

PUBLICATIO UEPG

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

APPLIED SOCIAL SCIENCES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/PONTA GROSSA STATE UNIVERSITY

REITOR/PRESIDENT

Carlos Luciano Sant'Ana Vargas

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO/DEAN OF RESEARCH AND GRADUATE STUDIES

Osnara Maria Mongruel Gomes

DIRETORIA DE DIVISÃO DE PESQUISA/RESEARCH OFFICE DIRECTOR

Maristella Dalla Pria

EDITORA UEPG

UEPG Publishing house

EDITOR/EDITOR

Lucia Cortes da Costa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PONTA GROSSA STATE UNIVERSITY

PUBLICATIO UEPG

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

APPLIED SOCIAL SCIENCES

Editora
UEPG

Copyright by Editora UEPG

Editoração eletrônica: Marco Wrobel
Secretaria: Julyana Neiverth e Karoline Coelho de Andrade e Souza

Coordenadora: Prof. Dra. Edina Schimanski
Editoras: Ana Flávia Braun Vieira e Bárbara Cristina Kruse

Comitê Editorial / Editorial Committee

Adriano José Pereira – Universidade Federal de Santa Maria
Alberto Pucci Jr - Faculdade Metropolitana de Curitiba
Alzira Mitz Bernardes Guarany – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Ana Paula Machado Velho – Universidade Estadual de Maringá
Augusta Pelinski Raiher – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Betania Maciel – Universidade Federal de Pernambuco
Carlos Alberto de Souza – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Carlos Ubiratan da Costa Schier – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Cesar Eduardo Abud Limas – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Cid Olival Feitosa – Universidade Federal de Alagoas
Claudia Regina Magnabosco-Martins – Universidade Estadual do Centro Oeste
Clara Cruz Santos – Universidade de Coimbra
Cristian Damian Maneiro - Universidad de la República/Uruguay
Denis Porto Renó – Universidad Del Rosario/Colombia
Edina Schimanski – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Enrique Pastor Seller – Facultad de Trabajo Social Universidad de Murcia
Greicy Mara França – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Guillermo Meléndez Hevia – Universidad Zaragoza

Jamerson Viegas Queiroz – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Jandir Ferrera de Lima – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Jasmine Cardozo Moreira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
João Irineu de Resende Miranda – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Jorge Pedro Sousa – Universidade Fernando Pessoa/Portugal
Luiz Fernando de Souza – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Marcio Henrique Coelho – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Maria Rita Milani – Universidade Federal de Alagoas
Marilisa do Rocio Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Mônica Solange de Martino – Universidad de la República/Uruguay
Paula Melani Rocha – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pedro Russi – Universidade de Brasília
Raphael Moroz – Universidade Tuiuti do Paraná
Rosiléa Clara Werner – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Solange Aparecida B. de Moraes Barros – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Tomas Sparano Martins - PUC/PR
Walfrido Nunes Menezes – Faculdade Estácio do Recife
Zadoque Alves Fonseca Filho – FAMA - Escola Superior de Marketing

Avaliadores(as) da edição

Adriana Aparecida Guimarães
Ana Flávia Braun Vieira
Anderson Roik
André Mendes Capraro
Barbara Cristina Kruse
Bernadete Machado Serpe
Bruno José Gabriel
Bruno Pedroso
Claudia Moraes e Silva Pereira
Edson Hirata
Fabiana Pelinson
Francieli Lunelli Santos
Gonçalo Cassins Moreira do Carmo
Humberto da Cunha Alves de Souza
Kevin Willian Kossar Furtado

Leandro Martinez Vargas
Maria Thereza Oliveira de Souza
Mariana Ciminelli Maranhão
Michel Jorge Samaha
Miguel Archanjo de Freitas Junior
Natasha Santos Lise
Nei Alberto Salles Filho
Paula Melani Rocha
Paulo Sergio Ribeiro
Reshad Tawfeq
Riqueldi Straub Lise
Rogério de Brito Bergold
Silvia Regina Ribeiro
Simone Aparecida Pinheiro de Almeida
Virgínia Souza

PUBLICATIO UEPG: Ciências Sociais Aplicadas / Universidade Estadual de Ponta Grossa, v.1, n.1,
(1993)- Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

Trimestral.

Subdividiu-se da Revista Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas,
Linguística, Letras e Artes, v. 18, n.2, (2010) .

2017, v. 25, n. 3

ISSN 2238-7552 - versão impressa

ISSN 2238-7560 - versão online

1-Ciências sociais aplicadas. I.T.

CDD: 300

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

REVISTA INDEXADA EM:

GeoDados <<http://geodados.pg.utfpr.edu.br>>

FUNPEC (Sumários de Revistas Brasileiras) <www.sumarios.org>

CLASE (Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades) da Universidade Nacional Autónoma de México
- UNAM <dgb.unam.mx/clase.html>

Base de Dados do Acervo de Bibliotecas do Paraná

LATINDEX (Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal)

Permutas - e-mail: ersouza@uepg.br ou fone: (42) 3220-3409

Vendas - Editora e Livrarias UEPG - Fone: (42) 3220-3306 - e-mail: vendas.editora@uepg.br / livraria@uepg.br - <http://www.uepg.br/editora>

SUMÁRIO
SUMMARY

EDITORIAL:	297
TEM FUTURO A CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA?	299
• Manuel Sérgio	
ESPORTE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. EM DEBATE: A ANÁLISE DO PROJETO CID-PARALÍMPICO.....	306
SPORT, INCLUSION AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION. IN DEBATE: THE ANALYSIS OF THE PROJECT CID-PARALYMPIC	
• André Luís Normanton Beltrame	
• Marilda Teixeira Mendes	
• Maria Márcia Viana Prazeres	
A JUVENTUDE FUTEBOLIZADA DE CANELA/RS.....	317
THE FOOTBALLIZED YOUTH OF CANELA/RS	
• Rodrigo Koch	
LAZER E RELIGIÃO: CONTEXTOS DA ATUAÇÃO DE LÍDERES RELIGIOSOS COMO MEDIADORES DO LAZER.....	328
LEISURE AND RELIGIOUS GROUPS: CONTEXTS IN THE PERFORMANCE OF RELIGIOUS LEADERS AS MEDIATORS OF LEISURE	
• Cathia Alves	
• André Henrique Chabaribery Capi	
FASCÍNIO NO MMA: O PAPEL DA REDE GLOBO NA CONSTRUÇÃO DO ÍDOLO ANDERSON SILVA (2010-2014)	338
FASCINATING AT THE MMA: THE ROLE OF THE GLOBO NETWORK IN THE CONSTRUCTION OF IDOL ANDERSON SILVA (2010-2014)	
• Fábio Ehlke Rodrigues	
O ESPORTE ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES PARA O CONTEXTO DA ESCOLA.....	348
THE SCHOOL SPORT IN THE PERSPECTIVE OF THE STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL: REFLECTIONS FOR THE CONTEXT OF THE SCHOOL	
• Marcelo José Taques	
• Silvia Christina de Oliveira Madrid	
O PROJETO DO ENSINO PRIMÁRIO PARA TODOS EM MOÇAMBIQUE: 1975 A 1990	360
THE PROJECT OF PRIMARY EDUCATION FOR ALL IN MOZAMBIQUE: 1975 TO 1990	
• Octávio José Zimbico	
A CRIAÇÃO DO O ESTADO DE S. PAULO (OESP) E A SUA CONSOLIDAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	373
THE CREATION OF O ESTADO DE S. PAULO (OESP) AND YOURS CONSOLIDATION IN A HISTORICAL PERSPECTIVE	
• Thiago Fidelis	

APLICAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO COMO MÉTODO DE ANÁLISE PARA ENTREVISTA: A ESCOLHA PROFISSIONAL DE UM ADOLESCENTE	387
APPLICATION OF THE MEANING CORE AS METHOD OF ANALYSIS OF AN INTERVIEW: THE PROFESSIONAL CHOICE OF ONE TEENAGER	
• José Edson da Silva	
UMA (POSITIVA) HETEROGENEIDADE DE INTERPRETAÇÕES SOBRE OS BLOCOS HISTÓRICOS DO ESPORTE BRASILEIRO: RESENHA DA OBRA HISTÓRIA DO ESPORTE NO BRASIL – DO IMPÉRIO AOS DIAS ATUAIS	402
• Maria Thereza Souza	
• André Mendes Capraro	
NORMAS EDITORIAIS PARA TRABALHOS	405

EDITORIAL: ESPORTE, LAZER E SOCIEDADE

É com grande satisfação que apresentamos esta edição da revista Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, por várias razões. O debate sobre o esporte e lazer na sociedade atual é necessário e está entre os assuntos mais presentes na mídia nos últimos anos, principalmente no Brasil, pela organização de megaeventos esportivos como a Copa do Mundo de Futebol e os Jogos Olímpicos, no Rio de Janeiro.

Além disso, a sociedade atual debate cada vez mais a necessidade de utilização do tempo livre e do esporte para a melhoria da qualidade de vida. O aumento da expectativa de vida, as comprovações científicas na área da saúde dos benefícios da prática de atividades físicas e esportivas para a prevenção e tratamento de várias enfermidades são fatores essenciais para o protagonismo do debate do esporte e lazer em nossa sociedade. Mais, a Constituição Federal e diversos documentos nacionais e internacionais apontam o esporte e lazer como direitos do cidadão. Políticas Públicas e ações mais efetivas e sérias começam a ser cobradas pela população, e o Esporte e Lazer são duas áreas que também passam a fazer parte destas exigências de maneira mais presente. Portanto, é notório a relação e necessidade do Esporte e Lazer no processo de construção da cidadania e na elaboração de Políticas Públicas.

Desta forma, esta edição especial da Revista Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, sobre Esporte, Lazer e Sociedade está em sintonia com um debate que é cada vez mais atual e necessário para nossa sociedade. A participação de pesquisadores de diferentes locais e instituições mostram a veracidade desta argumentação. Inclusive, participação de pesquisadores renomados mundialmente com estudos sobre o esporte/desporto e debates filosóficos e epistemológicos como é o caso do professor Manuel Sérgio, com a Ciência da Motricidade Humana.

Outra razão para a grande satisfação de termos esta edição é o fato do tema Esporte, Lazer e Sociedade estar presente no debate interdisciplinar e, particularmente, no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A reflexão e a busca de novos conhecimentos nesta área é cada vez mais enriquecida com a contribuição de outras áreas de conhecimento. Também em nosso programa temos a cada ano mais pesquisas que procuram compreender e colaborar para o avanço acadêmico e científico da área e para o desenvolvimento de nossa região por meio do Esporte e Lazer. A organização do Núcleo de Pesquisas em Esporte, Lazer e Sociedade foi uma das ações que contribuiu, sobremaneira, para este avanço nas pesquisas.

Destarte, nesta edição convidamos a todos a apreciar os trabalhos selecionados. O texto que abre esta publicação é um ensaio escrito pelo professor Manuel Sérgio, no qual o filósofo português desenvolve uma série de considerações sobre o futuro da Ciência da Motricidade Humana.

O texto seguinte, intitulado “Esporte, Inclusão e Educação Física Escolar em debate: a análise do Projeto CID-Paralímpico” pesquisou a percepção dos professores que fazem atendimento educacional especializado em esporte adaptado acerca da contribuição do projeto Educação Física Escolar inclusiva. Os autores deste artigo são os doutorandos em Educação Física André Luís Normanton Beltrame e Marilda Teixeira Mendes e a doutora em Educação Física Maria Márcia Viana Prazeres, todos da Universidade Católica de Brasília.

Rodrigo Koch, doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, no artigo intitulado “A juventude futebolizada de Canela/RS”, descreveu a cultura juvenil futebolizada na Região das Hortênsias, que apresenta semelhanças ao torcedor que Giulianotti (2012) caracterizou como pós-moderno ou *flâneur*.

Em “Lazer e Religião: contextos da atuação de líderes religiosos como mediadores do lazer”, Cathia Alves e André Henrique Chabaribery Capi, ambos doutores em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais, apresentaram reflexões sobre formação e atuação profissional no lazer, pensando o vínculo entre o campo do lazer e a ação de líderes religiosos cristãos.

A forma como a mídia esportiva alavanca ídolos no esporte foi investigada no artigo “Fascínio no MMA: o papel da rede globo na construção do ídolo Anderson Silva (2010-2014), escrito por Fábio Ehlke Rodrigues, que a partir das contribuições de Hans Ulrich Gumbrecht verificou de que forma o fascínio contribuiu para que Anderson Silva fosse transformado em ídolo pela Rede Globo.

