

A socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de tênis

The children and teenagers socialization in the tennis sport social project context

André Lazzari

Licenciado em Educação Física
(UFRGS).

Luís Eduardo Cunha Thomassim

Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS).
Professor do Curso de Gestão Desportiva e do Lazer (UFPR-Litoral)

Marco Paulo Stigger

Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS).
Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (ESEF/UFRGS).

Resumo: Este trabalho tem como objetivo compreender de que forma a participação de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social esportivo pode refletir nos seus processos de socialização. Os sujeitos dessa pesquisa são crianças que frequentam as atividades do projeto. Para tanto, fez-se uma análise cotejando o discurso proposto pelo projeto com as informações obtidas junto às crianças que dele participam. Realizamos este estudo através de uma observação participante no contexto de um projeto social de tênis, bem como nas atividades desenvolvidas pelas crianças fora dele, na vila, na escola. O projeto investigado busca ser referência no desenvolvimento da cidadania de crianças e adolescentes consideradas em situação de vulnerabilidade social e oportunizar que estes “reescrevam os seus projetos de vida”, por intermédio da prática “sistemática” e “disciplinada” do tênis. Constatamos que as crianças já chegam ao projeto com certas características pré-estabelecidas (“com boas condutas”). As atividades do projeto são sempre conduzidas pelos seus professores mantendo os alunos ocupados e existindo poucos espaços para interações livres. Estas características, dentre outras, parecem sugerir que aquilo que pode parecer um resultado da ação do projeto (“uma boa conduta”, por exemplo), pode ser ao mesmo tempo, algum tipo de pré-condição já trazida pelas crianças de outras experiências socializadoras. A partir disso, não quisemos tanto julgar ou questionar as ações do programa no que se refere aos seus objetivos e metas (aquilo que é visto como positivo), mas de justamente colocar em debate as relações simplistas de causa-efeito nestas experiências com as crianças.

Palavras-chaves: Crianças e adolescentes; Socialização; Projetos sociais; Esporte.

Abstract: This work has like aim to comprehend how is the way the participation of children and teenagers in the sport social project can reflect their socialization process. The subjects of this research are children who are inside of all activities of this project. Then, one analysis was done about these children in this project and, some references were collected. The study was done through of the participating observation in the social tennis sport context and others activities developed by children outside it in the village was the school is placed. This investigated project, searches to be the reference in the matter of citizenship development of children and teenagers in social huffiness, the aim is to give them opportunity to rewrite their own life’s histories by the systematic and disciplinary tennis’ practice. It was observed children come to this project with pre-established characteristics (a good behavior). The activities of this project always were conducted by their teachers maintaining the students occupied and existing, few spaces to free interactions. This mean that some characteristics as (a good behavior) for example, suggests a result of project action and the same time can suggest a pre-condition brought by these children and teenagers of the others socialization’s experiences. By the way, the action of judging or answering in this subject in their objectives and goals (it seems as positive), but to put in reflection the simple relation of cause-effect in these experiences with children.

Keywords: Children; Socialization; Sport Social Project; Sport.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, tem recaído sobre o esporte a função de auxiliar no enfrentamento de problemas sociais vividos por crianças e adolescentes pobres provenientes de comunidades carentes. E isto pode ser facilmente percebido nos discursos vindos de diferentes meios como, por exemplo, a mídia, as ações de responsabilidade social das empresas, as políticas sociais dos governos, as práticas levadas pelas Organizações não-governamentais (ONGs) e também por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (THOMASSIM, 2009a).

Normalmente os discursos destes agentes sociais direcionam-se a crianças que vivem em condições, designadas por estes, como de "risco" e/ou "vulnerabilidade social"¹. O esporte, nesse caso, seria utilizado como uma forma de incorporar valores, normas e condutas a personalidade das crianças e adolescentes a fim de favorecer o seu desenvolvimento como integrantes da sociedade.

A concepção de que o esporte possa se configurar num rico "instrumento" de "intervenção social", sempre esteve em evidência, no entanto, ganhou força nas últimas décadas. Por acreditarem no poder da prática de esportes como mecanismo de socialização e uma via poderosa para desenvolver o potencial de crianças e adolescentes em todos os seus domínios (cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo), inúmeros projetos sociais foram criados, sob a pretensão de dar continuidade ao processo de formação do indivíduo fora do âmbito escolar formal (BARBIRATO, 2005).

Assim, como bem sugerem os estudos de Zaluar (1994),

a proliferação de programas e projetos esportivos e de educação pelo trabalho que, nesta última década, pretenderam complementar ou substituir os processos educativos formais, especialmente para as classes de menor poder aquisitivo, é um fato marcante. [...] Na década de 80 a emergência dos efeitos combinados da crise econômica e do fracasso da política educacional, bem como o aumento da criminalidade violenta e da participação dos jovens pobres nela, fez surgir os projetos alternativos fundamentados na educação pelo trabalho (p. 34).

Foi em parte, pelo crescente número de projetos sociais criados nos últimos anos, mas também pela pretensa justificativa "salvacionista" - muito presente nos seus discursos de que são desenvolvidos com o objetivo de colaborar para uma "formação mais integral ou total do indivíduo" e de "favorecer a sua socialização" - é que propusemos desenvolver um estudo sobre o processo de socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social que fosse fundamentalmente esportivo.

O projeto estudado envolve a prática do tênis, direcionado a crianças com idade entre 7 e 14 anos oriundos da rede municipal de ensino, sendo a grande maioria moradora de um bairro da periferia de Porto Alegre. Este projeto é desenvolvido na capital gaúcha em cinco espaços diferentes. Por considerar a prática esportiva relevante para desenvolver o potencial de jovens, este, busca ser "referência no desenvolvimento da cidadania de crianças e adolescentes consideradas em situação de vulnerabilidade social". Tem como missão, "promover o desenvolvimento de crianças e adolescentes provenientes de comunidades mais necessitadas, dando a oportunidade de, por intermédio da prática sistemática e disciplinada do tênis, reescreverem o seu projeto de vida" (PROJETO DE TÊNIS, 2009). A fim de promover o "crescimento"

1 Neste trabalho risco e vulnerabilidade são utilizados como sinônimos.

dos alunos, este projeto de tênis vale-se do esporte como um “meio”, uma “ferramenta”, e o objetivo é o desenvolvimento “total da criança, no resgate a valores de vida como: afetividade, comprometimento, disciplina, respeito, responsabilidade, auto-estima e relacionamento²”. Desta forma, o caráter pedagógico de sua ação aparece explicitamente em seu objetivo de proporcionar o desenvolvimento de jovens através dessas práticas na condição de complementar o ensino escolar formal a fim de vislumbrar novas perspectivas para os seus futuros.

