é a etapa da vida na qual se tem, por um lado, a oportunidade de experimentar várias alternativas de identidade, sem o compromisso conferido ao adulto e, por outro lado, com a tolerância da sociedade.

Há consenso, entre os estudiosos dessa fase da vida, citados ao longo deste texto, que a grande contribuição que a adolescência dá para a construção da subjetividade de cada pessoa é possibilitar seu autoconhecimento pela convivência intensa e concomitante, com as mudanças corporais, sociais e emocionais. Entretanto, esse processo nem sempre ocorre em formato de rebelião, de conflito, etc. É possível vivê-lo de forma harmônica com o entorno familiar e social, primeiro porque as crises da adolescência não são universais e, portanto, não são inevitáveis. Segundo, porque também depende de como cada adolescente e cada grupo social no qual ele vive e convive, integra, assimila, cuida, significa, elabora, etc., essa fase intermediária da vida, na qual os adolescentes se preparam para serem adultos. Fase, como já dissemos, caracterizada por fortes e amplos ajustes que forçosamente levam à redefinição de si mesmo, para si e para o grupo de convivência ao qual pertencem.

O Projeto Social investigado, enquanto espaço de convivência pedagogicamente organizado para acolher e educar adolescentes em situação de vulnerabilidade social, na perspectiva dos atores colaboradores do nosso estudo, é tido com um lugar, na verdade o único lugar, privilegiado para construir e ancorar sentimentos construídos na intersubjetividade adolescente que, por conta da harmonia reinante, tem representado, tanto para o grupo estudado como para o entorno social, ser um lugar de convivência saudável.

As oficinas de prática esportiva, todas as modalidades, têm um papel de destaque nesse processo. Os adolescentes reconhecem a

oportunidade de pertencerem a esses grupos de atividade, como a única oportunidade de se construírem autonomamente como sujeitos e, portanto de formarem opinião positiva a respeito desse espaço e de si próprios. Dois sentimentos são destacados pelos adolescentes como inerentes às práticas esportivas, além de constituírem, para eles, a principal razão pela qual se inserem, permanecem e gostam dessas práticas: a transgressão e a celebração coletiva.

Os depoimentos que elegemos para evidenciar essas subjetivações são os seguintes:

[...] aqui [no Projeto] ou na escola, o melhor de tudo é jogar [...]. Jogo com regras certinhas [...]. O mais legal é quando tu não cumpre a regra e ninguém vê. Sabe quando tu faz a falta, mas parece que não fez? Tu sabe que tu fez, mas como ninguém, pelo menos o cara que apita, não viu, está tudo limpo. É muito “tri”. [...] sempre (na escola e em casa) estão te cuidando. Agente não pode fazer um monte de coisas, não pode mesmo e, se faz, é castigado, é xingado [...]. No jogo, se o juiz não vê, não [Antônio, setembro de 2001. 13 anos, um ano e três meses no Projeto].

O que não pode fazer na sala de aula, não pode fazer. Se tu cola, por exemplo, a sensação é de medo. Parece que o professor sabe, mas só não quer falar agora. Vai pegar no teu pé depois. [...] no jogo, tu sabe antes que se não for dada a falta, valeu. Claro que tem que saber fazer a falta! Não vale quebrar o cara [Daniel, junho de 2001. 13 anos, oito meses no Projeto].

O que eu mais gosto de pertencer ao grupo do futsal é que aqui eu posso ser eu mesmo. Eu treino e aprendo para jogar bem, para fazer gol, para jogar mesmo. Eu acho que sou o melhor do time [...] jogo direitinho e, principalmente porque faço pouca falta e muitos gols. Quer dizer, eu faço falta e, até já fiz gol que não valia, mas valeu. Como o juiz diz que valeu [...] eu sei que o resultado é legal. Tu fica limpo, o problema não é teu [...], tinha alguém controlando o teu jogo, mas não conseguiu te controlar. Tu sai herói, porque tu és o goleador [...], está na súmula” [Mário, junho de 2001. 14 anos, nove meses no Projeto].

Na prova de matemática [comparando prova com jogo de basquete], se tu acerta um problema a professora só vai corrigir depois, dias depois é que tu recebe a prova de volta. Daí, tu fica contente porque tu acertaste, mas já

faz tanto tempo! Não tem mais muita graça, nem para ti mesmo. E se toda turma foi muito mal, pior ainda. A professora, às vezes, te dá parabéns, às vezes só escreve no teu caderno: parabéns, José! No jogo de basquete, se tu faz a cesta, é gol! Tu grita, todo mundo te abraça naquele hora mesmo. Se é competição, até a torcida vibra contigo. Nossa, isso é muito legal! [José, abril de 2001. 13 anos, um ano e dois meses no Projeto].