O esporte também foi abordado por Marcelo José Taques, doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, e Silvia Christina de Oliveira Madrid, doutora em Ciência da Atividade Física e do

Esporte pela Universidad de León, no texto “O esporte escolar na perspectiva dos alunos do Ensino Fundamental: reflexões para o contexto da escola”. Neste artigo os autores evidenciaram os elementos fundamentais acerca da vivência e experiência que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental apresentam sobre esporte.

O primeiro entre os artigos de temática livre foi escrito por Octávio José Zimbico, doutor em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor da Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo – Moçambique, que problematizou as taxas de admissão, escolarização, conclusão e evasão no ensino primário. Em “O Projeto do Ensino Primário para Todos em Moçambique: 1975 a 1990” concluiu que questões políticas e econômicas comprometeram a universalização do ensino primário neste período.

Em “A criação do *O Estado de S. Paulo* (OESP) e a sua consolidação em uma perspectiva histórica”, Tiago Fidelis, doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista, discorreu acerca da criação e consolidação do referido jornal, passando pelos principais responsáveis pela cultura política presente nas publicações: Júlio de Mesquita e Júlio de Mesquita Filho.

A utilização dos núcleos de significação como metodologia de análise para a apreensão de sentidos abordada por José Edson da Silva no artigo “Aplicação dos núcleos de significação como método de análise para entrevista: a escolha profissional de um adolescente”. Para demonstrar sua aplicabilidade o autor analisou os sentidos presentes em entrevista feita com um adolescente acerca de suas escolhas profissionais.

Para concluir esta edição apresentamos o texto “Uma (positiva) heterogeneidade de interpretações sobre os blocos históricos do esporte brasileiro”, escrito pela doutoranda em Educação Física Maria Thereza Souza e pelo doutor em História André Mendes Capraro, ambos da Universidade Federal do Paraná. Nesta apreciação da obra organizada por Mary Del Priori e Victor Andrade de Melo, intitulada “História do Esporte no Brasil: do Império aos dias atuais” é problematizada a estratégia metodológica para a organização do livro, uma vez que os paradigmas da história totalizadora foram colocados em segundo plano a favor de uma construção a partir dos principais “blocos históricos” do esporte no país.

Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Jr.

Ma. Ana Flávia Braun Vieira

TEM FUTURO A CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA?

Manuel Sérgio*

1. A ciência da motricidade humana nasce, num mundo social e político, cartesiano e capitalista, como problema ontológico, como problema epistemológico, como problema político. Como problema ontológico, pela ausência, na Educação Física, de um paradigma organizador que norteasse o estudo e a pesquisa e em tempo, portanto, de **crise** e de necessária **revolução científica**. A Educação Física deveria apresentar-se como o ramo pedagógico de uma qualquer ciência. Mas...que ciência? E uma ciência formal, empírico-formal, ou hermenêutico-humana? Neste assunto se tocou, em breves e lúcidas palavras de Cagigal, Sergio Toro Arévalo, Eugenia Trigo, Le Boulch, Parlebas, João Batista Freire, Manoel Tubino, João Paulo Medina, Luiz Gonçalves Junior, Anna Feitosa e poucos mais. Permitam-me que intercale esta nótula, no meu discurso: se a morte o não levasse, Cagigal estaria, hoje, ao nosso lado. A sua atitude eminentemente crítica e a sua inteligência aguda não o deixariam com uma linguagem que não é reflexo da realidade. Saudemos, no entanto, o surgimento, em Espanha, de um pensador, como José Luís Pastor Pradillo, que à motricidade humana vem dedicando páginas de muito bom nível intelectual (veja-se um dos seus últimos livros, **Motricidad, ámbitos e técnicas de intervención**, editado pela Universidad de Alcalá, 2007). De facto, o que conhecemos conhecemo-lo pela mediação da linguagem. Como Heidegger o assinala, na **Carta sobre o Humanismo** (Guimarães Editores, Lisboa, p.50), “há um pertencer originário da palavra ao ser”. O ser pensa-se, dizendo. Por isso, me parece lícito perguntar-se, se é possível, na área do conhecimento que estudamos, um vocabulário científico com a palavra **físico**, no lugar de **pessoa**. As expressões **cultura física**, **actividade física** e **educação física** resultam de uma linguagem que o racionalismo popularizou e universalizou e o senso comum dos políticos decretou e oficializou. Nunca será demais repetir que a Educação Física nasce na Europa, no século XVIII e precisou do capitalismo colonizador para globalizar-se. Em 1569, em Veneza, ainda Hieronymus Mercurialis publicava

o **De Arte Gymnastica**, obra em seis volumes, onde se distingue três tipos de ginástica: médica, militar e atlética. De referir, no entanto, que a repercussão deste livro foi tal que, além das numerosas reedições, era frequentemente citada, no século XIX, nos textos de Gutsuths, Anton Vieth e Friedrich Jahn. No Brasil, segundo Inezil Pena Marinho, na sua **História da Educação Física no Brasil**, “em 1828, aparece em Pernambuco o primeiro livro editado no Brasil, sobre Educação Física e essa glória cabe a Joaquim Jerônimo Serpa. É um **Tratado de Educação Física - Moral dos Meninos**” (p. 33). A ciência da motricidade humana (CMH) é inseparável da **linguagem** e do **tempo**: da linguagem típica do método fenomenológico, iniciado por Husserl e desenvolvido por Merleau-Ponty e da revolução hermenêutica de Heidegger e Gadamer e proveniente de um tempo em que todo o real é complexo e, por isso, em que se procura um pensamento “que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e em que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes” (Edgar Morin, **Reformar o Pensamento**, Instituto Piaget, Lisboa, p.94). E, sobre o mais, em que o “pensamento único” do Ter e do Poder se encontram em declarada agonia. A CMH torna-se ontologia porque é, também, através dela que o ser humano, no acto da transcendência, é verdadeiramente. O racionalismo assumiu-se como razão forte. A razão hermenêutica e pós-moderna afirma-se como pensamento débil, porque tudo é temporal, conjectural e histórico. A CMH, destituída de qualquer presunção metafísica, encontra na transcendência, ou superação (“o que é não pode ser” disse-o Ernst Bloch) o sentido da vida humana. De facto, a transcendência, em movimento intencional e em equipa, funciona como potenciadora de uma dimensão sapiencial, tanto no desporto, como no lazer, na saúde, na educação, no trabalho. Porque só quem quer ser-mais vive verdadeiramente. Sem esquecer-se que ser é relacionar-se. **Eu sou sempre um de nós...**

2. A CMH, como resistência aos métodos consagrados, às formas estabelecidas e rotineiras aceita

*Filósofo e Professor catedrático aposentado da F.M.H.

inteiramente o conceito de complexidade. Um conceito remete ao outro. A ciência moderna, concebida como teoria para o domínio da razão sobre o mundo material, concebido como extensão e movimento, natureza passiva à disposição do ser humano, acentuou a rotura entre a natureza e a cultura, entre o corpo e o espírito, entre o natural e o artificial, entre o observador e o observado, entre o subjectivo e o objectivo. Ao invés, a CMH é contemporânea da perspectiva foucaultiana do corpo historicamente dependente; da perspectiva construtivista de Elias, a qual realça a ligação entre os factores biológicos e os sociais; da dicotomia entre corpo-objecto e corpo-vivido, que Merleau-Ponty esclarece e distingue; do corpo na abordagem psicanalítica (de Freud a Lacan); e enfim de todos aqueles que entraram de questionar “a perspectiva tradicional sobre a natureza da racionalidade” (António Damásio, **O Erro de Descartes**, Europa-América, Lisboa, p.13). É precisamente contra a perspectiva tradicional que Damásio defende a tese seguinte: “a emoção é uma componente integral da maquinaria da razão” (p.14). E mais adiante: “Não me parece sensato excluir as emoções e os sentimentos de qualquer concepção geral da mente” (p.172). E ainda: “enquanto os acontecimentos mentais são o resultado da actividade dos neurónios, no cérebro, a história prévia e imprescindível que os neurónios do cérebro têm de contar é a do esquema e do funcionamento do corpo” (p.236). Por seu turno, B. S. Turner refere que é, hoje, lícito substituir o “penso logo existo” pelo “consumo logo existo” (cfr. **Regulating Bodies – Essays in Medical Sociology**, Routledge, London, 1992). Daí, que a origem não seja o **logos**, mas a publicidade, o exterior, o epidérmico, o superficial. “É de facto a superfície do corpo o que se vê, que está patente, em todas as campanhas de publicidade, tornando-se o corpo, por um lado objecto de idealização, mas por outro potencial alvo de estigmatização, caso não corresponda aos padrões expressos na própria publicidade” (Maria João Cunha, **A Imagem Corporal**, Autonomia 27, Azeitão, 2004, p. 83). O normal é sempre o normalizado, por efeito da publicidade. E o que mais se publicita? A saúde, evidentemente! E através de que meios? Os mais espectaculares e centrados na ciência/ideologia bio-médica: a dieta e o exercício chamado físico, como se a saúde fosse possível com o físico como significante exclusivo. Em todas as definições de saúde está presente a multidisciplinaridade, pois que ser saudável

pressupõe também uma “saúde social”, decorrente de uma educação em direitos humanos. A CMH irroga-se o direito de pretender construir um diálogo entre todos os “homens de boa vontade” – diálogo que seja mais do que um método, porque, nele, quem ensina aprende e quem aprende ensina, de modo que todos sejamos aprendizes, através da motricidade, da vida, dos afectos, da luta por um mundo melhor. O corpo não é natureza tão-só, trata-se de uma instituição política. O corpo em acto, ou a motricidade humana, pensa-se e pratica-se como construção de sujeitos históricos, onde o possível é bem mais do que o real. A CMH é um problema epistemológico porque, através de uma inequívoca mudança de paradigma, cria um discurso novo; é um problema ontológico, pois concede prioridade à **pessoa no acto da transcendência**, e não só ao **físico** ou ao **corpo-objecto**, tanto ao nível da educação, como no desporto, como na saúde (onde o **fitness** parece descambar em erros lamentáveis, como o fisioterapeuta Luís Coelho o refere, no jornal **Público**, de 23 de Agosto de 2007); e é um problema político porque, nesta ciência, se tem em conta a incorporação do **poder**, como algo determinante na constituição de práticas estruturalmente situadas (sigo aqui o Anthony Giddens de **Dualidade da Estrutura – agência e estrutura**, Celta Editora, Oeiras, 2000).

3. “Na introdução do livro **Epistemologia**, Mario Bunge escrevia, no começo da década de oitenta do século XX, que a epistemologia, ou filosofia da ciência, se tinha tornado no domínio mais importante da filosofia, nos últimos cinquenta anos(...). A ligação às ciências, no entanto, tem constituído sempre um veículo de revigoramento da própria filosofia, desde que Platão se empenhou em estabelecer a via em que o conhecimento científico se libertava das incertezas transportadas pelas informações sensíveis, para dar lugar ao conhecimento verdadeiro” (José Luís Brandão da Luz, **Introdução à Epistemologia**, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 2002, pp. 25/26). A “matematização galilaica da natureza” (título do parágrafo nono do livro **A Crise das Ciências Europeias e a Filosofia Transcendental**, em que Husserl refere os ganhos e perdas da idealização matemática da natureza), ou a **mathesis universalis**, que Leibniz forcejou por desenvolver, como sustentáculo da construção do sistema das ciências – ganharam em coerência operativa o que perderam em realidade, pois que as coisas e os homens não são matemática tão-só.

