



## O esporte na educação e na política pública\*

Alba Zaluar\*\*

A proliferação de programas e projetos esportivos que nessas últimas décadas pretenderam complementar ou substituir os processos educativos formais, especialmente para as classes de menor poder aquisitivo, é um fato marcante. Acompanhar sua evolução e suas mudanças de orientação pode ajudar a entender seus dilemas e problemas. Este trabalho vai basear-se em duas pesquisas de avaliação de programas esportivos — o Priesp, da Fundação Roberto Marinho, e o Recriança, do MPAS —, realizadas respectivamente em 1985 e 1987, e na orientação passada para os educadores “informais” desse último programa, contida numa coleção de livros.

O Priesp começou a funcionar em 1979 apenas no Rio de Janeiro e não tinha objetivos mais gerais além de disseminar ou popularizar a prática esportiva múltipla. O programa Recriança foi resultado de uma política pública desenvolvida pela Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência, a partir de 1987, na gestão de Raphael de Almeida Magalhães. Era um projeto muito mais ambicioso, que não se restringia à educação esportiva, mas utilizava-a como meio de educar crianças e jovens, junto com a orientação para o trabalho e a alimentação. Esse tripé, como era chamado pelos idealizadores do projeto, baseou-se nos dados fornecidos pelo relatório de avaliação do Priesp, que apontava, na perspectiva da população-alvo, essas duas deficiên-

---

\*Este texto faz parte de pesquisa financiada pela Finep e coordenada por Vanilda Paiva.

\*\*Departamento de Antropologia da Unicamp.

cias. Mesmo assim, existem, na concepção da educação esportiva dos dois programas, diferenças que convém analisar.

A idéia de que o esporte é parte importante de um projeto educacional mais amplo, ou seja, de que ele é instrumento pedagógico importante, está presente nos dois projetos desde o início. Mas a associação entre esporte e pedagogia não se dá no mesmo nível nem da mesma maneira, nem no projeto, nem na prática dos educadores de cada um deles.

Nenhum deles pode sofrer a crítica que na época do Estado Novo sofreram os projetos educativos nacionais que usaram o esporte como estratégia da eugenia. Para os críticos liberais, tais projetos educacionais globais, e principalmente estatais, significariam, de fato, o fim do esporte no seu caráter eminentemente lúdico, para fazê-lo mero apêndice de política de controle estatal. Para os críticos radicais, essa política estatal seria uma estratégia de dominação baseada na conformação às técnicas do corpo, à disciplina e à autoridade do treinador, sempre exigidas no esporte moderno, que foram associadas seja às sociedades totalitárias (Lash, 1979), seja às sociedades disciplinares (Foucault, *apud* Lima, 1980). Mas, se é possível reconhecer os alvos dessas críticas no plano de Educação Física instituído durante o Estado Novo, tanto o projeto pedagógico do Priesp quanto o do Recriação fugiram, em grande medida, à submissão dos indivíduos, feitos dóceis e produtivos através de uma disciplina esportiva rigorosa e severa. No entanto, eles serão alvo da crítica oposta pelos seus clientes, mais interessados no sucesso esportivo, o que será discutido adiante.

Durante o Estado Novo, no plano de Educação Física, a tônica estava justamente na disciplina que a prática esportiva exige e na rígida classificação das categorias masculino e feminino, apto e não- apto, saudável e doentio etc, tornando-as valores fundamentais na formação do caráter e do físico individuais. A proposta era modelar os corpos e inculcar os valores oficiais da sociedade brasileira de então: a melhoria da raça, o sentimento nacionalista e a conseqüente unificação do País. A nova ordem social basear-se-ia num homem brasileiro ideal: ágil, delgado, desperto, dócil, entusiasta, alegre, viril, sincero, honesto, puro etc. As técnicas corporais e simbólicas desenvolvidas nesse projeto serviriam, assim, para instituir uma nova identidade brasileira — nacional, integral e homogênea. Isso, na visão de um de seus críticos, significava instituir simultaneamente uma identidade de produtor dócil entre os componentes da massa trabalhadora (Lima,

1980). Mas como esse plano destinava-se à população em geral, não estando adscrito à classe operária, o seu autoritarismo (e totalitarismo) já estava dado na criação desse homem brasileiro ideal, fiel seguidor da liderança do chefe de Estado.

As propostas dos projetos aqui analisados são bem mais modestas. Embora seja parte do discurso de todos os atores envolvidos, inclusive os pais dos atendidos, a preocupação em ocupar as crianças e jovens incluídos nas amplas e mal-definidas categorias “menor carente” ou “menor abandonado”, com o intuito de “tirá-los da rua”, não há, nessa tentativa de socialização, um enfoque da disciplina ou da submissão como meios de atingir uma identidade una e globalizadora para os socializandos. Não há doutrina eugênica ou de segurança nacional por trás dessas propostas. Se a criança ou o jovem é, de fato, o alvo de interesse da ação educativa ou se o que está em questão é o bem-estar dos adultos, amedrontados com a possibilidade da violência que vem da rua, isso pode vir a ser uma falsa alternativa, uma vez que a violência da rua também está destruindo os jovens e as crianças que nela vivem. Isso não quer dizer que não existam problemas e dificuldades no encaminhamento dessa ação, a começar pela própria definição da população-alvo. Nisso os programas diferenciam-se com clareza, e é preciso analisá-los separadamente.

## O Priesp

A avaliação do Priesp foi embasada em duas metodologias complementares: um *survey* montado a partir de questionário respondido pelos próprios alunos de seis dos sete núcleos que tinha o programa em 1985 e uma série de entrevistas estruturadas feitas com alunos, pais, professores, estagiários e líderes comunitários. No total, cerca de 25% dos alunos que freqüentavam regularmente os núcleos, ou seja, 310, responderam ao questionário. Desses, 135 foram entrevistados mais longamente sobre suas relações com o Priesp, sua ligação com o esporte e seus projetos para o futuro, e deram sugestões de novas atividades. Além deles, foram entrevistados 54 ex-alunos que passaram do limite de idade mas que mantinham algum tipo de atividade esportiva e 31 evadidos, que abandonaram o programa. Foram também ouvidos 128 pais, 20 professores e estagiários, 8 líderes comunitários e 6 representantes do governo estadual, especialmente diretoras dos Centros Sociais Urbanos, onde em geral funcionava o programa.

Embora o programa fosse destinado ao “menor carente”, havia, entre os membros da equipe, a idéia de que o esporte, por ser uma atividade “supérflua”, atingia somente a elite da classe trabalhadora. O perfil sócio-econômico da população, traçado a partir das informações contidas no questionário, desmentiu essa suposição. O primeiro indicador — a situação familiar dos alunos — já deixa dúvidas sobre o afastamento dos mais pobres. Essa situação era similar tanto para os alunos que freqüentavam o Priesp havia mais de um ano quanto para os que freqüentaram apenas em 1985: as famílias nucleares completas correspondiam a 65% do universo, enquanto as incompletas (compostas apenas de mãe e seus filhos ou outros parentes) somavam 32% da população. Esse último percentual é mais alto do que o normalmente encontrável na população carioca da época, quando a taxa de famílias incompletas ficava nos 25%. Como são essas famílias as que apresentam índice de pobreza maior, sua presença em percentual alto era sinal do comparecimento dos mais pobres ao programa. A situação das moradias dos alunos sinalizava também a presença dos mais pobres e confirmava a heterogeneidade da população atingida: 17% moravam em casas de três cômodos ou menos, e 83% em casas de mais de três; 5% viviam em casas de madeira, e 95% em casa de tijolos, o que não surpreende, tendo em conta o visual novo adquirido nas favelas do Rio, onde, há já alguns anos, a alvenaria predomina sobre o barraco. Mas o nível de escolaridade entre os alunos era bastante alto, o que de início já revela a associação entre a escola e tais programas esportivos, muitas vezes negada nos seus projetos: 85% freqüentavam e pretendiam continuar freqüentando o 1º e o 2º grau, 17% não sabiam se continuavam, e apenas 2% estavam fora da escola.