Diante das expectativas deste projeto de que a prática de atividades esportivas pode trazer para a vida de crianças e adolescentes, o objetivo deste trabalho foi compreender de que forma a participação de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social esportivo pode refletir nos seus processos de socialização³.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na tentativa de contribuir para a compreensão do fenômeno proposto, buscou-se uma aproximação com a perspectiva antropológica de investigação na intenção de abordar *questões em profundidade* (WINKIN, 1998) e de imergir na realidade do projeto de tênis, em busca de informações relevantes relativas ao processo de socialização de crianças e adolescentes.

Os interlocutores da pesquisa foram às crianças que participavam do projeto de tênis. Sabendo-se que o projeto é desenvolvido em cinco

espaços da capital gaúcha, acompanhamos apenas uma turma composta de crianças entre 7 e 14 anos de idade, dentre outras também existentes neste mesmo local, durante as práticas do projeto que se utilizavam (e utilizam) para isso, do espaço físico de uma universidade privada. A participação dos jovens na realização das práticas esportivas ocorria na frequência de duas vezes por semana (quarta e sexta-feira), das onze às doze horas da manhã com aproximadamente não menos de 20 alunos por aula. Destes, 8 alunos foram observados desenvolvendo outras atividades pedagógicas, lúdicas e esportivas no âmbito escolar, além, é claro, de freqüentarem o projeto de tênis juntamente com os demais colegas. Desta maneira, após algumas observações no contexto do projeto de tênis lançamos o nosso olhar em outros espaços sociais, como o ambiente escolar, a vila.

Decididos o projeto e o grupo de crianças aos quais iríamos acompanhar, passamos então, a registrar as atividades e a sequência dos acontecimentos através de um *diário de campo*⁴ e a coletar informações pela *observação participante* que consiste

na vivência do investigador, por um longo período, no contexto em que se pretende investigar; é nessa experiência que ele – um estrangeiro no universo cultural em que está agora envolvido - estará em contato com modos de vida nos quais estão presentes diferentes sistemas de significação, valores e comportamentos sociais que é preciso desvelar (STIGGER, 2007, p.39).

Com o intuito de aproximar-se do cotidiano das crianças que freqüentam o projeto social de

2 Embora estas expressões tenham sido colocadas no texto entre aspas, não vamos referir à fonte bibliográfica, pois isso comprometeria o anonimato do projeto claramente considerado neste estudo.

3 Este estudo foi desenvolvido como parte de um trabalho de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (UFRGS), a respeito dos projetos sociais esportivos, infância e pobreza (THOMASSIM, 2006). Faz parte, também, das atividades do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (GESEF/UFRGS).

4 Instrumento mais básico de registro de dados do pesquisador (VÍCTORA *et al.*, 2000, p. 73). Nele, foram anotadas todas as informações, experiências e sequência de acontecimentos considerados relevantes para alcançar o objetivo desta pesquisa. Primeiramente, escritas num caderno em forma de tópicos e, em seguida, digitalizadas no formato de um texto corrente.

esporte na universidade – mas também na escola, na rua e na vila onde moram – foram realizadas observações participantes no período de maio a outubro de 2009, resultando em 28 diários de campo. Assim, foram 28 aulas observadas dentro do projeto de tênis e 15 observações no âmbito da escola e da vila.

Depois de um período de observações junto às crianças, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas⁵ com as crianças. Para selecionar as crianças que poderiam servir como informantes privilegiadas levamos em conta àquelas que, além de participarem do projeto de tênis, freqüentavam também outras atividades no contexto escolar no turno da manhã – fora do ambiente de aula formal. Essa decisão foi tomada para ampliar as reflexões sobre os diversos espaços de socialização freqüentados por elas. A aplicação das entrevistas não foi realizada individualmente, tampouco no contexto do projeto, mas sim, na escola e junto a colegas que tivessem uma relação de maior afinidade. As crianças também puderam opinar sobre o local de sua preferência para a realização desta. Escolhido o pátio da escola como cenário desta conversa, concordamos também em realizá-la neste local justamente por considerar um ambiente menos formal possível para as crianças, na intenção de se sentirem mais a vontade, descontraídas e menos inibidas e/ou constrangidas. Os diálogos começaram na forma de um “bate papo” a fim de criar um clima favorável à conversa. Desta forma, configurou-se a possibilidade de gravar a entrevista, o que possibilitou um registro fidedigno das falas das crianças no momento da entrevista.

Além dos diários de campo, das entrevistas, foram coletadas informações de documentos relativos ao projeto de tênis, quanto as suas convicções, metas e objetivos. Isto é, para além das observações em aula - pois o projeto não é só

uma prática em aula - pôde-se verificar e analisar com mais fidedignidade documentos e materiais que sinalizavam, fundamentavam e orientavam suas ações.

Após isso, iniciamos a análise das informações obtidas reunindo os diários, anotações, documentos e, por fim, as entrevistas. Fez-se uma sistematização desses dados na forma de um texto provisório, compondo o início da “lapidação” dos dados (VÍCTORA *et al.*, 2000), organizando-os em categorias de análise. Estas, por sua vez, surgiram com maior clareza a partir das observações realizadas na escola e na vila. Os comportamentos e as condutas das crianças nestes espaços ampliaram nossas reflexões somando-se às do projeto, pois permitiu-nos identificar novas situações e características relacionadas aos sujeitos da pesquisa.

3 ESPAÇOS DE/E SOCIALIZAÇÃO

A socialização é compreendida, neste estudo, como

a transmissão e assimilação de padrões de comportamento, normas, valores e crenças, bem como o desenvolvimento de atitudes e sentimentos coletivos pela comunicação simbólica. [...] sendo o mesmo que aprendizagem, no sentido mais amplo dessa expressão. (VILA NOVA, 2000, p. 48)

De uma forma geral, portanto, a socialização trata-se de um processo de introdução de comportamentos (condutas) coerentes com as normas e valores que estão em vigor na sociedade e considerados “adequados” por esta. Não obstante, este processo se dá dentro das diferenças que cada sociedade ou grupo de indivíduos apresenta, ou seja, se a socialização é o

⁵ Segundo Minayo (2008), “ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (p. 64).

aprendizado de condutas socialmente estabelecidas, é preciso considerar que o universo social das crianças pode ser constituído por várias instituições e espaços formais e informais os quais podem variar as condutas, normas e comportamentos que são valorizados. A própria noção de uma socialização “positiva” colocada frequentemente por certos agentes sociais, precisa ser relativizada, contextualizada, o que significa dizer que não só qualquer socialização que venha a ocorrer será de acordo com o entendimento e sentido que cada grupo de indivíduos atribui a um dado comportamento ou postura, mas também que este processo não é exclusivo de projetos sociais que se utilizam do esporte para inculcar valores e normas inerentes para se viver em sociedade.