A ordem da lógica não integra sempre a ordem real da existência. No caso específico da CMH, que estuda o **corpo em ato**, é no campo das **ciências hermenêuticas**, ou **humanas**, que é possível (e lógico) enquadrá-la. Assinalo, neste passo, que distingo três grandes categorias de ciências, na esteira de Jean Ladrière: as **formais**, as **empírico-formais**, ou **da natureza**, e as **hermenêuticas**, ou **humanas**. Uma epistemologia da Educação Física, ou seja, a organização do conhecimento da impropriamente denominada Educação Física, não pode esquecer que esta não é uma área de **físicos**, mas de **pessoas no movimento intencional da transcendência (ou superação)**. Aqui, o físico está integral, mas superado. Portanto, as expressões “Ciência da Actividade Física” e “Ciência da Educação Física” pecam por defeito. O mesmo acontece com as “Ciências do Desporto”, já que o “corpo em acto” não se circunscreve à prática desportiva. Constitui um desafio permanente para a epistemologia a clarificação progressiva do sentido da acção humana e, para tanto, a linguagem não pode ser arbitrária, mas portadora de rigor e de fundamentação. A “Cinesiologia” quase sempre foi percebida como uma disciplina de uma graduação (ou licenciatura) e poucas vezes se constituiu como ramo autónomo do saber. Demais, não nos limitamos à área do “movimento”, mas do “movimento intencional”, ou seja, da “motricidade”, de acordo com a definição da escola fenomenológica. Parece-nos, indubitavelmente, ser a Motricidade Humana o nosso objecto de estudo e o espaço em que se concretiza uma prática profissional. O Desporto, a Dança, a Ergonomia, a Reabilitação, a Motricidade Infantil e enfim os vários aspectos da motricidade, do jogo ao trabalho, passando pelo Desporto, pela Saúde, o Lazer e a Educação, são as especialidades que despontam da CMH. Será preciso acrescentar que nos situamos, aqui, em pleno campo das ciências humanas? O Desporto (um exemplo, entre outros e como macro-conceito) só à luz das ciências humanas é possível estudá-lo. Ele beneficia também da aplicação de formulações matemáticas (como a economia, a psicologia, a sociologia, etc.), mas seria redutor fazer da matemática o seu radical fundante. Os cursos universitários de Desporto, após larga e porfiada reflexão, deverão questionar os seus habituais “curricula” e aproximarem-se, sem equívocos, do **corpo**, dentro de três grandes níveis: o **físico-biológico**, o **sócio-político** e o **cultural e noético**. Não defendo

uma ideologia instigadora de uma cultura única, mas a superação de uma teorização que só se ocupa dos **elementos determinados** e não mostra saber, nem vontade, para se adentrar na **complexidade determinante**. As mensagens que muitos professores dos cursos universitários de desporto transmitem aos alunos não passam de metalinguagem, por ausência de capacidade de produzir novas mensagens. Não estará em crise a ideia de corpo-sujeito, quando o corpo é objecto de desejo; quando o **piercing** e outras técnicas de alteração corporal fazem do meu corpo o meu objecto preferido; quando o **culto da performance**, tanto hipervaloriza como subvaloriza um corpo que é objecto tão-só? E a **fadiga de ser si mesmo**, na expressão de A. Ehrenberg (cfr. **La fatigue d'être soi. Dépression et société**, Odile Jacob, Paris, 1998) não pode hostilizar a pessoa, em relação ao seu próprio corpo? Qual a diferença entre a alta competição e o circo? Na **body-art**, o corpo não é instrumento também?...

4. Mesmo que se conserve a expressão “Educação Física”, ou “Educação Física e Desporto”, por interesses vários, que não discuto, neste passo, julgo que será de manter a “Motricidade Humana”, como o objecto de estudo desta área. Conhecimento, ação, vontade, afectividade interpenetram-se e realizam-se de tal modo, na motricidade humana, que é ilusório, para os “professores de Educação Física”, admitir problemas puramente físicos, na sua profissão. O que se proclamou, no passado, após Descartes, como verdade, merece questionamento, atualmente. Kant definiu, de modo exemplar, no seu pequeno tratado sobre educação, o que o senso comum entendia por Ginástica: “é a educação daquilo que é natureza, no homem”. Ele não conhecia a existência de **sistemas** autopoieticos. Se do século XVIII até hoje, nada tivesse florescido de original, de inovador, então deixaria de ser uma realidade indesmentível o processo histórico. Uma teoria sobre o ser humano não pode senão assentar basicamente no ser humano de que é a teoria. Como se poderia contribuir, doutro modo, à sua transformação? Ora, ao dizer-se que a transcendência é o sentido da Motricidade Humana, confere-se ao “corpo em acto” uma expressão profética, pois (repito-me) **o que é não pode ser**. Mas a extensão da transcendência não se limita aos aspectos físicos do ser humano. A sua constituição e diferença qualitativa, em relação à Educação Física, alarga a Motricidade Humana às dimensões

intelectuais, morais, sociais e políticas da existência. Todavia, o conceito de “transcendência”, ou superação, pode aplicar-se também à própria matéria. Ilya Prigogine enunciou o conceito de **estrutura dissipativa**, que associa as ideias de ordem e desperdício de energia e matéria, ou seja, de ordem e desordem, significando, com este conceito, a aptidão que um sistema aberto possui, para adquirir novas propriedades, em consequência de flutuações provenientes das suas interações com o meio ambiente. A matéria revela-se, deste modo, capaz de auto-organizar-se. A entropia mostra-se não só produtora de desordem, mas de uma ordem com a coerência suficiente para dela emergirem novas propriedades dotadas de crescente autonomia, em relação ao meio ambiente. Segundo Prigogine, na irreversibilidade pode estar o segredo da organização biológica. Cito, a propósito, este autor, no seu livro **O Nascimento do Tempo**: “O livro de Schrodinger fez-me intuir, em 1945, que os fenómenos irreversíveis podiam ser a fonte da organização biológica e, a partir de então, esta ideia nunca mais me abandonou” (p. 27 da tradução portuguesa das Edições 70). Prigogine propõe-nos uma visão optimista da realidade, onde ao tempo-degradação da entropia sucede um tempo-criador que, à semelhança da **durée** bergsoniana, informa a evolução do universo. “Nos mais diversos ramos das ciências da natureza desenha-se, além disso, neste último quartel de século, o estertor definitivo do paradigma mecanicista, que vigorou na modernidade e tão grandes malefícios trouxe à ontologia, obrigando-a a um mais ou menos confesso dualismo substancial. Na verdade, como poderia comportar uma matéria, determinada por leis necessárias, a **possibilidade** e o **acontecimento**, em que se inscreve a aventura escalonante da vida?” (Mafalda de Faria Blanc, **Introdução à Ontologia**, Instituto Piaget, Lisboa, 1997, p. 125). Poderíamos ainda referir a geometria fractal, bem como a teoria do caos e a das catástrofes. Enfim, de uma forma ou de outra, a natureza surge como uma potência de organização e desenvolvimento, mais estruturada por processos e dinâmicas imparáveis do que por estados de ordem e de equilíbrio. Todas as criaturas, desde as estrelas aos macro e micro-organismos, encontram-se em permanente processo de reorganização. De facto, a própria matéria inerte é energia e não um conjunto de átomos rígidos, sujeitos a leis mecânicas de atracção e repulsão.

5. “Desde Descartes que pensamos contra a natureza, certos de que a nossa missão é dominá-la, conquistá-la” (Edgar Morin, **O Paradigma Perdido**, Publicações Europa-América, Lisboa, 1975, p. 15). Ora, em toda a acção, há que reconhecer “que as intersecções tempo-espaço se encontram envolvidas, em toda a existência social, de maneira essencial. A análise social terá de reconhecer (...) a existência de um sentido de **différance** que, mais do que duplo, tem um carácter triplo (...). A actividade social surge-nos sempre constituída, através de três momentos de diferença, entrecruzados temporalmente, paradigmaticamente (...) e espacialmente. Em todos estes sentidos, as práticas sociais são sempre actividades **situadas, ou modos de actividade historicamente localizados**” (Anthony Giddens, **Dualidade da Estrutura – agência e estrutura**, op. cit., pp. 12 e 15). Em Heidegger, tudo o que existe é um **ente**, é devir, é tempo. Ora, o tempo donde nasceu a Educação Física não é o mesmo de hoje. Por isso, quando se fala em Educação Física, é preciso reflectir e provocar a reflexão, precisamente num tempo em que a reflexão é difícil e bem fácil a informação. E de uma informação, sem reflexão, a banalização pode ser o seu risco e o seu resultado. Discernir, procurar a significação e o sentido, agir intencionalmente na construção de uma sociedade mais justa e solidária parece mais árduo e menos cómodo do que estudar e promover as qualidades físicas, estender o império da técnica a toda a complexidade humana, esquecer a dimensão política de qualquer conduta intencional. A operacionalização da CMH depende da cultura, da competência e da liderança do professor, do técnico, do instrutor; da compreensão e receptividade do aluno, do atleta, do paciente; e das condições sociais, que os condicionam, ou melhor, da estrutura, do sistema e da estruturação. Não se aprende tão-só, através de regras e preceitos. A práxis é insubstituível: quem não pratica não sabe! Só que a práxis supõe uma formação, uma pedagogia. Assim, a CMH não põe em causa o progresso científico, em todas as suas formas, mas rejeita o **Homem Máquina** de Galileu e Descartes e Newton e Kant e da “mathesis universalis” e do positivismo e ainda dos liberais “laissez-faire” e laissez-passer”, ou do monolitismo de qualquer ditadura. A CMH só existe na medida em que assume o ser humano, na integralidade das suas funções e das suas potencialidades. “Para Bakhtine, o maior teórico da literatura do século

XX, como afirma Todorov (...), o objecto das ciências humanas não é um objecto, mas dois sujeitos. Esta tese implica que as ciências humanas surjam com um estatuto dialógico, em oposição ao estatuto monológico das ciências da natureza (...). Para Bakhtine, aliás, as ciências humanas tenderão a surgir como ramos específicos da própria semiótica, na medida em que o seu objecto genérico é o homem, mas não tudo o que diz respeito ao homem, antes o homem no que este possui de especificamente humano, isto é, o homem como produtor de textos” (in Eduardo Prado Coelho, **Os Universos da Crítica**, Edições 70, 1982, pp. 445-446). Também na esteira de Bahktine, o estudioso da CMH (sem esquecer, no desporto, o professor e o treinador), porque se adentra ao nível das acções humanas, pode encontrar situações que não tenham exactidão científica, mas tenham valor cognitivo. A vontade de ciência pode deslegitimar outros tipos de saber? E tudo o que tenha valor cognitivo não cabe no âmbito de uma teoria científica? Anthony Giddens, nas suas **Novas Regras do Método Sociológico** (Zahar, Rio de Janeiro, 1978, p.144), acredita que num paradigma existem problemas compartilhados pelas ciências humanas e as ciências da natureza. Verdadeiramente, todos os paradigmas são mediados por outros.

6. Uma aula, ou um treino, à luz da CMH, deve principiar, com esta pergunta, feita pelos que a compõem: **“Que tipo de pessoa quero eu que nasça desta aula (ou deste treino)”?** E, depois, procurar-se-á unir e não separar os vários métodos pedagógicos (ou de treino) e a filosofia que os deve acompanhar, para que se passe do conhecimento daquilo que é ao conhecimento daquilo que deve ser. O ser humano não tem, unicamente, uma existência biológica (onde são visíveis também as complementaridades indivíduo/grupo, indivíduo/espécie, indivíduo/sociedade, indivíduo/cultura), mas também uma existência, usando as palavras de Edgar Morin, antropossociológica, condicionada e construída pela sociedade, pela economia, pela cultura. Ora tudo isto deve estar presente, na educação, no desporto, na dança, na ergonomia e na reabilitação, na motricidade infantil, etc. “Hoje, a teoria dos sistemas substituiu a visão epistémica dos objectos pela dos sistemas, ou dos sistemas-objecto, entre os quais se encontra o sistema-objecto-sujeito-observador” (José Roza Gauta, **Sistémica y Pensamiento Complejo II. Sujeto, Educación, Trans-disciplinaridad**, Biogenesis, Colombia, 2004,

p. 133). De referir ainda que a noção de sistema evoluiu de uma simplicidade estática, encerrada e fechada em si mesma, para uma complexidade aberta, dinâmica, autopoietica, autorreferente e autorreflexiva, composta por elementos heterogêneos, que conformam e mantêm uma unidade sistémica, na qual as qualidades emergentes são maiores do que a soma das qualidades de cada um dos elementos. Estas ideias surgiram à margem da hiperespecialização que invadiu as várias disciplinas científicas, ao mesmo tempo que entraram de acentuar a necessidade para o conhecimento de sistemas-objectos, abertos, dinâmicos, autopoieticos, auto-eco-organizadores e reflexivos – ao mesmo tempo que entraram de acentuar a necessidade, dizia, da inter, da trans, da multidisciplinaridade, enraizando (e não reduzindo) o físico-biológico no cultural e o cultural no físico-biológico. Com isto, não se violentam despoticamente as disciplinas, pois que elas mesmas se fortalecem no diálogo e convívio, com os outros ramos do saber. A operacionalização da CMH é praticar a unidade bio-antropo-sócio-cultural e política., dado que, em cada sistema, há elementos doutros níveis e sistemas. Cabe aos professores e aos técnicos trabalharem a complexidade, nos exercícios e nas acções que os seus alunos e atletas assumem. Não é ser sensato endurecer na atitude de conservação de métodos que a ciência e a filosofia consideram defuntos, irreversível e definitivamente.