O limite de idade fixado no projeto era 16 anos, mas, durante 1985, a freqüência apresentava dois picos distintos, conforme o tempo de permanência do aluno. Entre os que freqüentavam o Priesp havia mais de um ano, o pico estava nos 15 anos, mas só após os 16 anos havia uma queda abrupta. Entre os que entraram naquele ano, o pico estava nos 12 anos, após o que havia uma queda vertiginosa do comparecimento. Isso só pode ter duas explicações: 1) a mobilização pelo esporte atinge as pessoas entre 12 e 16 anos, e o corte abrupto ocorreu pelo próprio limite de idade, quando tudo indica que, nesses setores das classes populares, a idade escolar e a condição de provedor de família só se estabelece definitivamente aos 18 anos, após o serviço militar para os meninos; 2) o tempo de permanência define uma adesão real ao programa, após uma primeira fase, na qual se definem



as escolhas e se desfazem as ilusões quanto às capacidades individuais e à potencialidade do programa. Mas o desinteresse provocado pela ausência de jogos e competições, segundo as entrevistas feitas com os alunos que definiam sua adesão ao esporte, era também fator de evasão. A frequência ao Priesp em novembro de 1985 estava assim distribuída: 21% freqüentavam havia um mês; 12%, três meses; 40%, durante todo o ano de 1985; e 21%, havia mais de um ano.

As razões da procura do Priesp e as imagens e expectativas em relação ao futuro foram as seguintes: 53% dos alunos procuravam o programa para aprender um esporte; 28%, porque gostavam de esporte; 12%, para ocupar o tempo apenas; e 7% deram outras respostas. No futuro, 37% desejavam ser desportistas profissionais; 40%, amadores; 17% não sabiam que fazer com o que aprendiam no Priesp; e apenas 6% não desejavam ter nenhuma atividade ligada ao esporte.

## O Recriação

O Recriação foi montado por pessoas que haviam participado da implantação do Priesp e conheciam o relatório de avaliação que discutia seus impasses e problemas. Como projeto nacional, perdia em parte o caráter local e episódico que o anterior nunca deixou de ter. Em 1987, alguns meses após o seu início, já atingia cerca de 100 mil crianças em todo o Brasil, em programas municipalizados, ou seja, desenvolvidos sob encargo de prefeituras que solicitavam o financiamento ao MPAS. A presente avaliação foi feita num desses programas, o PIM de Curitiba.

Em outubro de 1987, época da pesquisa, o PIM tinha oficialmente 7.330 crianças cadastradas mas apenas 4.430 atendidas. No entanto, a julgar pelo número de lanches distribuídos pela Cozinha Central da Prefeitura — 9.600 —, esses números já não correspondiam à realidade do atendimento. Assim, na realidade eram atendidas 9.600 crianças, sem contar os faltosos. Havia 32 núcleos, com um percentual de atendimento em torno de 70% dos inscritos, dos quais de 5% a 7% foram incluídos aleatoriamente na amostra, isto é, receberam o questionário. Como era um programa com múltiplas funções, a saber, alimentação, educação, esporte, saúde, profissão e equipamento recreativo, a avaliação não ficou restrita ao esporte, mas é esse o tema aqui em foco. Além dos questionários fechados preenchidos pelos alunos, foram entrevistados 136 alunos, 41 professores e 53 pais de 5 dos 32 núcleos. A grande maioria dos alunos entrevistados procurava o PIM para praticar alguma modalidade de esporte — futebol:

24,2%; vôlei: 7,6%; capoeira: 28,8%; artesanato: 14,4%; outros: 12,8%; ginástica: 6,1%. Na amostra, isto é, entre os que preencheram o questionário fechado, o quadro das preferências de modalidade de esporte foi diferente, pois o futebol e o vôlei tomaram a dianteira: 28,1% e 23,2%, respectivamente. A capoeira teve 18%, e o basquete, 6,8%.

Embora destinado genericamente às crianças carentes, sua abrangência levava ainda mais a abrigar um público bastante heterogêneo. Os núcleos foram classificados pelos coordenadores e professores do projeto segundo um eixo de carência em torno do qual ficariam os mais e os menos carentes. Os mais carentes eram os que viviam no tipo de aglomeração não-urbanizada também chamada de favela. Os pouco carentes eram vistos como os que moravam em bairros da classe média baixa, e os carentes, embora morando em habitações regulares, ainda assim eram considerados parte dos bolsões de pobreza da cidade. Foram sete os núcleos classificados como pouco carentes, nove os muito carentes e onze os carentes, ou seja, o atendimento provavelmente atingia, de fato, à população mais carente da cidade, inclusive meninos de rua. Outros cinco núcleos foram abandonados, pois mal haviam começado a funcionar. Dos 27 núcleos classificados, foram escolhidos cinco, nos quais se concentrou a pesquisa qualitativa que consistiu nas entrevistas que cobriram as várias funções do projeto e foram realizadas com alunos, pais e professores.

## O esporte e o lazer comunitário

A análise das entrevistas do Priesp revelou conflitos de várias ordens entre os atores no que diz respeito à imagem do programa, seu lugar e perspectiva nas “comunidades” e sua função em relação aos alunos. A heterogeneidade da população atendida, o que revelava as diferenças internas nas classes sociais por ele mobilizadas, já estavam patentes na própria imagem do Priesp e nos preconceitos sobre os mais pobres que o freqüentavam. Em alguns centros havia, entre os pais, temor de que o Priesp fosse freqüentado pelos “pivetes” ou pela “ralé” ou que seus filhos pudessem sofrer a violência das “más companhias”. Ou seja, o programa esportivo montado para combater a violência e ser uma alternativa para a rua era por alguns visto como extensão delas, pelo simples fato de atender também aos mais pobres. Apenas um caso, entretanto, em que brigas entre grupos de adolescentes prejudicava a ida para o centro esportivo foi narrado nas entrevistas e dado como resolvido pela estagiária que conversou com



os envolvidos no caso. Os receios e conflitos, nesse caso, e a hostilidade difusa demonstrada contra favelados, em outras comunidades, e contra os moradores de Cidade de Deus, em Jacarepaguá, decorriam muito mais da estigmatização desses grupos sociais do que de uma ameaça real. Foi a prática esportiva, pelo seu caráter universalizador, que desfez as impressões preconceituosas entre os alunos, que passaram a se avaliar também pelo desempenho nela. ↵

Essa questão da imagem da clientela do Priesp era parte da própria função do programa, razão de seu sucesso e apoio integral que recebia nas localidades visitadas, nas quais não recolhi nenhum depoimento negativo. Mas era também uma das razões de seu limite de atuação.

No discurso dos professores e estagiários, essa clientela estava representada pela expressão “criança carente”, que servia de suporte tanto para falar do interesse que o trabalho despertava neles — o trabalho “comunitário” em oposição ao trabalho nas academias de classe média — quanto para explicar o baixo empenho ou a mobilização diminuída na época da pesquisa. Criança carente, definida como aquela para a qual falta tudo, “se contenta com qualquer coisa”.

Foi em torno dessa definição que começaram a surgir divergências entre a linha de atuação dos Centros Sociais Urbanos, em cuja área de lazer funcionava o Priesp, e a equipe do programa. A categoria usada pelas assistentes sociais nos CSUs era “criança comunitária”, e sua proposta de trabalho era o “comunitário”, o que não permitia a individualização das entidades que prestavam serviços a essa criança. Ela deveria desenvolver diferentes atividades integradas entre si, sem que se formassem privilégios ou distinções entre os diferentes grupos que se constituíam em torno de cada atividade. Junto com uma evidente disputa em torno do controle do espaço e da clientela, havia a queixa de que o Priesp isolava-se, usando o “espaço comunitário” mas não participando das outras atividades, o que implicava uma segregação do esporte e do grupo formado pelo Priesp. Mas, de fato, diante da ausência de outras atividades, era o programa esportivo que acabava enchendo o espaço “comunitário” de crianças interessadas em aprender um esporte.