Assim, seria possível estabelecer uma relação direta entre socialização e a participação de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de esporte? A “mera” participação socializaria? E ainda, que tipo de socialização seria essa?

Pode-se afirmar então que os meios de socialização, ou ainda, agentes deste processo são: a família, os parentes, a comunicação de massa, os amigos, as escolas, os clubes recreativos, as empresas e, não se poderia deixar de incluir, projetos sociais de esporte e toda e qualquer outra situação da vida social de um indivíduo que possibilite convívio.

Se, como bem afirma Barbosa (2007), até meados do século XX as sociedades eram mais fechadas e as socializações infantis resumiam-se ao contexto de suas famílias, “as sociedades contemporâneas são extremamente diferenciadas e possuem poucas condições de estabilidade nos seus procedimentos de socialização”. Desta forma, “os atores sociais são socializados, desde tenra idade, em diferentes espaços como a família, a creche, grupo de colegas, a televisão e as diversas culturas” (p. 1063). Segundo esta

mesma autora, é preciso considerar que a infância não pode mais ser vista “como uma noção unitária, mas como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada” (p. 1065).

Cohn (2005) também contribui ao afirmar que a criança, “onde quer que ela esteja, interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (p.28). Coloca que estas em relação aos adultos “não sabem menos, elas sabem outras coisas”, pois,

às crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação aos adultos. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada [...] Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos (COHN, 2005, p.35).

Os colegas de mesma faixa etária, desta forma, também se configuram como agentes desse processo, pois, ao interagirem entre si tem-se a possibilidade de aprenderem habilidades peculiares a suas idades fora de ambientes considerados formais de aprendizagem ou até mesmo dentro deles (DAMO, 2007; WENETZ, 2007; THOMASSIM, 2007), o que alguns autores da sociologia da infância vão chamar de culturas de pares.

A família também parece surgir como um agente socializador importante justamente por ter mais contato com a criança. Nesse sentido, Fonseca (2002) em sua obra *Caminhos da Adoção* pontua algumas diferenças existentes entre às classes popular e média. Nesta última, por exemplo, vai inferir que a “escola e a família

nuclear desempenham os papéis principais de socialização” e onde são atribuídas as crianças fases bem delimitadas de “desenvolvimento emocional e intelectual” sendo educadas por profissionais de diversas áreas específicas. Segundo esta mesma autora, está noção de infância destoa com certo grau em relação à classe trabalhadora (popular) na medida em que às crianças circulam por entre seus parentes, em outras casas por tempos às vezes indeterminado, ou seja, aqui a família recebe igualmente uma importância considerável, no entanto, confere dinâmicas diferentes em seus processos de socialização pautadas em muito por esta dita circulação, tida também, como menos fragmentada do que a outra sob o ponto de vista das fases de seu desenvolvimento. Em suma, considerando-se os diferentes espaços socializadores – família, escola, culturas de infância, dentre outros –, estes, podem possuir diferentes lógicas socializadoras.

Portanto, levando estas discussões sobre espaços de socialização, é adequado que esta pesquisa, ao querer compreender um projeto social de esporte em específico, leve em conta que as *experiências destas crianças* também se desenvolvem concomitantemente em outros contextos que compõem o seu universo social.

4 AS CRIANÇAS NA VILA, NA ESCOLA E NO PROJETO

A escola na qual às crianças estudam está localizada em uma vila de classe popular, num bairro da periferia de Porto Alegre. Atende a

crianças que moram nas suas proximidades. Esta comunidade na qual a escola de ensino municipal está inserida é conhecida como uma das vilas mais pobres da região, estando entre os doze bairros⁶ com os piores índices de vulnerabilidade social⁷, segundo dados da PMPA. No entanto, estes dados representam de forma muito simplista a realidade da vila na medida em que remetem um olhar estritamente homogêneo sobre as crianças pobres deste território que, como coloca (THOMASSIM, 2004, p. 51), “a criança da periferia urbana não pode ser apenas representada por sua proximidade com a miséria, com o lixo e com o tráfico, mas fundamentalmente, por como constitui-se o ser criança neste contexto de desigualdade”. Contudo, isto parece justificar a alta incidência de projetos sociais direcionados às crianças desta vila, como mostram os estudos de (THOMASSIM, 2006).

A vila possui uma geografia muito peculiar, algumas casas situam-se em vielas estreitas, muito próximas umas das outras, onde o espaço permite que se passe uma ou duas pessoas de cada vez. As ruas - algumas estreitas, outras nem tanto - apresentam grande circulação de adultos e crianças durante o dia. Praças, campos de futebol são também outros exemplos de espaços frequentados diariamente.

Estas características podem ser fielmente representadas de acordo com dados referentes à ocupação espacial e demográfica da vila referida⁸. Esta região apresenta uma população total de 18.828 indivíduos instalada numa área de 0,86 km². Tem, portanto, um elevado número de habitantes por quilômetro quadrado (densidade

6 Dados obtidos em <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/> - (OBSERVATÓRIO DE PORTO ALEGRE, 2009).

7 Na composição do índice de vulnerabilidade social dos bairros de Porto Alegre foram utilizados dados do Censo Demográfico – IBGE 2000 relacionados a oito indicadores, sendo os quais: % de domicílios com abastecimento de água não adequado, % de domicílios com esgotamento sanitário não adequado, % de domicílios sem banheiro nem sanitário, % responsável por domicílio com renda até 1 e até 2 salário mínimo, % de pessoas de 0 a 14 anos, % de responsável por domicílio com menos de 4 anos de estudo e % de mulheres responsáveis por domicílio analfabetas.

8 Os dados apresentados referem-se aos números, não só da vila onde a maioria das crianças que participam do projeto são provenientes, mas também fazem parte da composição destes índices, outras duas vilas vizinhas pertencentes a este mesmo bairro. Adaptado de Thomassim (2009b).

demográfica) com 21.771,1 indivíduos, o que incide num número considerável de 4.697 domicílios.

Tendo em vista os dados expostos acima é fácil deduzir que se por um lado à vila apresenta uma grande concentração de pessoas naquele espaço, por outro, as famílias que lá residem mantêm-se muito próximas umas das outras. Com isso, torna-se possível estabelecer relações entre seus familiares e vizinhos – adultos e crianças, crianças com crianças – que num outro contexto talvez pudesse ser menos provável.