6. “De um ponto de vista conceptual, o **poder** encontra-se entre duas noções mais amplas: a de capacidade transformadora, por um lado, e a de dominação, por outro. O poder é relacional, mas só opera através da utilização da capacidade transformadora, tal como esta é gerada pelas estruturas de dominação” (Anthony Giddens, **Dualidade da Estrutura – agências e estrutura**, op. cit., p. 89). Oxalá o poder, seja ele qual for, com a vibratibilidade típica do hermeneuta, se deite a pesquisar: se o que tradicionalmente se conhece como Educação Física tem, ou não, como objecto de teoria e de prática, a motricidade humana; se esta pode, ou não, organizar-se, logicamente, como uma ciência humana; e, se a motricidade humana é o “corpo em acto”, os correspondentes “curricula” universitários não deverão rever-se, de modo a que se torne visível, no estudo e na pesquisa, um novo paradigma. De facto, é na busca de um novo paradigma que eu me situo – paradigma que não é objecto, mas sistema. A propósito, podemos chamar à colação o Edgar Morin

de **O Método – 1**: “Os objectos dão o seu lugar aos sistemas; no lugar de essências e substâncias, organização; em vez de unidades simples e elementares, unidades complexas; em vez de agregados que formam corpo, sistemas de sistemas de sistemas” (p. 148). Daqui resulta que um sistema se constitui como uma **rede de relações e de conexões**, que podem realizar-se, quer em baixa, quer em alta complexidade (e quanto maior é a complexidade, maior é a incerteza). “Para realizar la descripción de las relaciones intrasistémicas, debemos tener en cuenta que cada elemento a su vez es un sistema con todas las características de sistema y cuyos elementos constituyentes no son elementos que pudiéramos llamar simples. Según Luhman, la diferencia entre sistema y entorno obliga a sustituir la diferencia entre el todo y las partes por una teoría de la diferenciación de sistemas. La diferenciación de sistemas es, simplemente, la repetición de la formación de sistemas dentro de los sistemas” (José Rozo Gauta, **Sistémica y Pensamiento Complejo – paradigmas, sistemas, complejidad**, Biogénesis, Colombia, 2003, p. 56). Assim, o que venho pretendendo organizar, de há quase trinta anos a esta parte, não é um novo objecto, mas uma nova unidade complexa ou sistema, a CMH. Também no desporto, na dança, na ergonomia, na reabilitação, etc., é preciso assumir em pleno a condição humana! Será de referir, por fim, que a Ciência da Motricidade Humana parece trazer contributos inestimáveis ao desporto de alta competição. E não só apontando a complexidade como a realidade primeira de todos os sistemas, mas porque a competição é impossível, se não se tem em conta a complexidade. Por outro lado, é preciso evitar o excesso de matematização como discurso da Verdade – esta, no ser humano é bem mais do que matemática (sem nunca excluir-se a matemática). Em livro, a que aludo sempre com grande respeito e admiração, da autoria de Luís Lourenço e Fernando Ilharco, **Liderança – as lições de Mourinho**, com prefácio do próprio José Mourinho (Booknomics, Lisboa, 2007) e livro, acrescento, que deverá estudar-se em todos os cursos universitários de desporto e em todos os cursos de treinadores – o atual treinador do Manchester United não esconde que, para ele, “o treino faz parte do todo que é o jogo”. E continua: “Julgo que nada é separado. Eu apresento a questão como uma dimensão de complexidade, porque na realidade, quando vamos para o terreno, tem de lá estar tudo” (p. 95). O começo

instaurador do saber está na complexidade e, no caso da motricidade humana, uma complexidade em movimento intencional, procurando a transcendência. Mais uma despótica mentalinguagem? Tão-só a passagem de um saber analítico e disjuntivo para um saber novo, em que tudo é interdependente e complementar. É preciso educar a pessoa como um todo, para um desporto como um todo, para uma dança como um todo, para uma ergonomia como um todo, para uma reabilitação como um todo!

7. Porque tento exprimir um tempo de **crise e de revolução científica**, é uma “cultura intervalar”(Fidelino de Figueiredo) o que emerge, sobre o mais, dos meus ensaios. De facto, o que eu posso apresentar é mais um pensamento que se ensaia continuamente do que um metassistema definitivamente realizado e composto. Sou pela reflexão ensaística, porque assim me sinto mais livre para apresentar, de forma argumentativa, uma teoria nova. O ensaio é uma forma peculiar de meditação que se alimenta do quotidiano, como em muitos textos de Montaigne. “É também característica do ensaio em geral a tentativa de apresentar sempre uma nova interpretação sobre um assunto banal ou transcendente, interpretação que confirma ou invalida anteriores tratamentos do tema. O que sobressai da relativa variedade temática é o apelo à reflexão, sem nunca ter preocupações de exaustividade, antes desnudando as próprias limitações ou incapacidades” (José Cândido de Oliveira Martins, **Fidelino de Figueiredo e a crítica da teoria literária positivista**, Instituto Piaget, Lisboa, 2007, p. 40). O ensaio, de facto, é uma constante da minha obra, dentro de um quadro de indagação filosófica – principal atitude do meu labor intelectual. A confirmar esta “simpatia” pelo ensaio, ocupei-me, aqui e agora, de perspectivar e antecipar o futuro da motricidade humana, longe de qualquer espírito sistemático, mas procurando uma nova intencionalidade, uma nova poética do possível, para o ser humano em movimento, que definitivamente se libertou do enclausuramento na auto-satisfação de um humanismo fechado em meia dúzia de saltos e corridas. A eficácia da CMH exige tanto a mudança dos exercícios, como a mudança das estruturas e das consciências. Mas nenhuma revolução se faz absolutamente só... para que a CMH se transforme em projecto histórico e político, tão anticapitalista, como anticolonialista! Termino, sublinhando que, para mim, a **motricidade**

significa o movimento intencional da pessoa que, individual e coletivamente, visa superar e superar-se – física, intelectual, mortal e politicamente. Portanto, o profissional de Educação Física é, no meu entender, o especialista em motricidade humana, nas seguintes especialidades: Desporto, Dança, Ergonomia, Reabilitação, Motricidade Infantil, etc. E, porque se encontra no âmbito do humano, tendo em conta a Educação, a Saúde, o Lazer e o Trabalho. Tendo em conta o desenvolvimento humano. Boaventura de Sousa Santos, no seu livro **Semear Outras Soluções** (Edições Afrontamento, Porto, 2004), escreve: “cresce a influência e a importância da complexidade humana enquanto conceito transversal a diferentes disciplinas e áreas científicas” (p. 21). E portanto onde as artes e as humanidades têm também lugar relevante. A história das várias áreas do conhecimento é descontínua, atravessam-na revoluções científicas, mudanças de paradigmas, novas epistemes. Porque a revolução em que pensamos é tão epistemológica, como anti-capitalista, anti-colonialista e anti-sexista. A CMH é disto mesmo que fala, há mais de trinta anos. E termino com um abraço de muita admiração e simpatia ao Doutor Alfredo César Antunes.

Recebido em: 05.10.2017

Aceito em: 17.10.2017

ESPORTE, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. EM DEBATE: A ANÁLISE DO PROJETO CID-PARALÍMPICO

SPORT, INCLUSION AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION. IN DEBATE: THE ANALYSIS OF THE PROJECT CID-PARALYMPIC

André Luís Normanton Beltrame*

Marilda Teixeira Mendes**

Maria Márcia Viana Prazeres***

RESUMO

O objetivo do estudo foi analisar junto a professores de um projeto de atendimento educacional especializado em esporte adaptado, projeto CID-Paralímpico, suas percepções acerca da contribuição do projeto na Educação Física Escolar inclusiva. A pesquisa, por meio de entrevistas com dez professores do projeto, culminou na seleção de duas categorias para análise. Os resultados indicam dificuldades na participação da pessoa com deficiência quando nas aulas de Educação Física Escolar e o reconhecimento difuso do projeto e da função desempenhada por seus professores, que vão a escola orientar e sugerir possibilidades de aulas. O estudo conclui que projeto não se alinha a Educação Física Escolar inclusiva e aponta que a ida de professores do projeto à escola esteja servindo como argumento para aulas individuais à pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Esporte Adaptado; Inclusão de Pessoas com Deficiências.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze next to the teachers of a project of educational service specializing in sport adapted, CID-Paralympic project, their perceptions about the contribution of the project in the physical education inclusive classes. The research, by means of interviews with ten teachers project, culminated in the selection of two categories for analysis. The results indicate difficulties in participation of disabled person when in school physical education classes and fuzzy recognition of the project and of the role played by their teachers, who go to school guide and suggest possibilities. The study concludes that project aligns the inclusive school physical education and points out that the departure of teachers to school project is serving as an argument for individual classes to the disabled people.

Keywords: Specialized Care; Adapted Sports; Inclusion of people with disabilities.

* Mestre e Doutorando em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília, bolsista CAPES. Professor de Educação Física da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF.

** Mestra e Doutoranda em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília, bolsista CAPES. Professora de Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

*** Doutora em Educação Física e Mestra em Gerontologia pela Universidade Católica de Brasília.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a proposta de educação inclusiva no Brasil aponta para a perspectiva de que todas as pessoas independentemente de sua deficiência, origens e talentos frequentem a mesma escola e tenham acesso ao mesmo ensino em sala de aula. Nesse cenário, mesmo reconhecendo controvérsias e contradições¹, a Educação Especial, através de serviços de suporte à inclusão educacional, passa a exercer um importante papel no sentido de garantir a presença de estudantes² com deficiências no ensino regular.

Ao tratar de propostas para uma educação inclusiva no presente estudo, buscamos refletir acerca de um conceito de inserção na escola regular que ofereça acesso e participação à todas as pessoas, respeitando seus ritmos e peculiaridades (GLAT; PLETSCHE, 2012; MANTOAN; PRIETO 2006), conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE). No documento em tela a educação inclusiva é percebida como um “paradigma educacional (...) que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p.5).

Sob um ponto de vista conceitual a inclusão pode até prescindir de serviços de apoio (MENDES, 2006), todavia esta pesquisa se embasa nas recomendações mais recentes da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009a) e Parecer CNE/CEB nº 13 de 2009 (BRASIL, 2009b), que destacam para a

Educação Especial um novo papel na perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido, há a abertura para a existência de atendimento educacional especializado como complementar e auxiliar e não como ação única ou em substituição ao ensino comum da escola regular.

Isto significa dizer que a Educação Especial, historicamente reconhecida por seu caráter assistencialista e beneficente, que tratava de forma isolada a educação da pessoa com deficiência, passa a ter novo direcionamento; deixando de segregar o indivíduo em seu cotidiano pedagógico e atuando de forma complementar ao ensino regular, por meio dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses serviços, como por exemplo: o sorobã, o braille, e no caso do presente estudo, a Educação Física Adaptada (BRASIL, 2004), buscam, por meio de práticas pedagógicas diversificadas eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Para tanto, procuram por meio de suas ações, práticas pedagógicas que equalizem condições para o acesso e permanência na escola em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2009a-b; 2011). Seus objetivos caminham para a garantia da transversalidade das ações do ensino especial no ensino regular, promovendo condições de acesso e participação na escola, e paralelamente, fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras no processo de ensino aprendizagem.

Atendendo a esses pressupostos legais foi criado no Distrito Federal, pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), o Centro de Iniciação Desportiva Paralímpica (CID-PL). De acordo com sua Orientação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2009) o CID-PL é um projeto de AEE que oferece nas escolas, aos alunos com comprometimento funcional físico, auditivo, visual e intelectual, a Educação Física e o desporto adaptado como forma de inclusão. A fundamentação legal do CID-PL está baseada na Lei Orgânica do Distrito Federal de 1993 que em seu Artigo 255 aponta que: “as ações do poder público darão prioridade ao desporto educacional”; Lei de Diretrizes e Bases 9394 (art. 58 e 59) que trata sobre o “atendimento de Educação Especial” e as “garantias aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais”; Constituição Federal (art. 206 e 208) que dispõe respectivamente sobre a “igualdade de

¹ Destaque para três movimentos que representam campos de debate na atual política nacional de inclusão com repercussão no Ensino Especial e Atendimento Educacional Especializado: Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020; Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva e o Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva, os dois últimos promovidos por grupos da comunidade acadêmica.

² Segundo o artigo 4º da Resolução n.4 de 02 de outubro de 2009, considera-se público-alvo do Atendimento Educacional Especializado - AEE; I - Alunos com deficiência; aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental, ou sensorial. II. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações do desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição, alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno degenerativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

condições para acesso e permanência na escola” e a “garantia do atendimento educacional especializado”, dentre outros documentos.

O CID-PL conta para sua realização, com professores de Educação Física do próprio quadro efetivo da SEDF, tendo a tarefa de divulgar o projeto nas escolas públicas da rede, em perímetros que compreendem a região administrativa ou regional de ensino na qual estão lotados. Estes profissionais atuam majoritariamente em escolas públicas e conveniadas da rede pública de ensino e eventualmente em outros espaços públicos de outras Secretarias. Como exemplo: os Centros Olímpicos, administrados pela Secretaria de Esporte, que possuem equipamentos esportivos específicos, como piscina e pista de atletismo. Ao professor também cabe, além das aulas; participar de reuniões semanais, divulgar o trabalho nas escolas convidando estudantes a ingressarem no projeto, entregar relatórios bimestrais das atividades e acompanhar alunos participantes em competições, eventos e festivais. Na sua organização, as aulas do projeto ocorrem às segundas, quartas e sextas, no período matutino e vespertino – em regime de contra-turno escolar – atendendo estudantes da rede pública de ensino, a partir dos 6 anos de idade, que apresentem laudo clínico ou psicopedagógico contendo quadros de deficiência e/ou transtornos (DISTRITO FEDERAL, 2009).