A queixa repetiu-se e concretizou-se mais quando foram ouvidos líderes comunitários que desejavam ver as atividades de lazer integradas em festas, torneios e competições dos quais toda a população local pudesse participar. E mais, queriam também a formação de grupos esportivos e times locais incentivados e treinados por técnicos

do local, na busca da autonomia, que parece ser a idéia básica na formação da “comunidade”.

De fato, a realização de jogos e competições nas festas e rituais locais é o que distingue o esporte onde predomina a comunidade, ao contrário da sociedade moderna, na qual é mais forte a “indústria do esporte” (Huizinga, 1980; Lash, 1979). Mas essa poderia ser uma alternativa frustradora, uma vez que o esporte fazia parte das aspirações de profissionalização da maior parte da clientela. O Priesp, sem ter uma reflexão sobre o tema, acabou por não fazer uma opção clara, mantendo a tensão entre o esporte como profissionalismo e o esporte como lazer comunitário.

Como o termo “comunidade” também era entendido como o estilo de vida ou a necessidade de convivência do pobre, essa questão resvalava para a própria imagem da clientela. Segundo os líderes comunitários ouvidos e as assistentes sociais da Fundação Leão XIII, isolar a “criança comunitária” e educá-la por meio do esporte não renderia grandes frutos, enquanto seus pais não recebessem atenção e não houvesse um trabalho integrado com a família. Nas críticas mais severas aos treinadores esportivos “estranhos”, essa ressalva à presença do Priesp tomava a forma de receio de que viessem simplesmente disciplinar as crianças, sem atender aos objetivos mais gerais da socialização em “comunidade”:

A atitude do pessoal que vem trabalhar aqui tem que estar de acordo com a visão geral do que é população de baixa renda, para não ter a posição do sargento que vem treinar a tropa. A preocupação com a educação não deve se concentrar apenas na criança, mas nos pais também para não haver dicotomia... As gincanas, os torneios e os mutirões locais para fazer a área de lazer são empreendimentos de todos — é uma mobilização geral... É preciso antes discutir a questão do lazer em geral.

(Comocid, Cidade de Deus)

Essa questão remete a outras posições divergentes quanto ao que quer a comunidade e à importância do lazer nela. Se a quase-totalidade dos líderes comunitários ouvidos expressou o desejo de que o programa lá continuasse, havia desconfiança em relação ao seu promotor — a Fundação Roberto Marinho — e divergência com os dirigentes deles sobre o que fazer com essa presença. Queriam manter lá o programa com o apoio da “comunidade”, e acima dos acordos e contratos entre as fundações, mas sem ser apenas “episódico, isolado ou desligado das demais atividades”. Essa contenção ia mais além, reivindicando uma política de educação esportiva que os

tornasse autônomos também nisso, seguindo o modelo da escola comunitária.

Se concordavam na necessidade de o programa vir a ser um agente multiplicador nas localidades por onde passasse, os líderes comunitários dividiam-se na importância dada ao lazer na vida da comunidade. Uns garantiam que o lazer era um interesse fundamental de todos e reivindicavam a construção de área condigna no local. Esta seria o espaço da atividade prazerosa do jovem, “para não ficar fazendo o que não deve”, onde adquiririam o *know-how* dos professores. Outros, os que priorizavam ou queriam unicamente a melhoria das condições materiais de vida, faziam do lazer uma atividade supérflua, secundária ou até mesmo um desvio daquilo que seria a real necessidade do morador, tornando-se elitista.

Mesmo sem pesquisa de opinião entre os moradores de tais localidades, é possível duvidar dessa afirmação, haja vista a capacidade de mobilização das agremiações recreativas locais, maior do que a das associações de moradores, e a intensa atividade de lazer desenvolvida nelas (Zaluar, 1985).

Na visão integradora do esporte na comunidade, resta ainda assinalar o seu aspecto de festa, que implica a participação de outros atores nessa representação dramática que é o jogo esportivo. Aqui o esporte é enfatizado não pelo seu lado profissional ou disciplinador mas pela oportunidade que oferece de encontro entre as “comunidades”, com a formação de equipes “comunitárias” que iriam disputar perante um público local.

Por fim, a visão comunitária integradora apresentava também a reivindicação de cursos profissionalizantes montados nessa área de lazer, sob o controle das comunidades, o que foi incorporado pelo programa Recriança com sua proposta de orientação para o trabalho, transformando-a numa política pública, mas guardando a idéia da informalidade dessa reivindicação.

Nas entrelinhas desse debate sobre o esporte, está o lugar e a própria concepção de lazer na sociedade industrial moderna. Os que o chamam de supérfluo ou elitista acham-se tomados inteiramente pela idéia de que o lazer é sinônimo de ócio, que por sua vez é associado às classes abastadas, também chamadas ociosas. É essa característica que lhes traz como marca de distinção a relação desinteressada e não-utilitária com as artes, o esporte e outras atividades distanciadas do mundo do trabalho. Ao contrário, as classes trabalhadores, cujo maior valor é a produção, tomariam a posição oposta, e o



lazer para elas seria, em conseqüência, uma atividade secundária, executada apenas no tempo não-preenchido pelo trabalho.

Essa oposição não é exclusividade do mundo contemporâneo, mas adquire formas específicas no mundo clássico. Para os gregos, o ócio, ou *scholé*, que se opunha ao *panos* (labuta) ou *ascholis* (ocupação), não seria caracterizado apenas pelo estado de estar livre da necessidade de trabalhar, de não ser um escravo obrigado à atividade incessante do labor. Mais que isso, o lazer seria também o tempo livre para criar cultura e adquirir sabedoria, quando se constrói o espírito humano. O lazer seria, então, o tempo associado não à liberdade no sentido negativo de não ter de trabalhar ou produzir bens materiais, mas, isso sim, à liberdade no sentido positivo de criar, imaginar, produzir bens culturais ou simbólicos. Por isso mesmo, o ócio era sinônimo de paz e educação.

Na moderna concepção de cultura, tal empreendimento, segundo vários autores, só se torna possível através do jogo, isto é, dessa liberdade que têm os seres humanos de criar uma outra realidade além da vida cotidiana, seja através do sonho, da fala, seja através da brincadeira infantil, do teatro adulto, do esporte juvenil. O jogo, por permitir esse afastamento da vida corrente, é que permite inventar e criar novas formas de viver, mais aperfeiçoadas, mais justas, mais bonitas. O jogo, portanto, satisfaz à necessidade da fantasia, da utopia, da justiça, da estética, mas também ao gosto pelo inesperado, pelo imprevisível, e à busca da dificuldade gratuita a fim de vencê-la. Tudo isso está presente no esporte, pelo menos virtualmente, pois nele o jogo se estabelece dentro dos limites impostos pelas regras, válidas para todos os que se propõem jogar. Daí sua capacidade inesgotável, em todos os tempos, em todas as sociedades, de apaixonar o ser humano no seu afã de provar-se a si mesmo e aos outros, de ter seu valor avaliado, reconhecido, superado (Huizinga, 1980).

Impedir alguém ou uma categoria de pessoas de dispor do lazer é impedir que percorra os caminhos da aquisição da cultura, da sabedoria, e também do prazer de criar, do gosto pelo que é gratuito e desinteressado, da paixão pelo inesperado e pela exibição de destreza. Quando se chama a população de baixa renda pelo nome de classe trabalhadora, tem-se em mente essa limitação da qual sofrem os que têm de trabalhar para sobreviver. Ter de trabalhar, uma realidade tão presente na fala dos pobres, é o limite dessa aspiração de todo ser humano: o direito à liberdade da obrigação de ter de trabalhar para poder criar. Não causa surpresa, então, saber que uma das principais reivindicações dessa população pobre, que tem de

trabalhar para continuar viva, é ter tempo e meios para exercer as atividades voluntárias e criativas que a apaixonam, mobilizam e absorvem, quebrando a rotina do trabalho estafante e incessante. Em todas as localidades visitadas, as associações de moradores desejavam e lutavam pela construção e melhoria de uma área de lazer. E, nessa área, o esporte ocupava um lugar central.