Diante dessas possibilidades onde as crianças da vila mantêm-se em estreita relação - entre si ou com outros indivíduos - afloram momentos para muitas brincadeiras que, como sugere Fonseca (2002), estas brincadeiras e jogos são “incrustados na ecologia do lugar” (p.27) e isto, fica evidente na fala de algumas delas, como por exemplo: “ah, eu gosto de brincar de esconde-esconde, de andar de bicicleta, de conversar com os amigos (Maria Clara⁹, entrevista, 14/10/09). “Eu jogo bolita, jogo bola, ando de bicicleta na praçinha, no campo” (Diego, entrevista, 14/10/09). Neste aspecto, o que mais se evidencia é - fora outras atividades mencionadas que as crianças vivenciam em espaços formais - a grande presença de crianças circulando, brincando e conversando pelas ruas da vila. Aqui, a rua também se configura num espaço ímpar de contato entre elas e, portanto, de relações sociais.

O contexto escolar também se configurou num “palco” central de circulação das crianças e adolescentes fora inclusive do turno de aula curricular. Muitas das crianças mesmo freqüentando o projeto social de tênis descrito anteriormente, vivenciavam também outras atividades pedagógicas, lúdicas e esportivas direcionadas a elas dentro do espaço escolar.

Eram atividades relacionadas à educação ambiental, à prática de modalidades esportivas (futebol, vôlei, etc.), aulas de capoeira e de reforço escolar em disciplinas como de matemática e português. As aulas lúdicas que também faziam parte do repertório oferecido às crianças, abrangiam uma série de atividades relacionadas à dança, realização de coreografias, desfiles, dentre outras. No excerto abaixo, a ilustração de alguns destes momentos.

Chego à sala de vídeo, bato na porta e vejo que já estavam tendo aula. A professora Leila permite a minha entrada na sala. Sento numa cadeira e fico observando. Os alunos estavam ensaiando, ao som de uma música, uma determinada coreografia. Os alunos dançam, executam os gestos. A professora em certos momentos pára a aula para explicar e mostrar a execução correta dos gestos. Os alunos parecem organizados e concentrados no que fazem e demonstram gostar do que estão fazendo. Eles giram, executam passos laterais, fazem deslocamentos passando uns pelos outros de forma bem organizada (Diário de campo, 14/10/09).

A partir destas informações parece conveniente pensar que, além dos espaços formais de socialização como a escola e os projetos sociais, as crianças desta pesquisa, também experimentam de forma significativa as relações que se estabelecem com seus familiares, vizinhos e colegas de infância no contexto de suas casas, como também nas ruas da vila e do bairro em que circulam.

No que concerne ao projeto/programa de tênis ao qual observamos e onde foram (e são) desenvolvidas as atividades com as crianças, este, dispõe da estrutura física de uma universidade. Logo na chegada, ao visualizar a estrutura disponibilizada às práticas do projeto, percebemos, que o espaço não só teria totais

⁹ Para preservar a identidade das pessoas que dispuseram-se a participar deste estudo, os seus nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios.

condições de desenvolver este tipo de atividade com as crianças, como também, levando em consideração o contexto de onde são oriundas não familiarizadas a realizar atividades neste tipo de cenário, de impressioná-las.

É justamente na direção desse contexto que as crianças partem de sua escola, de suas casas, das ruas de sua vila, de um bairro da periferia, entram num ônibus e vão participar de atividades que não só elas, mas suas famílias vislumbram a possibilidade de melhores perspectivas para os seus futuros. Nesse sentido, parece haver certa correspondência nos discursos entre as famílias e o projeto, como mostra a fala de um dos alunos entrevistados quando perguntado sobre o que sua família achava dele participar do projeto: “ah, eles gostam porque eles querem que eu tenha uma vida melhor, porque às minhas irmãs não tem” (Fabrício, entrevista, 16/10/09). As crianças, desta maneira, são conduzidas de seu “palco” habitual, ou seja, de seus outros espaços sociais, e já dentro do ônibus tem a possibilidade de estabelecerem relações, não apenas entre si, mas com o próprio motorista do ônibus com quem elas mantêm uma relação de muita proximidade.

Logo que as crianças chegam ao prédio da universidade, os professores já estão a sua espera. A partir desse instante, todas elas irão permanecer sob os olhares atentos de seus educadores. A aula, que tem a duração de uma hora é sempre *toda conduzida* pelos professores do projeto e seguem, notadamente, o mesmo ritual, a mesma sequência e padrão. As atividades, por conta disso, parecem lembrar em muito, o ambiente escolar quanto à forma de organização (chamadas, horários, estrutura da aula) o que sugere a idéia de um envolvimento constante e sistemático dos alunos. Isto é, os alunos realizam suas práticas, inseridos num ambiente formal e onde é imprescindível estar atento. Assim, as aulas vão sendo

desenvolvidas sempre dentro de uma mesma dinâmica, ou seja,

os alunos chegam, após ter sido buscados pelos professores junto ao ônibus na entrada do prédio, deslocam-se para às quadras e lá, já formam um círculo para o professor fazer a chamada e ter a conversa inicial. Silêncio. O professor explica a 1ª atividade e no decorrer da aula, a cada nova atividade, reagrupa os alunos para novas explicações. Termina a aula. Os alunos recolhem os materiais, formam um círculo para a conversa final, são conduzidos pelos professores até o ônibus novamente a fim de retornar para a vila (diário de campo, 01/07/09).

De acordo com a estrutura colocada e a sequência dos acontecimentos que ocorre durante as atividades, as crianças ficam com pouco espaço/tempo para dispersarem-se, ou seja, permanecem o *tempo todo envolvidas, ocupadas, aprendendo e desenvolvendo* os exercícios propostos existindo poucos momentos de *interações livres* entre elas. Também com relação aos momentos que antecedem (conversa inicial) e sucedem (*feedback final*) as aulas, pode-se notar que as crianças são constantemente observadas pelos educadores do projeto. Assim, não só quando elas chegam e descem do ônibus, mas também, após as aulas, quando os professores as conduzem de volta até ele, estão sempre sendo “vigiladas” e “questionadas” sobre algumas condutas e formas de agir que devem ter nesse espaço enquanto lugar e tempo, pois não devem “correr pelas calçadas; andar distantes uns dos outros; ao descer do ônibus, andar na rua, fora do espaço da calçada; ficar de empurra-empurra...” (diário de campo, 30/09/09)¹⁰.