Nesse sentido, a percepção dos professores que atuam no CID-PL do Distrito Federal sobre a relação de seu trabalho com o dos que atuam na Educação Física Escolar foi objeto de investigação.

Em levantamento bibliográfico, realizado em banco de dados de teses e dissertações nacionais, não foram encontrados estudos específicos sobre Educação Física Adaptada e AEE. Entretanto, estudos recentes incluindo artigos, teses e dissertações sobre AEE destacam a importância do tema e a necessidade de sua maior discussão, tanto no que tange a aspectos de formação profissional como a própria compreensão do papel do AEE para o processo de inclusão (DIAS, 2010; QUEIROZ JÚNIOR, 2010; SILVA, 2010; SILVA, 2011; LOPES; MARQUEZINE, 2012; FANTACINI; DIAS, 2015; BELTRAME, SAMPAIO, 2015).

No estudo de Dias (2010), por exemplo, ao debater a prática do AEE para pessoas com deficiência intelectual foi percebido que ainda faltam

entendimentos de complementaridade entre o professor de classe comum e o professor de AEE além do reconhecimento de bases conceituais de atendimento para os professores de AEE. Para Lopes e Marquezine (2012), ao analisar a percepção de professores sobre o AEE, revelam que este trabalho não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular.

Na Educação Física Escolar, embora não específico ao AEE, pesquisas sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência têm sido debatidas no meio acadêmico e duas questões particularmente despertam interesse. Primeiramente, por meio da percepção dos professores que reconhecem a legalidade do processo de inclusão, mas encontram-se envolvidos em perspectivas de insegurança ou sentimento de incapacidade, o que prejudica a sua implementação de forma satisfatória (ALMEIDA, 2008; GOMES, 2012; GORGATTI, 2009; SANCHES JR. 2009). E, na sequência, relativo as suas próprias práticas pedagógicas, ora otimistas evidenciadas em ações no cotidiano dos alunos (MARTINS, 2014; DUARTE et al. 2015); ou, do contrário, revelando distanciamento em relação às necessidades dos alunos (CHICON et al, 2011; MAHL, 2012).

De maneira geral o que se percebe é que em muitos casos as aulas de Educação Física têm adotado medidas excludentes ao se deparar com as diferenças, ignorando dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais no processo de ensino-aprendizagem. O fato guarda relação histórica a um conjunto de ideias e verdades que determinaram uma prática voltada aos mais habilidosos e vitoriosos, assumindo um caráter unicamente biológico, em detrimento dos que não tem a mesma capacidade (RODRIGUES, 2003; SILVA, SOUSA, VIDAL, 2005; SILVA, SEABRA JR., ARAÚJO, 2008).

Portanto, ao saber que este tipo de serviço, o AEE, nasce oriundo de uma demanda por participação e permanência no sistema de ensino, devendo contribuir para que o aluno com deficiência tenha mais representatividade no cenário escolar, inquiriu-se: como o professor do projeto CID-PL percebe a inclusão ao analisar a relação do projeto com a Educação Física praticada nas escolas. Sendo assim, o objetivo do estudo foi analisar junto aos professores do projeto CID-PL, sua percepção acerca da contribuição do projeto na Educação Física Escolar inclusiva.

MATERIAIS E MÉTODO

Optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, por identificar no estudo a necessidade de compreensão do fenômeno social partindo da descrição de suas experiências (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Para a confecção dos dados foi utilizada a entrevista a partir de um roteiro semiestruturado dividido em duas partes. A primeira, abordando questões sobre dados pessoais, profissionais e de ingresso no projeto; e, a seguinte, partindo de uma pergunta geradora sobre inclusão. Assim, na busca por analisar as percepções dos professores que atuam no CID-PL acerca da inclusão das pessoas com deficiência a pergunta geradora foi: “A partir do projeto CID-PL, como você vê a inclusão no âmbito das aulas de Educação Física?”. As entrevistas foram gravadas nos ambientes de trabalho de cada professor, em aparelho MP3/4 (Player Music no Limit) e transcritas para posterior análise.

A análise de conteúdo foi realizada, tendo em vista que este método privilegia as vivências do sujeito, bem como o conjunto de percepções sobre determinado fenômeno (BARDIN, 1992). A técnica de análise de conteúdo escolhida foi a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005). Essa técnica visa compreender por meio dos discursos, contextos e interpretações que dão significado a um fenômeno.

De acordo com os autores, no nosso cotidiano temos opiniões diferentes acerca dos fenômenos que são externados por meio de juízos de valor. Dentro do conjunto dessas opiniões, que podem ser negativas ou positivas, existem pontos intermediários que “cabe ao pesquisador garimpar e interpretar buscando identificar os significados do fenômeno estudado” (MOREIRA, SIMÕES, PORTO, 2005, p.110).

Para sua realização, a técnica se desenvolve a partir dos seguintes momentos: 1 - Relato ingênuo, que consiste no entendimento do discurso em sua forma original, inclusive relacionando o comportamento do respondente ao sentido da resposta; 2 - Identificação de atitudes, que busca por unidades de significado nos discursos, procurando construir indicadores e categorias que sirvam de referencial para interpretação; e; 3 - Interpretação, que evitando generalizações, procura identificar atitudes e estruturas de pensamento individual que se alinhem a outras respostas.

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Brasília – registro: CAAE: 03940412.1.0000.0029 – e a Gerência de Desporto Escolar - GEDESC, órgão responsável pelo projeto CID-PL da SEDF, os professores foram convidados verbalmente em reunião realizada no Centro Interescolar de Educação Física - CIEF. Foram explicados aos presentes os interesses da pesquisa, procedimentos e garantia de anonimato e a confidencialidade dos dados. Aos que concordaram em participar, foram marcados encontros no próprio espaço em que realizavam as aulas do projeto, procedendo a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a presente pesquisa foram convidados a participar das entrevistas professores do CID-PL de todo o Distrito Federal, envolvendo 8 regiões administrativas e o Plano Piloto. Dos participantes consultados 10 dos 16 convidados aceitaram. Deles, foi observado o seguinte perfil na primeira parte do questionário: Em dados considerados pessoais houve uma maior predominância daqueles que se declaram do sexo masculino (80%) com aquelas que se declaram do sexo feminino (20%) e uma divisão de idades entre aqueles com idades entre 40 à 45 anos e 24 à 35 anos (50%). Em relação aos dados profissionais, na formação todos tinham Ensino Superior completo na área obtendo a licenciatura plena. Apenas 4 professores tinham especialização, na modalidade lato sensu, relacionada à inclusão ou esporte escolar; e 80% declararam nunca terem procurado formação continuada para atuação no projeto. Sobre a forma de ingresso 9 participantes foram convidados a ingressar no CID-PL por dirigentes pertencentes ao projeto e outros gestores não ligados diretamente ao projeto, sem a exigência de preparação específica na área da inclusão, bem como, não tiveram qualquer tipo de orientação formalizada.

No conjunto das entrevistas a partir do tema gerador, após a transcrição dos discursos, revelaram-se duas categorias de análise predominantes: 1. **A atitude e preparo do professor de Educação Física Escolar para atuar na inclusão;** 2. **A contribuição do Atendimento especializado oferecido pelo CID-PL,** demonstrando percepções controversas entre o

papel da professores da escola e do Projeto CID-PL no que concerne ao processo de inclusão, como se observa a seguir.

QUADRO 1: CATEGORIAS DE ANÁLISE

Participantes/ Categorias de análise	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%	
A atitude e preparo do professor para atuar na inclusão	x	x	x	x	x			x	x		x	80%
A contribuição do Atendimento especializado oferecido pelo CID-PL		x	x	x	x							40%

Fonte: Elaboração do autor.

A primeira categoria de análise: **A atitude e preparo do professor para atuar na inclusão** pode ser encontrada nas afirmações de 80% dos professores do CID-PL (participantes 1,2,3,4,5,7,8,10). Os participantes se referiram a atitudes e preparo dos professores que atuam na Educação Física Escolar, no caso a sua ausência, quando em contato com alunos no seu cotidiano de aulas. Tais narrativas dos entrevistados foram obtidas partindo do observatório que os mesmos possuíam ao realizar visitas nas escolas para divulgação do projeto. No interior das argumentações evidencias apontam que pouca atenção tem sido dada à participação de pessoas com deficiências tendo em vista o que parece ser um despreparo pedagógico e a resistência dos docentes em alterar sua rotina de aula pré-estabelecida.

Eu vejo o professor que segue aquela rotina previamente determinada de muitos anos e o aluno tem que se adequar à aula, senão fica excluído. (Participante 3)
Quando vamos às escolas vemos aquele professor que parece não ter qualquer preparo para atender a pessoa com deficiência, deixam a coisa de qualquer jeito. (Participante 7)

A verdade mesmo é que o professor não dá importância ao aluno com deficiência. Falta um comportamento que assuma esses alunos nas aulas. (Participante 8)

O comportamento, a rotina e o preparo dos professores são observados nos discursos. Se percebem afirmações e posturas que não estão abertas às novas possibilidades, necessárias ao movimento de Educação Inclusiva. Há a demonstração de pouco

encorajamento por parte dos professores para explorar aulas que conduzam a participação efetiva de todos os estudantes. Essa problemática, que envolvem comportamentos, ações e organização pedagógica do professor, fazem parte do que se tem discutido em estudos recentes (ALMEIDA, 2008; GOMES, 2012; GORGATTI, 2009; SANCHES JR., 2009).

Na pesquisa de Gorgatti (2009), por exemplo, 47,8% dos 90 professores entrevistados demonstraram não gostar da ideia de ter alunos com deficiência em suas aulas, enquanto 66,6% relacionavam o pessimismo em trabalhar com os alunos ao seu preparo para ministrar aulas. Com Almeida (2008) há um desdobramento deste cenário, configurado como uma espécie de afastamento do professor em relação ao aluno com deficiência. O autor acrescenta que da constatação unânime de insegurança, entre os professores participantes da pesquisa, está presente sentimento ligado ao medo, receio, ausência de apoio institucional e capacitação teórica para lidar com o diferente.

Em oposição, o estudo de Martins (2014) que conseguiu destacar atitudes classificadas como “positivas” dos professores de Educação Física Escolar, algumas ressalvas são observadas. Assinala, nesse sentido, uma interlocução de tais atitudes a fatores como: idade, nível de ensino, formação específica e experiência em classes inclusivas. No estudo a autora reforça a importância do desenvolvimento por parte dos docentes de uma pedagogia crítica e flexível, agindo colaborativamente com a comunidade educativa. Esta iniciativa, para se tornar possível, parte da assunção de uma cultura inclusiva, espaço em que no centro da comunidade educativa as pessoas e grupos possam externar seus pontos de vista contribuindo para a articulação de metas comuns.

Do que foi tratado até aqui se percebem condutas nas aulas de Educação Física Escolar que caminham em desencontro à perspectivas de diálogo para atender a pessoa com deficiência. Rodrigues (2003) chama atenção nesse ponto ao revelar que a Educação Física como disciplina curricular não pode ser indiferente para com o movimento de Educação Inclusiva. Tal chamamento, mesmo reconhecendo outras dificuldades para a operacionalização das aulas (estrutura, número de alunos, formação dentre outras), traz indicativos pelos quais ações e maneiras diretas do professor acabam sendo uma questão de responsabilidade social e ética (GLAT, NOGUEIRA, 2002).

Por este ponto de vista a responsabilidade e ética profissional são necessárias para entender que a Educação Física Escolar deve ser capaz de formar um cidadão apto para o “exercício crítico da cidadania e de melhoria de qualidade de vida” (BRASIL, 1997, p.29). Portanto, quem atua na sala de aula tem diante de si compromisso em que não se pode “deixar de pensar em como articular o tempo, o espaço e o conhecimento na Educação Física Escolar que contemple não só o aluno com deficiência, mas o princípio da diversidade da diferença” (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2005, p.73).