No PIM de Curitiba, algumas dessas questões pareciam já estar parcialmente resolvidas, a começar pela própria definição de “criança carente” e pelo foco na recreação, com a perspectiva de envolver a “comunidade” que participava de festas e reuniões regulares.

Na visão dos coordenadores e professores do projeto, a “carência” não se definiria com meros critérios quantitativos de deficiências nas condições materiais de vida. As faltas no plano social ou cultural, mais especificamente as referentes a educação e informação, aumentariam o quadro da carência, que se completaria com as faltas no plano afetivo, estas especialmente verdadeiras para as crianças de rua mas generalizadas para o conjunto das crianças pobres.

No entanto, algumas vezes, as coordenadoras recusavam distinguir entre “crianças carentes” e as demais e falavam de uma criança generalizada, presente em todas as classes sociais, para se referir aos problemas específicos da idade. A carência afetiva da “criança carente” também poderia ser relativizada, caso a comparação fosse com crianças de classe alta, supostamente também pouco atendidas pelos pais, segundo um ideal de atenção à infância próprio da classe social à qual pertenciam as coordenadoras do PIM.

Uma análise mais cuidadosa deixa claro que o caráter mais recorrente em todas as entrevistas de pais e professores para designar essa população constituída de crianças vindas de setores mais pobres foi o de permanecerem muito mais tempo na rua, “soltas”, “sem ninguém vendo”, “tomando conta” etc. Ora, tendo em vista a redefinição ocorrida no entendimento da categoria rua, que passou a representar o perigo e a violência de um modo sinistro e trágico, essa característica da vida da criança carente, com pouca escola e pouca socialização em outras organizações tornou-se ponto sensível na sua socialização e no encaminhamento de seu futuro. Aqui as observações feitas sobre o Priesp e a concepção de lazer como tempo vazio são também aplicáveis, adicionadas aos efeitos da liberdade excessiva, também representada como perigo e caos nas grandes metrópoles brasileiras. Trata-se, portanto, não de implantar meios de disciplinar ou controlar as crianças, como sugerem autores contra a cultura e o Estado, mas de tornar mais eficazes a socialização, que implica o re-

conhecimento dos direitos alheios, e a formação que daria melhores oportunidades à vida nessa sociedade da qual fazem parte.

O PIM, assim, ao se propor manter a criança “carente” fora da rua, propõe-se também desenvolver um trabalho de educação informal, educação artística, orientação para o trabalho e psicomotricidade, mas, como o Priesp, conta com a capacidade de mobilização do esporte para realizar todas essas tarefas educativas.

Por que, no Brasil, o esporte tem tamanha importância nas classes populares? Segundo Roberto da Matta, isso se dá por não ter o País uma sociedade igualitária nem um Estado universalista em que a lei seja válida para todos. O esporte fascina, justamente porque veicula liberdade e igualdade, torna possível o exercício da escolha sem o constrangimento do sistema social brasileiro, no qual os princípios de hierarquia e desigualdade ainda são os que regem uma sociedade e uma política nas quais os direitos iguais para todos ainda não funcionam (da Matta, 1982). No esporte, ao contrário, a mesma regra é válida para todos os que estão em campo, representando uma sociedade ideal que fascina e mobiliza os brasileiros, além de permitir um treinamento e uma permanente familiaridade com um sistema assim organizado.

Por isso mesmo, soa incongruente a afirmação de que o esporte seria uma atividade secundária, marginal ou inconseqüente para as classes populares ou ainda de que seria um “ópio do povo”. De fato, o esporte está fora da produção de bens materiais, e portanto do trabalho dito produtivo, mas ele serve para fins rituais da representação do social idealizado, tendo assim funções mnemônicas importantes, além da própria atividade física, que é prazerosa e saudável.

## **A pedagogia do esporte**

Várias concepções de lazer que apareceram nas entrevistas feitas com alunos e pais do Priesp revelaram a relação íntima entre lazer e educação, tal como proposta na Grécia antiga, que nesses programas foi, às vezes, desvirtuada, para sustentar concepções de educação informal que levam à reprodução da desigualdade social.

O tema mais recorrente nas entrevistas feitas no Priesp foi, sem dúvida, o preenchimento do tempo das crianças fora do horário escolar. Entre as mães era unânime a opinião de que a criança que vai para o Priesp “não fica à toa”, “jogada na rua”, mas que, ao contrário, “aprende alguma coisa”, ocupa-se com uma coisa boa”. Por trás dessa

idéia está presente, embora nem sempre dita, a preocupação com o efeito desagregador e desmoralizador que exerce nos bairros pobres do Rio o crime organizado, que domina as ruas e tem a estratégia de atrair os jovens e as crianças para participar, como empregados ou parceiros menores, dos seus negócios. Para as mães, a rua é hoje um local perigoso, onde os filhos podem “se perder nas más companhias”, “aprender o que não presta” etc.

Uma segunda concepção seria a que toma o programa esportivo como a criação de um espaço “neutro”, por estar acima das rixas e conflitos da vizinhança. Aqui a vizinhança, segundo a perspectiva de algumas mães, não daria liberdade pelo excessivo clima de conflito advindo da ausência de orientação às crianças: “a vizinhança não dá liberdade”, porque “muita criança junta na rua, a gente não sabe o que está fazendo e sai muita briga”, e “briga de criança acaba virando briga de vizinho”. A associação com a liberdade se justifica pelo fato de que esse lugar da neutralidade e da autoridade preenchido pelo professor cria também um espaço em que todos são tratados igualmente, e portanto as regras e as decisões podem ser negociadas coletivamente.

Uma terceira concepção trata o programa esportivo como saída para o impasse entre deixar o filho em casa, onde nada aprende, ou na rua, onde aprende o que não deve. Prender o filho em casa, solução encontrada para o perigo representado pela rua, é saída que não satisfaz, visto que, por serem pobres, as famílias movem-se em espaços domésticos extremamente exíguos e precisam desenvolver uma atividade incessante de trabalho, que exige habilidade e conhecimento no mercado. Aqui a participação no programa tem o sentido de *deixar a casa*, de levar a criança *para fora*, para os outros, para espaços mais amplos, para o mundo, enriquecendo-a com novas experiências e relações. Cerca de 70% dos entrevistados abordaram espontaneamente esse tema, resumido por uma avó:

A criança que fica só dentro de casa não fica desembaraçada, não sabe andar, não sabe falar, não sabe tratar uma pessoa e não sabe se dirigir a ela... A criança criada em casa não sabe sair, andar com outra pessoa, fica acanhada...

Em que pese a falta de alternativas, o preenchimento do tempo, mesmo na concepção mais utilitária e imediata do lazer, não se concretizaria, caso a atividade exercida não tivesse a capacidade de mobilizar, interessar e prender os que a ela se entregam. O que atrai para o esporte jovens das classes trabalhadoras?

O tom e os termos empregados nas entrevistas para qualificar o

Priesp não deixam dúvida quanto ao seu sucesso perante sua clientela. Os adjetivos “maravilhoso”, “bom”, “divertido”, da parte dos alunos, ou “útil”, “bom”, da parte dos pais, parecem estar associados ao fato de que a prática do esporte reúne e aproxima as pessoas tanto nos treinos quanto nas competições. “Fiz muita amizade”, “conheci muita gente boa” são as afirmações mais comuns dos alunos que traduzem a representação do esporte como agente de socialização e alargamento da sociabilidade, ou seja, na linguagem deles, no conhecer pessoas e fazer amizades ou “melhorar a convivência num ambiente mais coletivo”.