No final do período de aula, é destinado um espaço para não só os professores realizarem alguns comentários pertinentes aos fatos ocorridos durante a aula, como também para que

¹⁰ Apesar disto ter sido referido e colocado neste diário de campo, as orientações sobre estas situações ocorriam durante todas as atividades do projeto e também nos momentos pré e pós-aula.

os alunos possam fazer o uso da palavra e levantar questões relacionadas às atividades desenvolvidas. Assim, os professores indagam os alunos fazendo perguntas do tipo: “o que vocês acharam da aula de hoje?”, “foi boa?”, “do que vocês gostaram ou não gostaram da aula de hoje?” O excerto abaixo mostra bem esses momentos pós-aula.

Termina a aula por volta das 11h50min. Os professores pedem para que os alunos recolham os materiais. De forma mais tranqüila que na aula passada, eles vão organizando. Em seguida, formam o círculo para haver o feedback final. O professor Alex toma a palavra e pergunta: “O que vocês acharam da aula hoje?” E todos respondem: “muito boa”!! Novamente o professor pergunta, “Por quê?” Alguns alunos dão à mesma resposta. “Por que hoje nós podemos jogar com colegas diferentes”. O professor continua falando e faz alguns elogios à turma dizendo que o comportamento hoje foi melhor que na aula passada, todos estavam mais concentrados em jogar do que apenas ganhar o jogo a qualquer custo (Diário de campo, 17/07/09).

As características e as particularidades encontradas em relação às práticas do projeto permitem entender que o comportamento das crianças dentro das atividades, aparentemente, parece corresponder aquilo que é esperado e proposto pelo projeto. E isto, pôde-se verificar tanto nas observações como nas entrevistas com as crianças na medida em que reiteram aspectos, valores e condutas defendidos pelo projeto social observado. No entanto, na perspectiva deste trabalho, isto pode ser considerado um resultado do projeto?

5 “COMPORTAMENTOS ADEQUADOS”: ISSO É UM RESULTADO DO PROJETO?

Como fora observado no contexto do projeto, as aulas possuem certas características

que nos remetem a considerar que as crianças possuem comportamentos “adequados”. Contudo, a partir desse momento, buscar-se-á apresentar três reflexões em forma de sub-capítulos suscitadas a partir de novos dados coletados junto às crianças e ao projeto. Dados esses, que vão caracterizar e fundamentar com mais propriedade o projeto social estudado como também o seu público alvo.

5.1 Que crianças são essas? Como chegam até o projeto?

Um dos principais critérios para a inscrição no projeto em pauta é a obrigação de os alunos estarem matriculados em uma escola, no caso, na sua grande maioria, da rede municipal de ensino. Assim à totalidade dos alunos que freqüentam o projeto estão rigorosamente matriculados e desenvolvendo diária e regularmente atividades pedagógicas e educacionais junto as suas escolas. Portanto este programa, como bem faz menção de divulgar, possui 0% de evasão escolar. “Pode-se entender que este requisito, bastante difundido entre os programas, funciona como uma espécie de reforço ou de prêmio à escolarização regular” (VIANNA; LOVISOLO, 2009, p. 152).

No entanto, mesmo dentro destas condições, as vagas são preenchidas dentro de percentuais pré-estabelecidos pelo programa os quais são definidos levando-se em consideração o histórico dos alunos. E isto pode ser facilmente observado tanto na fala dos professores e coordenadores do projeto, quanto na entrevista (conversa) realizada com a professora responsável por intermediar as relações entre a escola e o projeto em questão. Esta última afirma:

Pelo histórico do aluno. Existe um percentual de alunos que entram que tem bom comportamento, assim como outros que tem um histórico de mais problemas. Mas a maioria

dos alunos que entram são os que têm um histórico de bons comportamentos. Aí, são mesclados com os que não são comportados (Karla, entrevista, 14/10/09).

Assim, o maior percentual de alunos que entram no projeto tem histórico de *bons comportamentos* e a menor cota é de alunos que apresentam *problemas*, ou seja, “alunos problema”.

Outra questão a ser considerada e não menos importante, está o caráter da não obrigatoriedade no que concerne a participação dos alunos no âmbito do projeto. Todos os alunos que são encaminhados ao projeto têm o claro interesse em fazer parte e participar das suas práticas. Essa particularidade, onde aparece explicitamente à vontade de os alunos quererem participar do projeto parece sugerir que os alunos possam ter *boas condutas*, dada à valorização atribuída pelos alunos depois da vaga conquistada, como podemos verificar nas colocações do aluno Diego.

foi a professora Leda de tanto que eu incomodava ela. “Professora eu quero entrar no tênis!” Daí um dia ela resolveu me colocar. Bah, têm tantos colegas que não vão e que querem entrar. Tem vários alunos aqui do colégio que pedem para entrar e têm tantos que vão e que faltam, não sabem aproveitar. Eles pedem as coisas e não sabem valorizar as coisas que eles ganham. Igual a vaga, tem que demorar um monte pra conseguir e depois que se consegue ainda faltam. As coisas que nós ganhamos ainda, é de graça, por isso que tem que valorizar. Como o professor mesmo diz, nós jogamos em quadra coberta e é de graça e o ônibus também (Diego, entrevista, 23/10/09).

Além disso, a relação idade/série foi outro aspecto significativo que os dados apontaram. Foi

possível constatar que praticamente todas as crianças da turma observada estavam (e estão) em dia com as suas obrigações escolares, havendo uma correspondência entre as séries e aquilo que seria cronologicamente aceitável sob do ponto de vista de suas idades.

De acordo com os dados anteriormente citados, parece plausível concluir que as crianças freqüentadoras do projeto social de tênis apresentam um conjunto de características e particularidades que lhe são inerentes, ou seja, já chegam ao programa com certas especificidades. Entretanto, se considerarmos que os “bons comportamentos” são reflexo da participação delas no projeto, às custas de que “comportam-se adequadamente”?

5.2 E se isso for um resultado? Às custas de quê “comportam-se adequadamente”?

Ao longo das observações conseguimos verificar que este projeto desenvolve indicadores e metas tendo íntima relação com os valores que são trabalhados nas atividades desenvolvidas junto aos jovens. Por isso, logo que as crianças entram no projeto elas têm que demonstrar interesse em permanecer nele, isto é, freqüentá-lo e se dedicar às práticas lá desenvolvidas. E isto fica perceptível quando no início de cada mês os professores apresentam dados referentes à frequência efetiva e geral¹¹ da turma.