Ao discorrer sobre o convívio com diferenças e ações que contemplem todos os estudantes, um dos participantes da entrevista sugere uma alternativa para se trabalhar com a pessoa com deficiência:

Tudo tem que ser adaptado ao aluno, igualdade de condições. Se você tem um cadeirante, ele só tem mobilidade com a cadeira, vamos fazer o seguinte: um jogo onde todos tenham o mesmo tipo de mobilidade, claro que não vai dar a cadeira para todo mundo. Todos podem jogar vôlei sentado, por exemplo. (Participante 1)

A iniciativa de incluir o esporte adaptado, como sugere este participante, abre espaço para participação de outras pessoas, com e sem deficiência, nas aulas de Educação Física Escolar. Proceder a esta prática no cenário escolar pode ser uma experiência a mais, contribuindo com a ideia de reconstruir e ressignificar a maneira unilateral pelas quais as práticas esportivas tem sido ensinadas. Neste tocante, a utilização do esporte é observada nos estudos de Chicon et al (2011) e Mahl (2012) com a ressalva de ser um espaço de poucas possibilidades exigindo mudanças no seio de sua estrutura, regras e objetivos para poderem contribuir com a participação dos alunos com deficiência.

Ao assumir o esporte e manipula-lo pedagogicamente, visando a uma apropriação coletiva, se caminha para uma prática inclusiva dentro de um dos conteúdos da Educação Física Escolar. É importante salientar que se trata de buscar um objetivo comum aos estudantes. Neste âmbito não se pode deixar de lado a ideia de que a inclusão se assenta no princípio de um sistema educacional único, que ofereça educação de qualidade para todos. Observa-se que o currículo voltado para as pessoas com deficiência não tem objetivos diferentes dos demais alunos. Possuem, ao

contrário, um conjunto de ações que se articulam ao sistema escolar como um todo. Estudos indicam que a partir deste caminho se articulam mudanças mais amplas partindo do projeto político pedagógico da escola e o sistema escolar não ficando apenas em mudanças pontuais que o professor venha a fazer (GLAT; PLETSCHE, 2012; MANTOAN; PRIETO, 2006).

Articular propostas fazendo com que sua penetração no sistema de ensino se constitua como um caminho de aprendizagem para todos é um desafio. Isso porque historicamente os sistemas de ensino tem sido excludentes. O ensino organizado por disciplinas, divisão dos alunos por idade e sobretudo uma prática pedagógica semelhante a todos faz com quem não aprenda com este modelo fique automaticamente excluído. No entanto, no discurso dos participantes pode se perceber uma dificuldade de penetração do projeto do CID-PL na prática dos professores de sala de aula.

Muitas vezes tentamos, como parte do nosso trabalho inclusive, falar com os professores que nossos alunos são capazes de muitas coisas, mas vemos que na Educação Física da escola ele (o aluno com deficiência) não faz absolutamente nada. (Participante 5)

Alguns até participam, mas tem que ter perfil, no caso o cadeirante mesmo os colegas estão correndo na quadra e ele fica do lado de fora observando. O professor faz de conta que não está nem vendo. (Participante 7)

A identificação desta realidade de ausência de participação de alunos com deficiências nas aulas se configura em algo extremamente preocupante. Não diferente é o “perfil” a que se refere o participante sete. Em ambos os casos parecem não haver estímulos que aproximem o aluno da atividade prática, pois partem de pressupostos que mantêm a ênfase do movimento sobre o desempenho e a capacidade.

Chama a atenção a questão do “perfil”, em destaque, que trata da condição física do aluno para ingresso na atividade. Significa dizer que caso fosse amputado de braço e a atividade utilizasse só as pernas, por exemplo, seria pré-condição do aluno para participação. Como consequência, dependeria apenas do interesse do aluno e de seu preparo físico para acompanhar a atividade. De fato, esse *modus operandi* de ingresso nas aulas nos surpreendeu ao longo das entrevistas. Observamos algo que parece comum aos professores do CID-PL, quando visitam professores em aulas de Educação Física no ensino

regular, a ausência de qualquer tipo de ação do professor para fazer com que os alunos que possuam uma ‘condição física’ diferenciada participem das aulas. São dados que trazem fortes evidências da existência de perspectivas tradicionais de ensino nas aulas de Educação Física, conforme reconhecido por Silva, Sousa e Vidal (2005).

Isso nos remonta a perspectiva tradicional da Educação Física Escolar que ao abordar as concepções higienista e militarista assumem opções unicamente práticas em detrimento ao diálogo com perspectivas teóricas que lhe deem suporte. Nesse cenário, onde só quem tem condições físicas realiza as atividades propostas, as pessoas que não têm essa condição, acabam se afastando e legitimando os mais habilidosos (SILVA, SEABRA JR., ARAÚJO, 2008).

A situação pode ser alarmante especialmente se observarmos os dados encontrados por Chicon et al. (2011). Em estudo de caso, acompanhando duas crianças, uma com baixa visão e outra com Síndrome de Down, inseridos em turma regular, observaram o que pode estar em curso, uma naturalização da exclusão, pois os alunos não interagem com outras crianças de forma satisfatória nem na quadra nem no recreio. Os autores indicam que os alunos podem ter assimilado o comportamento ou atitude dos professores uma vez que se observou a perpetuação ou reprodução de atitudes de segregação aos alunos com deficiência. Neste último estudo em especial, os autores observaram que a sala de recurso acabava sendo destino de um dos alunos estudados, em várias ocasiões, em virtude do seu não “enquadramento” nas aulas de Educação Física.

Considerando estas situações fica evidente que ações como a do projeto CID-PL precisa colocar em pauta que a AEE não é ação substitutiva ao ensino regular e que a valorização do professor de AEE e sua experiência pode contribuir para redimensionar tanto a própria aula Educação Física Escolar como a capacitação docente no quesito inclusão. Essa importância respalda-se na reafirmação de que o AEE não é substituição ao espaço de sala de aula comum e sim ação complementar e de ampliação de horizontes (BRASIL, 2009a).

A segunda categoria de análise: **A contribuição do Atendimento especializado oferecido pelo CID-PL** evidencia-se nas respostas de 40% dos participantes (Professores 2,3,4,5) por meio de afirmações como a que segue:

Esse trabalho é essencial para inclusão porque se a gente quer incluir a gente tem que dar condições para isso, e no caso isso é o suporte para a sala de aula. (Participante 4)

A resposta do participante acima evidencia o caráter complementar da atividade do projeto que deve contribuir para o processo de inclusão através de metodologias e estratégias que visam a eliminar barreiras a fim de desenvolver a aprendizagem do estudante (BRASIL, 2009a, 2011). Mas, entre os próprios participantes do projeto CID-PL não há muita clareza sobre a relação e possível contribuição deste para a sala de aula do ensino regular, pois no bojo destas ações e ao realizar uma de suas atribuições, nota-se entaves; tanto do contato entre o professor do projeto e o professor da escola como da própria interpretação do professor do projeto ao afirmarem que:

O professor que precisa da gente entra em contato com a nossa coordenação e ela nos pede e ai a gente vai e tenta orientar. Mas a realidade é que ele fica lá sentado. (Participante 5)

No nosso trabalho, por exemplo, é oferecer para ele um trabalho de qualidade para que tenha suporte para a escola regular. Mas em sala de aula esse negócio de inclusão é muito difícil para ele. (Participante 2)

Percebo que muitas vezes o que o professor da escola quer com as nossas visitas é que façamos para ele a atividade. Como uma receita pronta ... então é isso, eu acho que não vamos lá para ensinar e sim para dar aula para o aluno dele. (Participante 4)

Observa-se, em ambos os casos, um descompasso entre o que seria um suporte para o conhecimento do professor de sala de aula e a sua falta de iniciativa para realizá-la. Isso porque o professor que recebe a orientação na escola, aparentemente, não as utiliza com o intuito de que alunos com deficiência participem das aulas de Educação Física Escolar.

O enfoque dado as interações entre o projeto e a escola nos protifica a dialogar partindo de dois pontos de vista. O primeiro, mais terminativo por assim dizer, fazendo referencia a Glat *et al.* (2007). O conjunto autoral ressalta que embora a proposta inclusiva empreste nome a muitas experiências escolares o que realmente acontece está ligado ao modelo da integração escolar. Completam dizendo que:

embora as escolas privilegiem o discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores de serviços de apoio especializado, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (GLAT, *et al.*, 2007, p.24).

E o segundo ponderando que nesse caso deve haver uma atuação conjunta, uma interface, entre o que o atendimento especializado deve realizar e as aulas da escola, não significando achar que uma tarefa é mais fácil ou detém mais conhecimento que a outra. Ambas devem atuar juntas, “pois um beneficia o desenvolvimento do outro e jamais esse benefício deverá caminhar linear e sequencialmente” (BATISTA, 2009, p.127).

Seguindo por esta linha, Mantoan e Prieto (2006), ao apontar que o compartilhamento de ideias é um dos pontos chaves na formação do professor inclusivo, pontuam que o professor especialista não dividindo suas ações tende a acomodar o professor das classes regulares deixando a falsa impressão que a aprendizagem é do aluno e só o especialista saberá resolvê-lo. Nesse sentido, outros estudos também tratam dessa transferência de responsabilidades e possíveis desdobramentos (DIAS, 2010; QUEIROZ JR., 2010; SILVA, 2011).

Em estudo de Dias (2010) ao abordar metodologicamente a pesquisa-ação, formando grupo de trabalho com profissionais da APAE de São Paulo para debater a prática do AEE, observou algo que vai ao encontro da perspectiva tratada. A autora percebeu uma concepção frequente de que o professor especializado seria o responsável por organizar e realizar as atividades para o aluno com deficiência, como uma substituição ao professor de sala de aula. *In loco* a pesquisadora percebeu que as professoras de sala de aula tinham dificuldade em interpretar a proposta inclusiva. Inicialmente no trabalho com conteúdos diferenciados e na sequencia a falta de conhecimento mais detalhado, acerca do processo ensino aprendizagem da pessoa com deficiência, que caberia ao professor especializado.

Com Silva (2010) ao analisar os motivos pelos quais professores de sala comum encaminhavam alunos para atendimento especializado chamou a atenção a carência de espaços coletivos de discussão, entre

professores (do ensino regular e do AEE). Embora se reconhecessem problemas de estrutura e organização da escola, condições de trabalho, formação continuada e dificuldades para adaptações curriculares dentre outras questões o processo de discussão conjunta entre o professor do AEE e o do ensino regular acontecia de maneira informal e não sistemática. Os encontros informais, segundo a autora, em momentos de intervalo ou na sala dos professores, acabavam sem os devidos registros que documentassem tais conversas abrindo mão “momentos valiosos de interlocução para o professor da classe comum” (SILVA, 2010, p.130).

Em contrapartida, Fantacini e Dias (2015), ao estudar a percepção de professores especialistas sobre as condições de ensino de alunos com deficiência intelectual nas escolas comuns, trazem a percepção de uma das nove professoras entrevistadas destacando a experiência exitosa de ensino colaborativo – parceria entre professores do ensino comum e do AEE para planejamento, instrução e avaliação de um grupo heterogêneo de alunos (MENDES, 2006). Em consonância a esta experiência pode-se entender a observação de um dos participantes da presente pesquisa que aponta para mudanças em sua própria forma de ver a pessoa com deficiência ao declarar:

O CID-PL vem, justamente para isso, mostrar que a pessoa motivada ela tem condições e participa naturalmente. (Participante 3)

Entendendo que historicamente as pessoas com deficiência foram marginalizadas, Silva, Seabra Jr e Araújo (2008) apontam que com a devida adaptação, atendendo ao limite imposto pela deficiência, e uma Educação Física voltada para a participação de todos, naturalmente alunos que antes eram segregados irão conseguir desempenhar com tranquilidade suas atividades nas aulas de Educação Física. Mas é fundamental que a adaptação dos conteúdos atenda cada um, procurando desenvolver suas respectivas potencialidades.

A construção de uma perspectiva de participação da pessoa que não teve acesso não significa uma vantagem e sim uma condição para a participação de todos. Isso é fundamental ao se pensar princípios de uma cultura inclusiva, em que práticas e políticas dialoguem com a celebração das diferenças a fim de que cada indivíduo possa usufruir de seu direito. Para esta finalidade, o diálogo estruturado e sistematizado

entre professores e professoras que atuam na AEE e na sala de aula regular da Educação Física é fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelados por meio das percepções dos professores acerca da contribuição do projeto na inclusão demonstram que o projeto CID-PL não se alinha, em sua plenitude, a Educação Física Escolar inclusiva. Isto ocorre embora se reconheça, em parte, a ideia de inclusão e a ação do projeto neste sentido, com ideias e percepções a respeito. Dados que corroboram com a afirmação são apontados principalmente no momento em que os participantes destacam: dificuldades na participação da pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física, diálogo precário dos professores do projeto com os professores de Educação Física Escolar e além disso o reconhecimento difuso do projeto CID-PL e da função desempenhada por seus professores que vão a escola orientar e sugerir possibilidades as aulas.