Em casa, a gente sabe que é da mesma família, mas só tem que obedecer ao que os pais querem. Na escola, a gente gosta de ser daquele colégio, etc., mas a gente só obedece ao que os professores querem. Tem que ser educado, obedecendo. No jogo de futebol, tem que obedecer as regras, etc., mas tu que faz o jogo. Quer dizer, tu e teu time. Se perde todos ficam tristes, mas se ganha, é alegria geral, na hora. É um risco muito legal. É a parte mais “tri”, todo o teu time te abraça porque estão contigo e tu com eles [...] sempre resultado do que a gente mesmo fez. Outro jogo, outro risco[...] [Manoel, maio de 2001. 14 anos, um ano e seis meses no Projeto].

As duas coisas que eu mais gosto: marcar ponto para minha equipe e tomar banho aqui no ginásio. Tu marca ponto e é aquela festa. Abraços, gritos, palmas! Em nenhum outro momento fazem isso com a gente. Nem as minhas amigas, nem meus irmãos. Sabe, tu podes fazer a melhor comida, acertar toda a prova [...] fica uma coisa só para ti. Aqui não, fez ponto, é festa na quadra. Isso é o melhor do jogo, festejar com todo mundo. [...] no banho: água quente, shampoo, muita conversa e muita risada, principalmente se o teu time ganhou [Gabriela, maio de 2001. 13 anos, um ano do Projeto].

Nada até hoje foi mais legal do que o dia que eu subi no podium. [...] aquela massa, tinha adolescentes de vários estados, de outros projetos [...] meus colegas aqui do Projeto tinham me escolhido para representá-los. Receber aquelas palmas..., tu te sentes uma rainha. Pena que ninguém da minha escola e da minha família estava presente, mas para mim, inesquecível. Quero continuar no Projeto enquanto eu puder, não sei o que faria sem meu grupo de dança! Aqui eu sou a Suzana, em casa e na escola parece que não sou ninguém [Suzana, agosto de 2001. 14 anos, um ano e quatro meses no Projeto].

Considerações finais: decodificando as práticas esportivas na adolescência

Na nossa avaliação, a novidade e o significado maior do estudo estão no fato de identificar impactos subjetivos do esporte na adolescência. Ou seja, achados que se constituem em indicadores distintos daqueles que justificam a prática esportiva nas relações diretas destas práticas com a saúde biológica. Relações já amplamente difundidas, sobretudo, pelos pensadores que se apóiam nos princípios do paradigma norte-americano – “Health Related Fitness” - estritamente correlacionadas à aptidão física.

As evidências encontradas em nossa investigação, com certeza ampliam a compreensão pedagógica do sentido e do significado da prática esportiva na adolescência e, com isso, também podem vir a conferir novo sentido e novo significado aos programas de formação dos professores de educação física responsáveis pelas ações educativas, mediadas pelas práticas esportivas dos adolescentes, em âmbitos escolares e não-escolares.

Nesse sentido, as explicações biológicas, sociais e emocionais evidenciadas nos depoimentos, apontam para um novo leque de significado e de responsabilidade para os espaços pedagogicamente organizados para os adolescentes vivenciarem experiências denominadas de práticas esportivas. As representações construídas nesses espaços caracterizam-se como informações importantes que são levadas em conta pelos adolescentes em seus “modos de ser” e “modos de estar” na sociedade. Estudiosos da adolescência, entre eles ERICKSON (1976), há longa data têm afirmado que a definição da identidade, ou seja, a busca do sentido da individualidade, é o processo básico vivido privilegiadamente durante a adolescência. Segundo esses estudiosos, a personalidade é constituída pela interação contínua de três elementos: o biológico, o social e o individual. SALLES (1998) diz: pelo biológico, o indivíduo nasce com impulsos e tensões e seu desenvolvimento é maturacional; pelo social, o indivíduo faz suas “adaptações” aos hábitos e às restrições culturalmente construídas em cada espaço e tempo histórico; e pelo individual ele concretiza sua própria interação entre o social e o biológico. É na interação desses três elementos que se forma a identidade.

As explicações biológicas, apesar de presentes nas falas de muitos dos adolescentes escutados, na nossa interpretação estão colocadas no plano que GUARESCHI e JOVCHELOVITCH (1998), referindo-se ao pensamento de Moscovici, denominam de “teoria da atribuição”. Ou seja, essas explicações

aparecem como comportamentos atribuídos por outrem à quem pratica esporte. Nesse caso, o Ideário do Projeto e os discursos dos professores convergem para a idéia hegemônica de saúde biológica, de longevidade, de menos risco, de sucesso, etc. para quem pratica esporte e, portanto, tem hábitos e estilo de vida saudável.