Nesse dia, como sempre acontece na 1ª aula do mês, o professor faz a avaliação da turma com relação à frequência dos alunos, se teve casos de indisciplina, quanto aos atrasos e divulga para os alunos, o percentual de alunos com presença efetiva nas aulas e presença geral da turma (Diário de campo, 02/09/09).

¹¹ A frequência efetiva refere-se à participação real (presencial) do aluno dentro das aulas. No entanto, a frequência geral dos alunos corresponde tanto na sua presença efetiva nas atividades como também nas suas faltas justificadas (frequência não-presencial).

Além disso, para conquistar benefícios (como por exemplo: a camiseta) dentro do projeto torna-se necessário apresentar posturas e/ou condutas consideradas adequadas pelo projeto e que vão ao encontro de seus objetivos. Os alunos não ganham a camiseta imediatamente após a sua entrada, mas depois de semanas participando do mesmo. A professora da escola das crianças aborda essa questão: “o que eu acho importante que o projeto trabalha é que os alunos têm que conquistar as coisas, tem que batalhar pra conseguir”. Não ganham nada de “mão beijada” (Karla, entrevista, 14/10/09).

Outra situação significativa que ocorre no âmbito do projeto é a escolha do líder do mês¹². Essa escolha é baseada em quatro critérios, a saber: *freqüência efetiva nas aulas, violação de regras, indisciplina e atrasos*. Esses critérios, segundo o professor Alex, são definidos pelos próprios alunos. Esses critérios, assim como à violação de regras pré-estabelecidas tornam-se aspectos relevantes por parte do projeto e devem ser tratadas com atenção por parte dos alunos. Eis alguns exemplos: os alunos não devem frequentar às aulas sem a camiseta do projeto¹³, não devem comer no local das aulas, etc. O excerto a seguir exemplifica bem quando há a violação de alguma delas:

A aula começa. Logo percebo que Laura não está jogando como os demais alunos. Aproximo-me dela e pergunto o porquê dela não estar participando da aula e ela responde: “bah professor, aula passada vim sem a camiseta, aí nessa aula não posso jogar”. Apenas permanece observando as atividades que os colegas desenvolvem sem maiores problemas. No final da aula o professor enaltece a postura e a conduta da Laura que nesse dia estava sendo “punida” (Diário de campo, 23/09/09).

Interessa ainda frisar que as regras e formas de agir propostas pelo projeto aparecem também nas falas de outras crianças que nem mesmo fazem parte de seus coletivos. Os colegas de escola das crianças que freqüentam o projeto social de tênis demonstram ter conhecimento sobre determinados aspectos e regras inerentes ao projeto, como bem relatados nas entrevistas. Numa delas, a aluna Lúcia, mesmo estando fora do projeto demonstra estar por dentro das regras e menciona: “ah, não pode mascar chiclete, não pode entrar na quadra comendo” (Entrevista, 14/10/09).

5.3 Ao terem “comportamentos adequados”, há incorporação?

Por conta de tudo o que fora colocado anteriormente tornar-se central fazer a pergunta enunciada neste sub-capítulo: será que as crianças ao se comportarem de maneira “adequada” estão incorporando estes valores, condutas e formas de agir propostas pelo programa? Entretanto, mais importante do que tentar achar uma resposta precisa a esta pergunta ou até mesmo negá-la, trazemos neste momento alguns outros dados tanto do contexto do projeto como também de outros espaços sociais freqüentados pelas crianças desta pesquisa.

O projeto vale-se de uma série de conteúdos (eixos temáticos) e procedimentos que são levados em consideração no momento de planejar as aulas e os valores olímpicos (amizade, respeito e excelência) também faziam parte dos conteúdos que eram trabalhados. Estes valores foram incorporados nas aulas como mostra o diário de campo a seguir:

¹² Segundo o professor Alex, o líder do mês deve auxiliar os demais colegas nas atividades durante as aulas, àqueles que têm mais dificuldade; deve lembrar e conscientizar os seus colegas a não cometerem nenhum dos quatro critérios definidos para a escolha do próprio líder, pois os mesmos servem também para avaliar a turma dentro do projeto social de tênis como um todo.

¹³ Regra válida para os alunos que já têm a camiseta.

Artigo Original

Chego às quadras por volta das 10h43min. Os professores começam a combinar que a aula de hoje seria baseada num dos valores olímpicos: a amizade. Ao comentar sobre a amizade, o professor fala que “todos aqui devem jogar pela amizade e que os que sabem jogar melhor, devem ajudar os seus colegas a aprenderem também, isto é, os que sabem menos.” Após isso, os alunos reuniram-se em duplas e partiram para realizar as atividades. Durante a aula, os alunos tinham que trocar de duplas, ou seja, trocar de parceiro justamente para poder jogar com colegas diferentes. A aula termina e o professor faz as considerações finais (Diário de campo, 09/09/09).

Entretanto, algumas situações puderam ser identificadas durante as observações com relação à postura dos alunos na realização das atividades assim como durante a realização da competição interna neste núcleo. Esta competição é baseada nos jogos da amizade assim como acontece nas aulas propriamente ditas e fica evidente o que os professores e coordenadores esperam dela, podendo-se resumir na fala do professor Alex: “os alunos têm que ajudar uns aos outros, é preciso haver cooperação” (Diário de campo, 23/09/09). Os alunos, desta forma, disputam as partidas entre si numa melhor de três games, ambos dentro de sua respectiva categoria.

Iniciada esta competição, um dos alunos e justamente o líder da turma protagonizou a seguinte situação descrita em meu diário de campo:

Durante os jogos uma situação chamou-me a atenção. Uma das duplas que estavam jogando era formada pelo Diego e o Fabrício. A cada ponto que o Diego fazia, gritava em alto e bom tom “feito”, “pegaaa”, deixando bem claro que era ele quem estava ganhando. Todos os demais colegas podiam ouvir e ver a situação. Fabrício continuava a jogar apenas ouvindo, sem falar nada, sem esboçar alguma reação. Outras duplas também se portavam de uma forma mais competitiva. Havia algumas discussões sobre algumas jogadas onde, na maioria das vezes, os alunos discutiam de quem

iria ser o ponto (Diário de campo, 14/10/09).