Sobre as dificuldades na participação da pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar, feitas a partir das observações dos professores do projeto entrevistados, percebem-se atitudes e práticas que afastam o aluno com deficiência das aulas. Práticas que não reconhecem seus praticantes e atitudes que demonstram professores pouco estimulados para promover a participação de seus alunos. Neste cenário pré-estabelecido percebemos que é o desempenho e a capacidade individual que cancelam a aproximação ou não do aluno à atividade.

Outro ponto diz respeito a situações em que o diálogo entre os professores do projeto e os professores da Educação Física Escolar se mostram sem eficácia. Foi identificado que existem sugestões, conforme indicam alguns professores do projeto, mas não há sua efetivação por parte dos professores da escola.

Por último, acerca do reconhecimento do projeto CID-PL por parte dos professores da Educação Física Escolar. Observou-se que o trabalho possui uma direção, no sentido de visitas e orientações, mas o suporte não tem a sequência devida – a de fazer com que a pessoa com deficiência seja mais participativa nas aulas. Aventamos que o projeto atua de forma a integrar, embora carregue consigo perspectivas de inclusão, e o mais grave: que é o indicativo de que a ida de professores do projeto à escola esteja servindo não

para orientar e sugerir possibilidades e sim como argumento para aulas individuais à pessoa com deficiência.

Entre o observado e o idealizado alguns limites do estudo podem ser vistos. Acredita-se que uma maior aproximação ao cenário escolar, por exemplo, entrevistando professores de Educação Física Escolar e alunos, seria uma possibilidade neste sentido, agregaria um outro ponto de vista ao que foi dito. Da mesma maneira, a abordagem as direções escolares procurando reconhecer em que medida o projeto CID-PL é compreendido na escola, seria uma outra possibilidade. Ambas situações se mostram interessantes e necessária na confecção de outros estudos, pois trariam mais nexos e contradições aos fatos apontados pelos professores do projeto CID-PL.

Como perspectivas que se abrem podemos perceber que reconhecer a inclusão não é suficiente, como fazem diretamente ou indiretamente o conjunto dos entrevistados. Uma vez que o cenário ainda aponta para a exclusão das pessoas, que não se adequam às aulas de Educação Física, nos voltamos às necessidades historicamente estabelecidas das pessoas com deficiência. Com vista a um novo cenário que contemple a inclusão, a orientação pedagógica do projeto deve ser revista, partindo de uma organização de suas práticas, tanto para a socialização de seus conteúdos, como para aprimorar e registrar o diálogo com o professor de sala. O projeto deve constituir aí uma ligação com a escola, não só com a ida do professor de AEE para intercâmbios com professores de Educação Física Escolar, mas sua própria inserção no projeto político pedagógico das instituições escolares que estão no seu raio de ação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcelo Silveira de. **Educação Física Escolar e a inclusão de aluno com deficiência**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1992.
- BATISTA, Cristina Abranches. **Atendimento Educacional Especializado para pessoas com Deficiência Mental**. In Mantoan, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. (2ª ed. pp 121-129) Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BELTRAME, André Luís Normanton; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. **Atendimento especializado em esporte**

adaptado: Discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão. **Rev. educ. fis. UEM** [online]. v.26, n.3, p.377-388. 3.trim.2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental.-Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 21 fev. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7611 - **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em 21 fev. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN nº9.394/96), 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20/02/2012> acesso em 03 ab.2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2008.

BRASIL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. (2ª ed.) Ministério Público Federal: Brasília, 2004.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. 2009a.

BRASIL. Parecer CEB/CNE nº 13, de 24 de setembro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. 2009b.

CHICON, José Francisco; MENDES, Katiuscia Aparecida; DE SÁ, Maria das Graças. Educação física e inclusão: a experiência na escola azul. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 185-202, out./dez. 2011.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação**.156 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, USP, São Paulo. 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação pedagógica do Centro de Iniciação Paralímpica – CID-PL**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009.

DUARTE, Anne Caroline; BORELLA, Douglas Roberto; HARNISCH, Gabriela Simone; FRANK, Robson; SCHONE, Angela. Professores de Educação Física e suas práticas pedagógicas em classes que alunos com deficiência

estão inseridos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, jan./mar. 2015.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, jan/mar. 2015.

GLAT, Rosana *et al.* Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v.14, n. 24, p. 22-27. 2002.

GOMES, Ana Elizabeth Gondim. **Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza (CE)**. 158 f. Tese (Doutorado em Distúrbio do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

GORGATTI, Márcia Greguol; DE ROSE JÚNIOR, Dante. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119-140, abr./jun. 2009.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina (2012). Sala de Recursos no Processo de Inclusão do aluno com Deficiência Intelectual na Perepção dos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, jul./set. 2012.

MAHL, Eliane. **Práticas pedagógicas dos professores de Educação Física frente a inclusão de alunos com deficiência**. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, UFSCAR, São Carlos, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Celina Luísa Raimundo. Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Docentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 637-657, abr./jun. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise

de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.13, n.4, p. 107-114. 2005.

QUEIROZ JUNIOR, Edson. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas**. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, USP, São Paulo. 2010.

RODRIGUES, David António. Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v.14, n.1, p. 67-74. 2003.

SANCHES JÚNIOR, Moisés Lopes. **Uma leitura da questão da deficiência e da inclusão no ensino municipal de Hortolândia: olhares e ações da docência de educação física e seus pares**. 2009. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2009.

SILVA, Rita de Fátima; SEABRA JR. Luiz; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Educação Física Adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, Fabrícia Gomes da. **Inclusão escolar de alunso com deficiência intelectual: o atendimento intelectual especializado (AEE) em discussão**. 166 f. Dissertação (Mestrado) -Centro de Educação, UEC, Fortaleza. 2011.

SILVA, Maria de Fátima Neves da. **Encaminhamento de alunos para sala de recursos: análise sobre os argumentos apresentados pelos professores de classes comuns**. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, USP, São Paulo. 2010.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SOUSA, Sônia Bertoni; VIDAL, Maria Helena Candelori. Educação física escolar e inclusão: limites e possibilidades de uma prática concreta. In: anais do iv simpósio de estratégias de ensino em educação/ educação física escolar. v.2, p.66-76. **Revista Especial de Educação Física**, 2005.

Recebido em: 14.06.2017

Aceito em: 24.08.2017

A JUVENTUDE FUTEBOLIZADA DE CANELA/RS

THE FOOTBALLIZED YOUTH OF CANELA/RS

Rodrigo Koch*

RESUMO

Este texto trata-se de uma descrição da cultura juvenil *futebolizada* na Região das Hortênsias, especialmente, do município de Canela/RS, que apresenta traços muito próximos do que Giulianotti (2012) caracteriza como o torcedor pós-moderno ou *flâneur*. O estudo utiliza metodologias pós-estruturalistas; porém, neste recorte são usados apenas métodos quanti-qualitativos. O objetivo desta investigação é compreender o processo contemporâneo da *Futebolização* e como este se relaciona com a construção das identidades juvenis na Região das Hortênsias. A *futebolização* dos jovens produz um sujeito com poucos vínculos com os clubes locais e, muito mais interessado no sucesso de agremiações e celebridades estrangeiras da modalidade.

Palavras-chave: Juventude; *Futebolização*; Canela.

ABSTRACT

This text is a description of the youth culture footballled in the Region of the Hortensias, especially of the municipality of Canela/RS, which presents features very close to what Giulianotti (2012) characterizes as the postmodern fan or flâneur. The study uses poststructuralist methodologies; however, in this clipping only quantitative-qualitative methods are used. The objective of this research is to understand the contemporary process of Footballing and how it relates to the construction of juvenile identities in the Region of Hortensias. The footballing of young people produces a subject with few ties to local clubs and much more interested in the success of foreign associations and celebrities of the sport.

Keywords: Youth; Soccer; Canela.

* Professor Assistente e Diretor Regional – Campus II da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Mestre em Educação/Estudos Culturais e doutorando em Educação (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM).

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte da pesquisa de doutorado intitulada *Identities em construção: um olhar sobre a futebolização da juventude no Ensino Médio*, desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, desde 2015 e, agora, em fase final. Venho pesquisando o processo de *futebolização* entre crianças e jovens na escola desde 2011, com atenções maiores para as regiões metropolitana do Rio Grande do Sul (municípios de Porto Alegre e Gravataí) – em um primeiro momento (anos de 2011 e 2012, no mestrado) – e, hortênsias (cidades de Canela, Gramado e São Francisco de Paula) – em uma segunda etapa. Trabalho com o seguinte problema de pesquisa: Em que medida o processo contemporâneo da *futebolização* se relaciona com a construção das identidades juvenis nas escolas públicas e privadas da Região das Hortênsias no Ensino Médio? Tenho ainda como preocupações (ou objetivos específicos da pesquisa), em como se expressam as identidades juvenis na escola, constituídas em grupos identificáveis, a partir de processos culturais globais e locais; quais são as condições locais e aspectos midiáticos que influenciam as identidades juvenis na contemporaneidade a partir da *futebolização*; e quais as produtividades da *futebolização* na construção das identidades juvenis e como estas são transformadas e veiculadas nos espaços escolares. Neste artigo, apresento dados coletados nesta última região, durante os anos de 2015, 2016 e 2017, que ainda requerem maiores análises, mas que já podem dar indicativos sobre o comportamento das culturas juvenis da contemporaneidade encontradas e vivenciadas neste espaço. Inicialmente descrevo, de forma breve, o fenômeno pós-moderno da *futebolização*, para situar o leitor, e depois apresento os dados quantitativos que compõem esta pesquisa com alguns comentários iniciais sobre esta condição dos jovens. Em trabalhos futuros, novas análises serão acrescentadas.

FUTEBOLIZAÇÃO

A *futebolização* (KOCH 2012) – fruto da globalização a partir do futebol espetacularizado e mercantilizado, principalmente a partir dos anos 1990 – está imersa em um campo fluído que apresenta variações de tempos em tempos (sem que haja uma norma para

cada período temporal) e, por isso, se transforma e se transfigura em cada espaço que penetra e a cada instante, adquirindo também contornos locais. Portanto, na construção do conceito ou na descrição do fenômeno globalizador, utilizei ou ‘roubei’ aportes/ideias de Zygmunt Bauman (2001) a respeito da modernidade líquida, de Gilles Lipovetsky (2016) sobre o mundo leve e, de Stuart Hall (1997), referente ao fenômeno da globalização, para contextualizar a sociedade contemporânea; de Nestor Garcia Canclini (2003), sobre hibridação, na tentativa da construção dos indivíduos que constituem tal sociedade; e de Guy Debord (2005) sobre a sociedade do espetáculo e a passagem para a sociedade ‘midíocre’, nas análises de Juremir Machado da Silva (2012). Utilizei também outros conceitos desses mesmos autores e outros autores que contribuem para descrever o processo pós-moderno da *futebolização*. Segui sugestões de pesquisadores contemporâneos que consideram o campo aberto para discussões; como por exemplo, Araújo (2015), que expõe a falta de possibilidades de se falar de uma ideia de esporte puro (ou moderno) na atualidade, justamente porque se faz necessário considerar sua espetacularização, sua virtualização e suas diferentes entradas sociais. Estudiosos e pesquisadores do futebol apontam agendas de pesquisa que permeiam sua(s) multiplicidade(s) de significações. Portanto, se não há um esporte pós-moderno, no mínimo há um esporte neomoderno que requer novas e constantes análises.

Não considero a *futebolização* um conceito e sim um fenômeno e/ou processo. Penso que a mesma pode também ser considerada uma *pedagogia cultural*. Desde a emergência dos Estudos Culturais – em Birmingham, na Inglaterra – a pedagogia passou a ser entendida como um mecanismo de ensinamento ou difusão de modos de ser e pensar, ou seja, a pedagogia não se limita a práticas escolares explícitas ou institucionalizadas: ela está na TV, em filmes, jornais, revistas, anúncios, videogames, aplicativos, brinquedos, e também nos esportes (STEINBERG 1997). O conceito ganhou espaço em pesquisas acadêmicas nas áreas da Educação e Comunicação. Andrade e Costa (2015) e Andrade (2015) apresentaram diferentes pesquisas que, tanto no campo da cultura como no da pedagogia, contribuíram para a ampliação da ideia sobre espaços de aprendizagem. Ao buscar elementos sobre a emergência do conceito de *pedagogias culturais*, as autoras destacam que uma das principais características do

imperativo pedagógico contemporâneo é a existência de relações de ensino e aprendizagem em diferentes espaços sociais regulados pela cultura. Em resumo, uma *pedagogia cultural* pode ser qualquer mecanismo midiático ou social capaz de ensinar algo para alguém. Os exemplos mais comuns na contemporaneidade seriam os programas de TV ou os aplicativos de smartphones. Portanto, o fenômeno da *futebolização* também pode se encaixar no conceito de *pedagogia cultural*, pois o mesmo está imerso na cultura e sem dúvida alguma produz seus ensinamentos.