O esporte consegue cumprir essa função tanto mais importante nessa classe social quanto mais valoriza e investe na coletividade, na solidariedade e na amizade até mesmo como meio de se defender das agruras da pobreza. O vizinho com quem se briga por causa de criança é também aquele a quem se pode recorrer em caso de necessidade.

Por isso mesmo, aqui como em outros países, o esporte coletivo é o mais popular (Bordieu, 1980). O futebol e, mais recentemente, o vôlei e o basquete são esportes de equipe que correspondem a esse gosto simbólico pelo coletivo. Daí a marcada preferência por tais esportes nas classes populares, também verificada nas pesquisas do Priesp no Rio e do PIM em Curitiba. Isto não quer dizer, no entanto, que não haja investimentos individuais de vencer ou se realizar no esporte, até mesmo como saída profissional, o que deve ser interpretado não como mero egoísmo mas como meio de afirmação de identidades individuais.

De eficácia não apenas simbólica, o esporte cria de fato um espaço social de encontro entre as pessoas, de sociabilidade desenvolvida, de ampliação do horizonte social, uma vez que faz o jovem sair dos seus círculos familiar e de vizinhança mais estreitos. Quando esse jovem consegue participar de competições, ele progressivamente participa de círculos de pessoas cada vez mais amplos, o que aumenta a oportunidade e o ritmo de aprendizagem do próprio esporte e tem o efeito de romper o paroquialismo na identificação com um só local ou uma só categoria de pessoas.

O próprio caráter voluntário da participação no esporte, ao contrário da escola e do trabalho, também parece conduzir à associação entre esporte e alegria ou liberdade. O gosto pelo esporte, tão presente na fala dos alunos entrevistados, surge inofismável nas estatísticas levantadas através dos questionários aplicados: 80% dos alunos em todos os núcleos do Priesp pretendiam continuar a prática de esportes no futuro, fosse profissional, fosse amadoristicamente. A magia de

atrair tantos jovens não surtiria efeito se o esporte, jogo que é, não tivesse a capacidade infinita de absorver seus participantes, tanto jogadores quanto espectadores. É isso que um antropólogo que estudou a briga de galos na Indonésia chama de jogo profundo, pela sua capacidade de concentrar as pessoas nele envolvidas no espaço ritualizado que fascina pelo resultado imprevisível e rompe com as preocupações e perigos do cotidiano de um bairro pobre. Essa ruptura com o cotidiano, esse efeito do esquecimento e do interesse renovado foi também observado pelos alunos entrevistados, o que revela seu caráter até certo ponto consciente: “O esporte diverte porque é lazer. Enquanto a gente pratica, esquece todo o resto, os problemas do dia-dia. O lazer dá prazer”.

Isso não quer dizer que o esporte seja mero estupefaciente físico, um ópio. É que a alegria também vem da possibilidade de ter reconhecido o valor como pessoa, independentemente de classe, cor ou credo, já que a prática exige habilidade e dedicação. As declarações dos agentes e as observações *in loco* dos pesquisadores repetiam a afirmação de que os alunos não eram incluídos nos times ou avaliados segundo o tênis que calçavam ou a rua em que moravam. O desempenho é que determinaria o valor de alguém, o que, no País, significa uma ruptura radical do “Você sabe com quem está falando?”.

A associação do esporte com a alegria ou seus efeitos terapêuticos sobre a saúde mental e física dos participantes foi também tema recorrente nas entrevistas (cerca de 60%): “O esporte é saúde, não há tuberculoso no esporte, não há canceroso e também não há tristeza... Dentro da comunidade, é saúde, é uma medicina...”

No entanto, se a associação primeira do esporte é com a alegria e o prazer, o desempenho nele, ao contrário do mero entretenimento, exige, na visão dos mais envolvidos nele, dedicação, esforço e seriedade. E é aqui que começam a surgir as dificuldades em resolver essa tensão entre uma atividade que atrai porque distrai e uma que exige conhecimento técnico e exercício de esforço e vontade. Tudo indica que essa tensão é que explica as oscilações na frequência aos programas e a evasão dos alunos, que, após curto período, entendem que nada mais vão aprender nele. Na fala de muitos jovens que procuram o programa, o esporte não é mero passar o tempo, é algo que exige dedicação para se tornar prazeroso. Isso acaba por trazer à tona conflitos entre a concepção de recreação dos professores e o desejo de alguns alunos de se tornarem esportistas competentes, até profissionais. Entre os alunos, portanto, também há um conflito entre os que buscam apenas uma atividade para preencher o tempo livre e os que são mais

orientados para a prática do esporte, amador ou profissional, porque *gostam* dela: “Aqui é mais um lazer, porque a Fundação não trouxe aqui nunca um técnico de clube para ver a gente jogar. Aqui não é nem amador, é só criança mesmo. Para mim já não está dando”.

Como a filosofia desses programas não foi a de colocar a tônica na competência, por uma posição ideológica contra o “individualismo” dessa postura e a favor do “espírito de união e coletivismo” que resultaria da prática não-competitiva, as queixas quanto à falta de jogos eram unânimes. A realização destes, pedida em todos os núcleo do Priesp, era de fundamental importância, visto que o que apaixonaria as pessoas seria justamente o jogo: “O que faz o pessoal descer o morro é a competição com grupos de fora da comunidade”... “A competição é emocionante, você não sabe o que vai acontecer”... “A medalha significa tanto, que nem tenho o que dizer... É muito importante”.

Ora, o esporte só realiza plenamente suas atribuições no jogo praticado diante de uma platéia, o que permite a exibição das habilidades adquiridas, da capacidade de tomar decisões rápidas, de se arriscar, de uma vontade coletiva ou de equipe. Dessa atividade levada a seus fins últimos, resultam não pessoas individualistas mas pessoas que aprendem a vencer ou perder aceitando as regras do jogo previamente definidas e válidas para todos. O oposto disso, e o que gera violência pela ausência de regras ou impunidade dos faltosos, é a vontade de vencer a qualquer custo ou de qualquer maneira. Um mal que ameaça não só o esporte moderno como também a própria sociedade, na confusão reinante entre meios e fins, quando os meios justificam ou tornam-se os próprios fins (Lash, 1979; Sennett, 1989).

O caráter imprevisível do jogo, que absorve assistentes e jogadores, é ressaltado por todos os estudiosos que se preocupam com a degradação utilitária do esporte na atualidade, ao tentar transformá-lo em algo previsível. Huizinga (1980) assim o definiu:

E a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar as incertezas e as tensões... Ganhar significa manifestar sua superioridade num determinado jogo... Ganha estima, ganha honrarias, e estas imediatamente concorrem para o benefício do grupo ao qual o vencedor pertence... Mas há um outro aspecto mais importante: o instinto de competição não é fundamentalmente um desejo de poder ou de dominação. O que é primordial é o desejo de ser melhor, de ser o primeiro e de ser festejado por isso...

Não é de estranhar, portanto, que os alunos desses programas, embora vindos de classes pobres, incorporem o *fair play* da aristocracia inglesa e adorem torneios e campeonatos. Além de proporcionar

um espaço de afirmação e reconhecimento de valor das pessoas envolvidas, os torneios são também o momento de estender o círculo de amizades e de concretizar o espírito coletivo da equipe.

Um outro efeito, do ponto de vista não mais do jogador individual mas do grupo ou categoria à qual pertence, é que no jogo expressam-se identidades sociais que, como se sabe, não podem formar-se em relação a si mesmas, o que é lógica e socialmente impossível. É preciso o confronto com outras no mesmo nível ou conjunto. Mas a importância do jogo esportivo vai mais além, uma vez que fornece um espaço para a expressão de rivalidades e diferenças sociais que são regulamentadas por regras universais, portanto sem explosão de violência. E, quanto mais variadas e interseccionadas forem essas identidades, mais difícil será a polarização conflitiva violenta.