Durante o desenrolar desta pesquisa acompanhamos os alunos também em outros espaços que eram vivenciados pelas crianças no seu dia-a-dia. Estas ocasiões revelaram-se de suma importância, pois muitas outras situações puderam ser apreendidas que não só dentro do contexto do projeto de tênis. Assim no ônibus,

num dado momento, Ângela, desentende-se com o Ricardo. Este faz alguns sinais para ela e esta vai até ele e o empurra. Ângela o insulta e ele vai até ela e desfere alguns tapas. Ela, então, levanta-se de sua poltrona e também vai até ele para lhe dar alguns empurrões e tapas. Passa alguns instantes e os dois param de brigar, de se desentender. Não demora muito e o ônibus chega até a vila na frente da escola onde a maioria dos alunos descem. Eu, sigo com o seu Flávio Antônio, o motorista do ônibus. Este, por sua vez, tece alguns comentários sobre um dos alunos, o Ricardo, justamente o que havia brigado anteriormente. Diz que “ele é bem complicado. Ele vive se envolvendo em brigas na escola”. Isso me causou estranhamento, pois no projeto ele sempre pareceu ser um aluno tranqüilo, calmo (Diário de campo, 07/10/09).

O contexto escolar também se mostrou relevante na busca de informações. Fazendo menção a este espaço, mais especificamente às aulas lúdicas que eram disponibilizadas às crianças via outro programa, pretendo agora citar um fato apontado pela própria professora que ministrava aquelas aulas e que fora descrito em meu diário de campo.

Segundos depois de ter chegado à escola, ouvimos a voz da professora Leila dando aula na sala de vídeo (ao lado da direção) para outra turma. Bati na porta e pedi alguns minutos da sua atenção. Então, ela nos informou que já havia dado aula mais cedo para a turma onde existem alunos os quais estávamos acompanhando. Permaneceu alguns instantes ali, conversando conosco (Luís estava comigo), com a porta entre-aberta. Comentou que um

menino e uma menina, haviam brigado feio dentro da sala de aula. "Houve até troca de agressões", disse ela. Quando falou os nomes deles, logo vi que se tratava de alunos que freqüentam o projeto social de tênis. Mencionou também que a menina, Ana Paula, não tinha vindo na aula. Talvez, por conta da briga ocorrida há poucos dias atrás. (Diário de campo, 13/10/09)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interessa-nos, neste momento, registrar as conclusões de modo a que provoquem novas reflexões em relação ao que se propôs nesta investigação no sentido de compreender como a participação de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social esportivo poder-se-ia refletir nos seus processos de socialização.

Valendo-se de um *olhar antropológico*, a realidade empírica investigada – na escola, na rua, na vila - mostrou ser menos homogênea e mais diversa do que sugerem às convicções propostas por agentes sociais (um tanto pouco realistas) que tentam fazer um "uso positivo" do esporte (THOMASSIM, 2009a), no contexto de projetos sociais.

A partir dos dados coletados junto ao projeto, bem como na vila e na escola, pôde-se revelar que esse processo de incorporação de condutas e valores na prática não se estabelece de forma linear e direta, mas em sendo um processo, se dá no interagir, no dialogar com diferentes contextos sendo que as crianças não são passivas nos seus processos de aprendizagem. Trata-se, portanto, não de negar a hipótese de que as pessoas possam ser educadas ao vivenciar atividades como as disponibilizadas pelo projeto social em questão ou qualquer outro programa, mas de levar em conta a complexidade envolvida na transferência de aprendizagens de um contexto para outro.

Sendo a socialização um processo no qual se estabelece culturalmente, faz-nos refletir e pensar no fato de que tanto o espaço no qual a vida de um sujeito ocorre pode não ser influenciada por aprendizados propostos pelos projetos sociais, como também os comportamentos e condutas que temos em determinados contextos são orientados por aprendizados que só fazem sentido nesses contextos, conforme mostram as teorias de Bernard Lahire. Este olhar pode nos sensibilizar a observar e analisar de forma diferente as intervenções realizadas por projetos que buscam propor certos valores e formas de agir que julgam positivas.

Neste caso, aquilo que pode parecer um resultado da ação do projeto ("uma boa conduta", por exemplo) junto a seu público alvo, pode ser ao mesmo tempo, algum tipo de pré-condição já trazida pelas crianças de outras experiências socializadoras, como por exemplo, da escola, da família, da vila, de seu bairro, etc., conforme foi percebido e observado no projeto e relatado anteriormente.

Com essas considerações, não foi o propósito julgar ou questionar as ações do programa no que se refere aos objetivos e metas (aquilo que é visto como positivo), mas de refletir e colocar em debate as relações simplistas de causa-efeito nestas experiências com as crianças.

7 REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 1059-1083, out., 2007.
- BARBIRATO, Fernanda Rosa. **A socialização no contexto de projetos sociais esportivos**: um estudo de caso na fundação gol de letra. Tese (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 13 junho de 2008.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DAMO, Arlei Sander. A rua e o futebol. In: STIGGER, Marco Paulo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel (orgs.).

O Esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades em espaços urbanos. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 51-70.

FONSECA, Claudia. **Caminhos da adoção.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OBSERVATÓRIO DE PORTO ALEGRE. http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/default.php?p_secao=91. Acessado em 14/09/09.

PROJETO DE TÊNIS. **Apresentação visual.** 10 jun. 2009. Enviado às 22h15min. Mensagem recebida por: André Lazzari (andre_lazzari@yahoo.com.br).

STIGGER, Marco Paulo. Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressupostos teórico metodológicos e pesquisa de campo. In: STIGGER, Marco Paulo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel (orgs.). **O Esporte na cidade:** estudos etnográficos sobre sociabilidades em espaços urbanos. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 31-50.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. **O Projeto de vivências comunitárias em Educação Física:** um relato de experiência. Monografia (Conclusão de Curso) - Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. Uma alternativa metodológica para análise dos projetos sociais esportivos. ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER - ENAREL, 18. 2006, Curitiba. **Anais....** Curitiba: PUCPR, 2006.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. Imagens das crianças da periferia em projetos sociais esportivos. In: STIGGER, Marco Paulo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel (orgs.). **O Esporte na cidade:** estudos etnográficos sobre sociabilidades em espaços urbanos. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 97-116.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha; Juventude, segurança e paz: "Pra não dizer que não falei de esportes". In:

ASQUIDAMINI, Fabiane (org.). **Contratempos? Juventude, Segurança e Paz.** São Leopoldo: Trilha cidadã, CEBI, Rali de Comunicação, Rede Brasileira de Institutos da Juventude, 2009a. p. 84-94.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. **Oferta e participação em projetos sociais esportivos:** pesquisa com crianças do bairro Bom Jesus. Relatório parcial. Porto Alegre: GESEF 2009b.

VIANNA, José Antônio; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. **Movimento.** Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 145-162, jul./set., 2009.