As representações explicadas no âmbito biológico, as representações atribuídas, incidem no espectro da responsabilidade individual, portanto são compatíveis com o paradigma tradicional de saúde. Ou seja, o sujeito é informado sobre “modos saudáveis de ser” e é avaliado pela opção que faz ou que fará. Para o adolescente, essa atribuição é pautada pelo controle, é muito próxima do padrão normativo que a família e a escola também exercem sobre ele nessa etapa de sua vida.

Entretanto, as falas dos adolescentes evidenciam que as explicações sociais e as explicações subjetivas são as que realmente correspondem à idéia que eles têm dessa realidade. É a oportunidade de protagonismo, a oportunidade de pertencimento, a autonomia do gesto, sobretudo a das transgressões e das celebrações coletivas praticadas no âmbito das diferentes práticas esportivas, que governam, justificam, significam, dão prazer e constroem as relações sociais desses adolescentes e, portanto, suas identidades.

Como o adolescente quer definir-se como adulto, quer afirmar-se, quer distinguir-se, etc., o esporte praticado nas oficinas do Projeto Social investigado, reconhecido pelos adultos dos âmbitos familiar e escolar, como protegido e saudável, concretiza esse sonho: transgredir, pertencer!

À comunidade interessada em levar em conta a contribuição que nosso estudo oferece recomendamos que faça também sua “escuta”. De nossa parte, estamos convencidos de que também necessitamos escutar o que pensam sobre o que dizemos os docentes que trabalham nas escolas desses adolescentes. Queremos também ouvir o que pensam os pais desses adolescentes sobre o impacto das práticas esportivas não-escolares no cotidiano familiar.

Atualmente estamos desenvolvendo pesquisa com os professores dos adolescentes colaboradores desse estudo para saber, na perspectiva desses professores, qual tem sido o impacto das práticas esportivas propiciadas pelo Projeto Social estudado, no cotidiano escolar.

Abstract

Celebration and transgression: representation of sports in adolescence

The text here presented is a result of a research whose main purpose was to comprehend how the pedagogical practices that constitute the daily functioning of a social project contribute in the production of the representations about education, sports, and health, from the perspective of the children and adolescents who participated in it. The context that was investigated –a pedagogically organized university extension program planned to attend children and adolescents of urban suburbs– has as central axis of its political-pedagogical proposal the idea of education/sports/health. Our research instruments were the following: document analysis, ethnographical observations, and interviews. The knowledge generated by the research evidences advances in the comprehension of the role accomplished by "sports" in the formation of these children and adolescents' identity. These role and meaning are comparable to other transgressive spaces proper of adolescence –like the club, the park, and the beach– rarely accessed by the group that was studied. The analytical process evidenced that children and adolescents understand "sports" as the favorite option for the act of playing; "health" as the conditioning to some individual hygiene habits; and "education" as the unquestionable obedience, to professors above all. This permits to conclude that the representations constructed by the children and adolescents evidence agreement and contradiction when compared to the propositions expressed in the ideals and guidelines of the program that was studied.

UNITERMS: Sports; Education and health; Social representations; Children and adolescents.

Referências

- BASTÁN, A. *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo, 1995.
- DONALD, J. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, T.T. (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ERICKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. (Ed.). *La investigación en la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC, 1989. p.195-301.
- FAAR, R.M.; MOSCOVICI, S. *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987a.
- _____. *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: La piqueta, 1987b.
- GERGEN, K. *El yo saturado: dilemas de la identidad en el monto contemporáneo*. Barcelona: Paidós, 1992.
- GOETZ, J.; LeCOMPTE, M. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.
- GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HERNANDEZ, F. *El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad*. Madrid: MCT, 2002. (Proyecto de Investigación presentado al Ministerio de Ciencia y Tecnología).
- MOLINA, R.M.K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. Prefácio. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- O'LOUGHLIN, M. The development of subjectivity in young children: theoretical and pedagogical considerations. *Contemporary Issues Early Childhood*, Oxford, v.2, n.1, p.49-65, 2001.
- SALLES, L.M.F. *Adolescência, escola e cotidiano: contradições entre o genérico e o particular*. Piracicaba: UNIMEP, 1998.
- SOARES, R. Adolescência: monstruosidade cultural? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.25, n.2. p.151-9. 2000.
- STEINBERG, S.; KINCHELOE, L. *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata, 2000.
- WITTROCK, M. *La investigación em la enseñanza I: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC, 1989.

Nota

Lisandra Oliveira e Silva é bolsista de Iniciação Científica da FAPERGS.

Fabiano Vaz da Silveira é bolsista de Iniciação Científica da UNIBIC.

Apoio: CNPq e CAPES.

ENDEREÇO

Rosane Maria Kreuzburg Molina
R. Vasco da Gama, 585, apto. 504
90420-111 - Porto Alegre - RS - BRASIL

Recebido para publicação: 18/07/2003

Aceito: 05/03/2004