Outro aspecto contrário à degradação do esporte e à eclosão da violência, assinalado tanto por autores liberais (Lash, 1979) quanto pelos críticos da ilusão liberal do esporte (Bourdieu, 1980), é que a prática popularizada do esporte cria uma platéia de conhecedores que é capaz de apreciar a técnica e a estética dos jogadores empenhados na disputa, mesmo que não pertençam ao time pelo qual ela torce. É uma platéia que sabe apreciar um jogo bonito e que cultiva o espetáculo do ponto de vista estético do apreciador dos movimentos conjuntos ou da habilidade e respeito às regras dos jogadores. A massificação do esporte, finalidade também desses programas esportivos, além de criar um mercado ou uma demanda por grandes espetáculos para grandes massas, tem como efeito também a formação de um público educado que não se entrega à idéia de vencer de qualquer maneira, oposta ao que popularmente se chama espírito esportivo. Isso é mais importante ainda quando se sabe que, segundo Bourdieu, a tendência dos membros das classes populares, especialmente em países muito marcados pelas diferenças de poder aquisitivo, é tornarem-se espectadores do grande espetáculo esportivo por não ter acesso aos clubes, onde os membros das classes superiores podem continuar a praticar os esportes após a adolescência.

Este é também um ponto de estrangulamento nos programas esportivos voltados exclusivamente para a massificação do esporte, que não conseguem resolver os problemas da sociedade desigual, e portanto abrir os clubes para os atletas pobres. Mas soluções têm sido encontradas em âmbito local, como a associação fundada por ex-alunos do Priesp em Cidade de Deus — Os Amigos do Lazer —, que continuaram a ocupar a quadra de esportes, treinando e organizando torneios. Só que também eles demandaram professores com mais

técnica, para se aprimorarem no esporte de sua preferência, e falaram das dificuldades de assumir eles mesmos o papel de treinador, como reza o modelo da prática comunitária autônoma.

O PIM procurou resolver essa tensão entre recreação ou esporte como mero prazer e desenvolvimento da técnica, optando de vez pelo primeiro. A coordenadora geral do PIM afirmou mesmo, em entrevista, que essa opção havia sido tomada a despeito da orientação dada pela equipe de coordenação do Recriância, que por sua vez nega isso. O fato é que, na ação dos professores de diversos núcleos visitados e na filosofia praticada no programa, abandonou-se a perspectiva de um “trabalho sistemático” no esporte, que levaria a um conhecimento aprimorado e gradual de sua técnica, para cuidar do preenchimento do tempo, usado para afastar da rua o “menor” ou a criança, e da socialização coletivista e solidária obtida através do esporte em grupo. A preocupação principal passou a ser que as crianças desenvolvessem uma sociabilidade saudável, sem brigas nem conflitos conduzidos com a violência costumeira no meio social de onde vêm.

## O esporte e a escola

Apesar da menção à falta de infra-estrutura, pensada quase sempre com referência a equipamento, parece que houve uma opção consciente pelo foco na recreação como modo de atingir crianças mais novas e formular um projeto de educação informal que poderia vir a quebrar as estruturas mais rígidas da escola, com seu currículo e hierarquia de autoridade.

... Eu acho que a escola como um todo tem uma história de autoritarismo, de instituição muito fechada, muito rígida e que realmente tem uma impossibilidade geral de se abrir para qualquer proposta nova, mesmo curricular, mesmo de organização escolar. Eu acho que a escola está assim se repetindo, falida, dis-tanciada da realidade e vai continuar assim... A gente teve que fazer um trabalho na comunidade, entrar com a associação de bairros para defender o interesse da comunidade, para a escola poder deixar (o funcionamento do PIM na escola). E, numa reunião, uma professora falou assim: para nós não interessa, depois que a criança atravessa o portão, o muro, ela já não é mais nossa... Eu acredito que a escola em geral deve ter essa dificuldade de se abrir, de responder a uma necessidade da comunidade como um todo, da realidade da criança.

Essa opção pela educação informal, que serviria de contraponto à escola, decorre, em parte, do próprio fato de que o vínculo da criança com o projeto é voluntário, ou seja, a frequência não é obrigatória nem há provas ou testes para aprovação. A criança vem quando quer, pelo prazer de vir. No entanto, havia horários, regras

para freqüentar ou não as atividades, espaços definidos, filas para o lanche.

Se o projeto PIM tinha sua imagem construída pelos professores e coordenadores através da oposição à escola formal, que serviria de contraponto para que o projeto se diferenciasse e conseguisse sua própria identidade, nas entrevistas de pais e alunos a imagem era outra.

Como é corrente nos estudos sobre a escola e a família, uma idéia sempre repetida pelos membros das classes populares, que em algumas famílias traduz-se num projeto educacional para os filhos, é a de que “é preciso estudar para ser alguém na vida”. Deixar o anonimato, deixar de ser proletarizado, tornar-se uma pessoa tal é o sentido implícito nessa afirmação. Alguns autores falam de “mito” ou “ilusão” como efeito dessa crença popular na escola oficial, pois os filhos não receberiam, ali, o estímulo intelectual proporcionado em casa, para que um bom desempenho escolar fosse possível.

Quando foram analisadas, as entrevistas dos pais revelaram que para eles o PIM era um complemento da escola, nunca uma alternativa: 27% mencionaram espontaneamente a vontade de que seus filhos estudassem “para ser alguém na vida”. Questionados explicitamente a respeito, 24% achavam que seus filhos tinham melhorado na escola por participar do PIM, e apenas 12% achavam que os filhos haviam piorado. Mas a razão mais forte apresentada por eles para que permitissem ou incentivassem seus filhos a participar do programa foi a mesma do lema do projeto: tirar o menor da rua (que foi repetido por 55% dos pais entrevistados), qualificado pelo seu sentido prático: para aprender alguma coisa (que foi mencionado por 82% dos pais); estar mais inteligente ou esperto foi mencionado por 21% dos pais, e melhora de hábitos e atitudes, por 27%; a melhora da técnica esportiva foi mencionada por apenas 6% deles.

A afirmação “não fica na rua” vinha acompanhada de outras expressões que a qualificavam como num processo argumentativo:

(1) não fica na rua

(2) aprendendo o que não deve

ou,

(1) não fica em casa

(2) (onde) não aprende nada (ou não faz nada).

Portanto, segundo a lógica paterna (ou materna), ir para o PIM adquiria um sentido positivo por opor-se tanto a ficar na rua quanto a ficar em casa:

**FICAR NA RUA**  
(aprende o que não deve)

**PIM**  
(aprende alguma coisa)

**FICAR EM CASA**  
(não aprende nada).

Isso sugere que o PIM era, de fato, na perspectiva dos pais, um complemento, apoio ou extensão da escola. A mesma lógica do “aprender para ser alguém” repetia-se no “está aprendendo alguma coisa”. Mas o PIM diferencia-se da escola, porquanto esse aprender não está projetado no futuro nem implica o investimento em longos anos de estudo.

Do ponto de vista dos alunos, a razão mais forte para participar do PIM (68%) era aprender muitas coisas, e nenhum mencionou a possibilidade de vir a deixar a escola para dedicar-se exclusivamente ao projeto. Este, portanto, tanto para os pais quanto para os alunos, não se opunha à escola nem era alternativa para ela. Era, isto sim, um complemento ou extensão na perspectiva da educação integral.

### **A saída profissional no esporte**

A tensão entre o esporte como mero divertimento e o aprimoramento da técnica, mantida de alguma forma nos programas, em especial no Priesp, fica ainda mais patente entre os alunos que vêm no esporte uma possibilidade de profissionalização. Nenhum dos programas analisados aqui apresentou soluções satisfatórias para esse aspecto da atividade esportiva, ou por ser muito localizado e tópico, como era o caso do Priesp, ou por ter uma concepção ideológica que na prática impede o enfrentamento desse problema.