WENETZ, Ileana. Sociabilidades e gênero: negociações/imposições no espaço do recreio. In: STIGGER, Marco Paulo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel (orgs.). **O Esporte na cidade:** estudos etnográficos sobre sociabilidades em espaços urbanos. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 117-132.

WINKIN, Yves. Descer ao campo. In: WINKIN, Yves. **A nova comunicação:** da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus. 1998. p. 129-145.

VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Silva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa qualitativa em saúde:** uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução à sociologia.** 5. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2000.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso.** São Paulo: Editora Escuta; Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

Correspondência:

Autor: André Lazzari

Endereço: Avenida Guaíba, 1442, Bairro Ipanema, Porto Alegre - RS.

CEP: 91760-740

E-mail: andre_lazzari@yahoo.com.br

Recebido em 28 de junho de 2010.

Aceito em 27 de julho de 2010.

Expediente

O Caderno de Educação Física – Estudos e Reflexões é uma publicação do Colegiado de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e tem como propósito a difusão de estudos, pesquisas e documentos científicos relativos à Educação Física.

Caderno de Educação Física: Estudos e Reflexões
Periodicidade Semestral
ISSN 1676-2533 | e-INSS 1983-8883

Colegiado de Educação Física da Universidade
Estadual do Oeste do Paraná

Rua Pernambuco, 1777, Centro, Marechal Cândido
Rondon - Paraná, CEP 85960-000

<http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index>

Comissão Editorial

Prof. Dr. Gustavo André Borges (Editor)

Prof. Ms. Mauro Myskiw (Editor)

Prof. Ms. Inácio Brandl Neto

Prof. Dr. Luís Sérgio Peres

Conselho Editorial

Prof. Dr. Airton José Rombaldi (UFPEL, Brasil)

Prof. Dr. Alberto Saturno Madureira (UNIOESTE, Brasil)

Prof. Dr. Alvari Ahlert (UNIOESTE, Brasil)

Profa. Dra. Carmem Elisa Henn Brandl (UNIOESTE, Brasil)

Prof. Dr. Édio Luiz Petroski (USFC, Brasil)

Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel (UEM, Brasil)

Profa. Dra. Inara Marques (UEL, Brasil)

Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes (UFES, Brasil)

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento (UFSC, Brasil)

Prof. Dr. Luís Sérgio Peres (UNIOESTE, Brasil)

Prof. Dr. Marco Paulo Stigger (UFRGS, Brasil)

Avaliadores

Prof. Ms. Adelar Aparecido Sampaio (REDE SAFA, Brasil)

Prof. Dr. Alberto Saturno Madureira (UNIOESTE, Brasil)

Profa. Ms. Aline Miranda Strapasson (UNIPAR, Brasil)

Profa. Dra. Ana Maria Pereira (UEL, Brasil)

Profa. Ms. Andreia Pelegrini (UFSC, Brasil)

Prof. Ms. Arestides Pereira da Silva Júnior (UNIOESTE, Brasil)

Prof. Ms. Carlos Fabre Miranda (PMPoA, Brasil)

Profa. Ms. Carine Ferreira de Souza (UNIOESTE, Brasil)

Profa. Dra. Carmem Elisa Henn Brandl (UNIOESTE, Brasil)

Profa. Ms. Cibele Biehl Bossle (UFRGS, Brasil)

Prof. Ms. Dartel Ferrari Lima (UNIOESTE, Brasil)

Prof. Ms. Douglas Roberto Borella (UNIOESTE, Brasil)

Prof. Ms. Edilson Hobold (UNIOESTE, Brasil)

Prof. Ms. Edmilson Santos Santos (UNISINOS, Brasil)

Profa. Ms. Eneida Maria Troller Conte (UNIOESTE, Brasil)

Prof. Ms. Esteban Manuel Barcelona (UGF, Brasil)

Prof. Ms. Evandra Hein Mendes (UNIOESTE, Brasil)

Prof. Ms. Fernando Neitzke (IFPR, Brasil)

Prof. Dr. Gustavo André Borges (UNIOESTE, Brasil)

Prof. Ms. Gustavo Chaves Brandão (UNIAMÉRICA, Brasil)

Prof. Dr. Gustavo Roese Sanfelice (FEEVALE, Brasil)

Prof. Ms. Herton Xavier Corseuil (UNIOESTE, Brasil)

Profa. Ms. Ileana Wenez (UFRGS, Brasil)

Profa. Ms. Ilse Lorena v. B. G. de Queirós (UNIOESTE, Brasil)

Prof. Ms. Inácio Brandl Neto (UNIOESTE, Brasil)

Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes (UFES, Brasil)

Profa. Ms. Ivana dos Santos Teixeira (UFRGS, Brasil)

Prof. Dr. João Fernando Christofolletti (UNIOESTE, Brasil)

Profa. Dra. Jociane de Carvalho Myskiw (PUCRS, Brasil)

Prof. Ms. Jorge Both (UFSC, Brasil)

Prof. Ms. José Carlos Mendes (UNIOESTE, Brasil)

Prof. Ms. José Porfírio de Souza (UNIOESTE, Brasil)

Prof. Ms. Junior Vagner Pereira Silva (UNIDERP, Brasil)

Profa. Ms. Kelly Samara Silva (UFSC, Brasil)

Prof. Ms. Lucinar Forner Flores (UNIOESTE, Brasil)

Prof. Dr. Luís Eduardo Thomassim (UFPR, Brasil)

Prof. Dr. Luís Sérgio Peres (UNIOESTE, Brasil)

Prof. Dr. Luiz Fernando Framil Fernandes (FEEVALE, Brasil)

Prof. Dr. Marcelo Romanzini (UEL, Brasil)

Prof. Ms. Mauro Myskiw (UNIOESTE, Brasil)

Profa. Ms. Maria das Graças Anguera Lima (UNIOESTE, Brasil)

Profa. Ms. Paula Bianchi (UNIPAMPA, Brasil)

Prof. Ms. Paulo Henrique Santos da Fonseca

Prof. Ms. Pedro Ferreira Reis (CESUFOZ, Brasil)

Profa. Ms. Priscilla Marques (UNIOESTE, Brasil)

Profa. Ms. Rosângela Ramos Veloso Silva (UNIMONTES, Brasil)

Prof. Dr. Santiago Pich (UNIVALI, Brasil)

Prof. Ms. Sidinei Pithan da Silva (FADEP, Brasil)

Profa. Ms. Tais Steffenello Ghisleni (UNIFRA, Brasil)

Profa. Ms. Viviane de Almeida Fernandes (FCTAE, Brasil)

Profa. Ms. Zelina Berlatto Bonadiman (UNIOESTE, Brasil)