Ora, o esporte no mundo de hoje é parte de um campo de conhecimento esportivo que se diferencia do mero jogo ritual ou divertimento, porque exige um corpo de conhecimentos e equipamentos específicos, ou seja, uma competência que separa o profissional do leigo. Ao contrário das festas agrárias que congregavam uma série de manifestações rituais e de jogos num só evento, o esporte hoje exige exercícios separados das festas, os quais passam a constituir fins em si mesmos. E só é possível realizá-los através do acesso aos equipamentos e conhecimentos técnicos, e portanto à competência esportiva (Bourdieu, 1980). É esse aspecto do esporte moderno que marca o “sonho” de virar atleta, acalentado especialmente pelos jovens das classes mais baixas, atraídos e frustrados por ele. É aqui que se depara com o limite do igualitarismo inerente ao esporte como jogo social baseado em regras universais. Pois esse acesso continua

desigual, mesmo nessas propostas massificadoras, haja vista a qualidade dos equipamentos e dos conhecimentos passados e dos horizontes limitados na própria proposta dos projetos esportivos.

A capacidade de mobilização desses programas esportivos, porém, parece estar relacionada com o sonho de ascensão social através do esporte, que favorece os jovens pobres. O projeto de ascender seguindo carreira no esporte tem como modelo a história de vida dos astros do futebol brasileiro, quase todos saídos das classes populares. Por isso mesmo, diante dos exemplos conhecidos, tal projeto tem credibilidade e é realimentado como algo passível de acontecer, arrancando os meninos pobres a seu destino de vir a ser operários e trabalhadores braçais.

Nos programas esportivos analisados, esse projeto individual ou familiar de ascensão social complexifica-se à medida que as modalidades de esporte se multiplicam, e a própria identificação com o professor coloca ainda outra possibilidade: a de se tornar professor. No entanto, as alternativas variadas não eliminam as dificuldades já apresentadas, mas não impedem o aparecimento claro e forte da vontade de encontrar essa alternativa para o ser operário.

Querer fazer esporte seriamente, visando a um envolvimento maior com uma modalidade — o esporte que se “ama” —, foi, sem dúvida, uma aspiração que atingia níveis impressionantes entre os alunos do Priesp. No início das atividades, o sonho parecia mais extenso: 44% dos alunos desejavam tornar-se esportistas profissionais, enquanto a categoria amador atraía 14%. Dentre esses alunos mais novos, os que mais aderiam ao sonho vinham de núcleos localizados em áreas com muitas favelas (Jacarepaguá) e núcleos onde o nível de vida era mais alto (Bonsucesso e Realengo). Esse sonho não estava relacionado com o tipo de família, variável nesses núcleos, o que pode indicar que a orientação na aprendizagem do esporte dada pelos professores desses núcleos foi mais importante na definição da aspiração. Em média, 43% dos alunos de todos os núcleos desejavam ser profissionais, principalmente professor de Educação Física, o que revela um investimento no esporte para além do mero entretenimento.

Taxas tão altas não surpreendem, quando se sabe que a falta de oportunidades educacionais e o alto custo da aprendizagem profissional (com cursos pagos pelo próprio aluno) não deixam alternativas ao trabalho semi- ou não-especializado, destino dos jovens mais pobres deste país. É significativo que, embora 85% de todos os alunos do

Priest tenham declarado sua vontade de continuar a estudar, nos núcleos mais próximos a favelas e conjuntos habitacionais de baixa renda, nos quais os recursos escolares eram mais escassos, esses percentuais caíram para 68%, na Fazenda Botafogo, e 79%, em Jacarepaguá, onde fica Cidade de Deus.

Como forma de escapar a esse destino, o jovem pobre busca no programa esportivo “informal” o que não encontra na escola, a qual exige um aprendizado muito mais lento e penoso, além de ineficiente e escasso. Se falta estímulo intelectual em casa e na rua, não falta endosso para uma atividade física em que, o sonho diz, consegue-se fama e grana na indústria do esporte. Além do mais, o esporte é uma atividade prazerosa, porque não desvinculada do desempenho e da criatividade, ao contrário do trabalho estafante e rotineiro nas fábricas e burocracias.

Tomando um indicador simples de pobreza, o número de cômodos das casas em que moravam os alunos, verifica-se que os que moravam em casas de três cômodos ou menos dobravam os percentuais de adesão ao sonho de se profissionalizarem no esporte: mais de 80% em Fazenda Botafogo e Realengo, cerca de 70% em Bonsucesso e Jabour, 60% em Jacarepaguá.

Os depoimentos dos professores, alunos e pais também confirmam isso, pois os alunos mais pobres são identificados como os “mais fominha de bola”, os mais “esforçados”. Um ex-aluno do Estácio explica isso melhor:

O filho do pobre tem mais disposição para treinar, para levar o esporte a sério, mas para ele falta de tudo... Aí chega a Fundação e é o início da força. Mas o atleta fica adulto e não encontra lugar para continuar, é obrigado a parar para trabalhar.

As famílias mais pobres foram também aquelas que menos falaram num futuro projetado para os filhos. Se o investimento na escola continuava sendo maciço, pelo menos até que os filhos completassem 14 anos ou até o 2º grau, que a maioria das mães entendia como uma obrigação, após essa idade, a escola tornava-se um mero fruto do acaso ou das circunstâncias imprevisíveis: “se der, deu”, na fórmula fatalista com a qual se referiam à crise do atendimento escolar no País. “Estudar para ser alguém na vida” continuava sendo a afirmação mais ouvida para expressar um ideal em relação ao filho, mas os dilemas da sociedade desigual e a ausência de atendimento aos direitos sociais da população mais pobre bem como a falta de orgulho dos trabalhadores manuais pelos seus ofícios levava muitas mães a afirmar: “O único futuro dos meus filhos é oferecido pela escola, mas eu não sei se o

estudo ajuda não, porque hoje em dia tudo é conhecimento” (ou seja, conhecer pessoas influentes, AZ).

A frustração no sonho de ser atleta deve ser entendida em seu duplo aspecto: ou a falta de oportunidades educacionais, tanto de escolas quanto de cursos profissionalizantes (que são inoperantes ou caros), ou a escassez de canais para a profissionalização, seja em empresas financiadoras ou em clubes. O destino de tornar-se um trabalhador desqualificado e mal-pago em tarefas estafantes e desestimuladoras era, portanto, o pólo de repulsão que continuava a empurrar o jovem no sentido contrário, sempre com a antevisão ameaçadora: “Se não der certo, vou arrumar serviço. Tá ruim de arrumar serviço. Vou arrebentar pedreira, qualquer coisa, para ajudar em casa”.

Por isso mesmo, no esforço contínuo de vencer obstáculos que os empurravam para esse destino não-desejado, os jovens reivindicavam maior acesso aos clubes, a continuidade dos programas além da idade-limite de 16 anos e uma política de incentivos a empresas que empregassem e apoiassem com financiamento e promoção os atletas profissionais. Tratava-se, então, da constituição de um mercado aberto para o atleta pobre, no qual seu valor pessoal fosse reconhecido e aproveitado.

A divisão interior dos alunos e a aflição das mães que ficam entre o esporte e a escola ou, mais tarde, entre o esporte e o trabalho permanece como pano de fundo em fases de maior ou menor tensão, mas explode como um conflito incontornável aos 18 anos, quando às vezes se tornava tripartite: conflito entre a escola, o esporte e o trabalho, o que também atesta a completa falência do ensino superior para o aluno pobre:

Depois do segundo grau é onde complica as coisas. Você tem que segurar emprego e estudo, aí larga o esporte, porque é onde falta lugar, assim incentivo. Foi o meu caso, que eu tive que deixar o basquete de lado.

Para o atleta pobre e desassistido pelo Estado, a possibilidade de continuar a carreira de esportista cai sobre os ombros da sua família. O conflito mencionado só deixaria de existir quando a família resolvesse “dar uma força” e o desobrigasse dos deveres de provedor, nesse *ethos* do trabalho peculiar às classes populares no Brasil, o que significa aumentar o sacrifício de outros membros dela. Um conflito, portanto, que acaba por se resolver na estratégia de investimento familiar no projeto de ascensão social de um de seus membros.

Esses dados confirmam a pesquisa de Simone Guedes (1982), que percebeu uma trajetória recorrente entre os operários de um

subúrbio do Rio: até os 18 anos, o sonho de levar o esporte a sério, profissionalizar-se e ascender socialmente; aos 18 anos, o ritual de servir no exército, tornar-se adulto e, portanto, assumir as responsabilidades de provedor da família; por fim, as tentativas provisórias de conciliar esporte e trabalho. O final infeliz desse drama tão comum é a frustração do sonho no “celeiro de craques”, como é chamado o subúrbio carioca, a assunção dolorosa da identidade de operário e a volta ao esporte como brincadeira, lazer local.

Esse conflito dramático entre o gosto pelo esporte e a ausência de uma política educacional e esportiva que favoreça, de fato, sua prática acaba por afetar os professores que participam dos programas “informais”. Diante da impotência para combater tantos obstáculos, eles reforçam internamente a predisposição para resvalar o ensino dos alunos pobres em direção à má qualidade, o que, evidentemente, fecha ainda mais o ciclo da carreira dos craques, tornando-se mais autocumprida a profecia de que nada adiantaria. É como se esse destino já traçado de trabalhador pobre, devido às diferenças de classe no Brasil, tornasse inevitável não só o seu fracasso escolar mas qualquer outra tentativa de escapar, o que confirmaria a tendência a achar que ele não precisa aprimorar seu conhecimento técnico em nenhum setor:

Eu não cobro nada deles. Eles brigam comigo... Isto aqui não é clube não, bicho. Se a pessoa não quer fazer, não faz... Quando eu entrei para a Fundação me deram um toque que era nível recreativo. Como eu adoro bagunça, então vou dar aula de bagunça...

A própria “informalidade” dos programas, que não passam orientações explícitas para os professores e estagiários, acaba também por deixá-los excessivamente à vontade, de fato, sem saber para onde ir e como lidar com essa dificuldade.

O PIM fez da recreação e da informalidade a sua filosofia de programa, no que foi fiel à proposta do projeto Recriação:

Como o objetivo maior do trabalho com a criança e o jovem é educá-los através do esporte e não formar atletas, deve estar presente a preocupação sobre como, por que e para que ensinar. Deve-se lembrar, como ponto de partida, o grande potencial socializador da educação pelo esporte... Bater bola com os amigos, portanto, não significa passar o tempo, mas aprender a conviver com o grupo, as regras necessárias à organização da atividade, da partilha, da cooperação, dos limites e da superação deles.

(Cartilha, 1989)

No entanto, se essa perspectiva encontra ressonância nas crianças, não se pode dizer o mesmo dos jovens, que querem dedicar-se com mais afinco ao esporte e participar de jogos e competições. Por isso mesmo, os jovens de certa faixa de idade — dos 13 aos 18 anos — constituíam um grupo-problema na visão da coordenação e dos professores do programa. Sua indisciplina, agressividade, evasão e marginalidade nas atividades acabaram por provocar expulsões e embaraços com esses alunos, que, por sublinhar mais o ensino da técnica esportiva e a realização de competições em que essa agressividade dos jovens encontrava vazão, o Priesp não conheceu.

A construção de um ser humano ideal, que, na filosofia do programa tal como exposta na cartilha de orientação aos professores, seria solidário, coletivista, respeitoso e livre para se expressar corporalmente, apresentou-se como a meta principal. Tal proposta não deixa lugar para que esses jovens, vindos de uma sociedade extremamente conflitiva e competitiva, possam expressar também as emoções e dilemas que essa situação gera neles, aprendendo a lidar com elas. A criação de um esporte não-burguês seria o objetivo final desse programa dirigido a crianças e jovens carentes ideais (Cartilha, p.12). No entanto, a ideologia individualista moderna, apresentada sob a forma do conhecer-se a si mesmo através de sua capacidade de expressão e do reconhecimento de limites para superá-los, é simultaneamente proposta como finalidade do esporte não-competitivo, ou seja, da socialização através do esporte:

Conhecer o próprio corpo é mais do que conhecer a sua estrutura, biologia e fisiologia: cada um precisa tomar consciência de sua individualidade, corporeidade e identidade pessoal. De nada adianta, no entanto, que a criança se conheça muito bem isoladamente, pois é necessário se reconhecer nos outros, como quem está sempre em relação. A consciência de si como indivíduo leva à consciência de que pertence a um grupo, e um trabalho verdadeiramente educativo está sempre voltado para conseguir essa compreensão da realidade.

(idem, p.9)

Essa subsunção do individual no coletivo, própria dos grupos corporados fechados, como os grupos de parentesco primitivos e as comunidades medievais, em que o outro não é *alter* mas um espelho de si, é acompanhada de um convite ao espontaneísmo e ao naturalismo tão típicos de propostas contemporâneas e contraculturais do bem viver:

É importante ensinar, por outro lado, que o compromisso com o sucesso, a preocupação com o resultado, o fazer certo e o medo de errar, não são a melhor

maneira de melhorar o desempenho de um exercício. A criança deve executar os exercícios ou jogos do jeito que souber ou puder. A evolução do aprendizado é *conseqüência natural da prática*. E será tanto maior quanto mais prazer causar e mais espontânea for, e quanto mais oportunidades a criança tiver.

(*ibidem*)

Essa filosofia tem, evidentemente, de conviver com a prática paternalista disseminada no programa que concebe a “criança carente” de forma piegas e estereotipada, negando suas diferenças individuais. Nega sobretudo o investimento que jovens dos setores mais pobres da população colocam no esporte como alternativa para a proletarização e o trabalho não-qualificado. As crianças e os jovens do PIM de Curitiba também sonhavam com a possibilidade de vir a se tornar profissionais do esporte ou professores de suas modalidades preferidas. Só que essa profissionalização dificilmente será obtida pelo espontaneísmo ou pela mera prática do esporte.

Essas questões vêm, mais uma vez, chamar a atenção para o fato de que um programa, mesmo de dimensões nacionais, que não seja montado de modo que se integre a outras instituições e organizações não-estatais enfrentará as mesmas dificuldades de outros projetos mais modestos, tornando-se também episódico e fragmentário em seus objetivos. É preciso dar férias à proposta da informalidade e trabalhar mais com o objetivo de dar a esses programas e projetos, múltiplos em finalidades e variados em inserção institucional, um caráter mais integrado com a escola e, no caso do esporte, com os clubes e associações que possam formar profissionais na área.

#### Bibliografia

- BOURDIEU, Pierre – (1980), “Como é possível ser esportivo?”, in *Questões de Sociologia*, Rio de Janeiro, Marco Zero.
- CARTILHA MPAS/UNICEF/FUNABEM – (1989), *Esporte*. Brasília.
- FOUCAULT, Michel – (1980), *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro.
- GUEDES, Simoni Lahoud – (1982), “Subúrbio, celeiro de craques”, in *Universo do futebol*, Rio de Janeiro, Pinakothek.
- HUIZINGA, Johan – (1980), *Hommo ludens*. São Paulo, Perspectiva.
- LASH, Christopher – (1979), “The degradation of sport”, in *The culture of narcissism*. Nova Iorque, Warner Books.
- LIMA, Magali Alonso – (1980), *O corpo no espaço e no tempo*. Tese IESAE, FGV/RJ.
- SENNETT, Richard – (1989), *O declínio do homem público*. São Paulo, Cia. das Letras.
- ZALUAR, Alba – (1985), *A máquina e a revolta*. São Paulo, Brasiliense.