[...] o conceito de pedagogias culturais nos ajuda a entender os processos educativos de modo mais amplo, complexo e matizado. [...], parece que as *pedagogias culturais* em nossa sociedade visam garantir que a aprendizagem seja contínua, não se restringindo ao tempo e ao espaço da escola, permanecendo atuantes em muitos lugares ao longo da vida. (ANDRADE e COSTA 2015, p.61)

É importante, ainda, lembrar que o futebol se tornou, no último século, o principal esporte de massa do mundo, tendo espaço de destaque nos diversos canais da mídia em vários países, fato que ajudou e provocou a construção do próprio termo *futebolização*. O futebol agrega o povo, dando sentido de identidade e nação. É esporte, lazer, produto e cultura ao mesmo tempo (ALABARCES 2002).

[...] [O futebol] mexe com a paixão e com a vida de bilhões de pessoas. [...]. Não se trata de um simples jogo: o futebol é uma mistura de espetáculo e esporte; arte e diversão; competição e lazer. [...]. É o jogo de nossas vidas. (KOFF 2009, p. 8) [acréscimo meu]

De acordo com Giulianotti (2010) o futebol é uma das grandes instituições culturais, como a educação e a mídia, que formam e consolidam identidades nacionais no mundo inteiro. Completo tal pensamento com as afirmações de Damo (2015), que considera que o futebol produz e é fruto de “múltiplos circuitos, em geral consolidados a partir de fronteiras continentais, nacionais, regionais e até mesmo locais, conquanto estes últimos fiquem à margem da espetacularização”. Para discutir esta questão, reafirmo que considerarei adequado recorrer aos textos sobre ‘hibridação’, de Nestor Garcia Canclini, às referências de Stuart Hall sobre ‘globalização’, e ao conceito de ‘sociedade do espetáculo’, de Guy Debord, e relacioná-los com o futebol no tempo atual (modernidade líquida de Bauman

e/ou hipermodernidade leve de Lipovetsky), entre outros.

MAPEAMENTO QUANTITATIVO DA JUVENTUDE DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DA REGIÃO DAS HORTÊNSIAS

Um primeiro passo de investigação, que aproveitei como ponto de partida para essa tese, foi realizado através de projeto de pesquisa de cunho exploratório sob minha coordenação, desenvolvido nos anos de 2015 e 2016, com fomento interno da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) – a qual sou vinculado como professor assistente com dedicação exclusiva –, que contemplava alunos com bolsas de iniciação científica. Nesta etapa contei com a colaboração das acadêmicas Priscila Francisco de Oliveira Castilhos (bolsista IniCie-Uergs em 2015), Caroline Borges de Souza (bolsista IniCie-Uergs em 2016) e Priscila Damasceno da Silva (voluntária do projeto de pesquisa e orientanda de graduação) na coleta de dados e observações iniciais.

O projeto de pesquisa *Identities Juvenis nas Escolas da Região das Hortênsias*, na área de Humanas–Educação, consistia em conhecer, identificar, descrever, classificar e monitorar as identidades juvenis na contemporaneidade em escolas públicas e privadas de três municípios da referida região: São Francisco de Paula (em 2015), Canela e Gramado (em 2016). As escolas escolhidas foram as que apresentavam o maior número de alunos matriculados no ensino médio nos respectivos municípios e redes de ensino. Este estudo teve como referencial as discussões acerca das identidades juvenis, com base teórica nos Estudos Culturais da juventude. Para a pesquisa de campo/coleta de dados foi adotada metodologia quantitativa, com questionário fechado. Este questionário solicitava dados iniciais como gênero e ano em que o entrevistado estava cursando o Ensino Médio, e apresentava uma série de opções de preferências/interesses e grupos sociais onde os participantes que estavam respondendo podiam optar por mais de um item; inclusive, havia espaços/lacunas em branco para que os respondentes pudessem apontar opções que não foram contempladas na versão impressa. Optamos por realizar a aplicação dos questionários nas escolas por estas se tratarem de um espaço da juventude, e

também pela questão prática de encontrar um maior número de jovens concentrados no mesmo local, sem que houvesse tendência ou preferência por um grupo social em detrimento dos outros, algo que poderia ocorrer se os dados fossem coletados em um shopping center, uma festa ou show musical, ou ainda um estádio de futebol entre outros espaços públicos possíveis. Considero importante apresentar a seguir a Região das Hortênsias em dados socioeconômicos que justificam a escolha desta região para a realização da pesquisa.

De acordo com Bertê et al. (2016), o Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) Hortênsias foi criado em 1991, e é composto por sete municípios: Cambará do Sul, Canela, Gramado, Jaquirana, Nova Petrópolis, Picada Café e São Francisco de Paula. A região possui uma estrutura agrícola bastante diversificada, destacando-se produtos da lavoura temporária, como batata, alho e tomate, sendo que nos maiores municípios – nos campos de altitude – a silvicultura e a produção de bovinos de corte e de leite lideram. A Indústria de Transformação também é intensiva em emprego, com segmentos tradicionais como a produção de calçados, de móveis, de produtos de metal e laticínios. Apesar de reunidos em um mesmo COREDE, por questões geográficas e climáticas, os municípios que compõem a Região das Hortênsias apresentam grandes diferenças sociais e econômicas em seus eixos oeste (Nova Petrópolis, Picada Café, Gramado e Canela) e leste (São Francisco de Paula, Cambará do Sul e Jaquirana).

Os municípios do oeste possuem menor área, produção agropecuária em pequenas propriedades e concentram os melhores indicadores sociais, condições de infraestrutura e empregos no setor industrial do COREDE; os municípios do leste, situados nos campos de altitude, possuem maior área, problemas de infraestrutura e alguns dos mais baixos indicadores sociais do Estado, principalmente Jaquirana, que necessita, sobretudo, de políticas públicas voltadas à geração de renda e Educação Básica. Esse município também não possui acesso asfáltico, o que dificulta o escoamento da produção local. No turismo, também se constituem dois eixos: no oeste, ligado principalmente a atrativos culturais, com melhor aproveitamento econômico por parte dos municípios; e o leste, ligado ao turismo rural e contemplativo de belezas naturais, com deficiência de infraestrutura e com demandas de melhor aproveitamento de suas potencialidades. As cidades de Canela, Gramado e

Nova Petrópolis, no eixo oeste, destacam-se pela organização da gestão turística [...] (BERTÊ et al. 2016, p.337).

Vale destacar também sobre a Região das Hortênsias que segundo dados de 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a mesma possui cerca de 80% de sua população em áreas urbanas, e os outros 20% dos habitantes em espaços rurais. O município mais populoso é Canela com mais de 30 mil habitantes, enquanto que outros três (Nova Petrópolis, Gramado e São Francisco de Paula) ficam na faixa entre 15 e 30 mil habitantes. Os demais apresentam índices menores, ou seja, populações abaixo de 10 mil habitantes. Os municípios do COREDE Hortênsias são polarizados econômica e socialmente pela capital regional de Caxias do Sul.

Em 2012, o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE) da Região das Hortênsias encontrava-se no Nível Médio de desenvolvimento. Analisando os índices do IDESE, verifica-se que os blocos Saúde, Educação, e Renda estão em posições médias em relação ao Estado do Rio Grande do Sul, ou seja, a região não se destaca nem por estar entre as primeiras e tão menos por ocupar as últimas posições, ainda que – como já citado – haja certas discrepâncias sociais e econômicas entre os municípios que a compõem. No Bloco Educação, destaca-se o índice do sub-bloco Ensino Médio (Taxa de Matrícula no Ensino Médio), ocupando a terceira posição no Estado.

Segundo Bertê et al. (2016), com base nessa caracterização e em trabalhos anteriores, pode-se destacar como iniciativas promissoras para a Região: fomento ao turismo (ecoturismo, turismo de aventura e rural), apoio à produção agropecuária, e melhorias na infraestrutura. Por outro lado, há questões que merecem atenção especial de acordo com os autores, como: fragilidades ambientais, perda de competitividade do setor industrial, baixos indicadores sociais relativos à educação (destaca-se a baixa taxa de matrícula na Pré-Escola, o baixo desempenho dos alunos do Ensino Fundamental na Prova Brasil e o alto percentual de adultos com Ensino Fundamental incompleto), saúde e renda, e envelhecimento populacional. Saliento que após decidir por pesquisar nesta região, na qual estou inserido profissionalmente nos últimos cinco anos, destaquei os municípios de Gramado, Canela e São

Francisco de Paula pelos mesmos estarem entre os mais povoados do COREDE Hortênsias e, também por apresentarem características socioeconômicas diferentes dentro da região, que poderão proporcionar melhores análises. Não se trata de uma região metropolitana, apesar da mesma apresentar e seguir os traços, as características e as nuances de uma metrópole.

Me permito agora descrever os números e dados quantitativos que compõem o mapeamento coordenado por mim e realizado em seis escolas destas três cidades da Região das Hortênsias. Quatrocentos e trinta e um alunos (431), do Colégio Expressão (São Francisco de Paula), do Colégio Estadual José de Alencar (São Francisco de Paula), do Colégio Marista Maria Imaculada (Canela), da Escola Estadual de Ensino Médio Danton Correa da Silva (Canela), do Colégio Cenecista Visconde de Mauá (Gramado) e da Escola Estadual de Ensino Médio Boaventura Ramos Pacheco (Gramado) responderam ao questionário. Destes, aproximadamente 52% eram do gênero feminino e os outros 48% do masculino, tendo as escolas o maior percentual dos alunos (42%) matriculados no 2º ano do Ensino Médio.

Quando questionados sobre suas preferências, entre as opções que foram apresentadas no questionário, a maioria (82%) optou por “Música”, seguida por “Filmes” (72%), “Festa(s)” (56%), “Tecnologia” (52%) e “Compras” (39%). Tais dados confirmam que os interesses dos jovens da Região das Hortênsias são bastante semelhantes ao da juventude de qualquer outro lugar do Brasil. Ao preencherem as lacunas que estavam em branco, surgiram alguns artefatos ou atividades que merecem destaque como “*Games*”¹, “Livros” e “Dança” entre outros. Ao serem solicitados para optarem por um ou mais grupos sociais com os quais se identificam os alunos indicaram os “Baladeiros”² como a principal tribo juvenil, ou a mais numerosa entre eles, com 38%. No entanto, outros grupos também foram assinalados e, apresentam índices bem próximos como os “Estudiosos” (36%) e os “Esportistas” (34%). Em rápida análise visual dos questionários percebi, aqui, que os jovens não se identificam sendo apenas ‘isto’ ou ‘aquilo’, ou seja, são múltiplos, pois a grande maioria dos participantes optou – nesta questão – por indicar mais de

um grupo. “Consumistas” (26%) e “Futebolistas”³ ou “Futebolizados” (21%) também estão entre os grupos mais indicados. O que se confirma, por exemplo, é que muitos são *baladeiros* e também *estudiosos* apesar da ambivalência ou antagonismo aparente dos comportamentos, assim como outros tantos podem ser *esportistas* e não necessariamente *futebolistas*, ou vice-versa. Condições como consumistas ou o interesse pela tecnologia atravessam culturalmente muitos jovens e, portanto, estas características estão presentes junto aos diversos grupos sociais que se mesclam e criam novas alquimias. Neste mapeamento inicial, o mais importante para dar sequência à minha tese foi confirmar a hipótese de que há um grupo considerável dos alunos de Ensino Médio que se identificam com o futebol, pois o mesmo foi apontado como o sétimo (7º) item em interesse e o quinto (5º) grupo social. Trata-se de um grupo não hegemônico, mais significativo e que estabelece como outros suas inter-relações com os demais, portanto merecendo análises mais aprofundadas. O próximo passo seria avaliar especificamente esta população que constituiria não só o objeto de pesquisa da tese, mas também me conduziria pelos espaços e campos culturais que frequentam e trafegam, me guiando em um estudo com inspiração etnográfica.

Reavaliei todos os questionários dos alunos que responderam ter interesse em futebol ou que se consideraram participantes do grupo dos futebolistas ou *futebolizados* para obter mais informações e detalhes que pudessem me conduzir nas próximas etapas da pesquisa. Procurei realizar uma leitura e análise, ainda que superficial, dos números e dados quantitativos. Dos quatrocentos e trinta e um (431) entrevistados inicialmente, um total de cento e trinta e três (133), ou 31% do total, se enquadram neste segmento ligado ao futebol. Destes, 71% são do gênero masculino. Também pude perceber que há escolas onde o número de *futebolizados* é maior, pois os índices variam de 11% a 44%. Portanto, aqui já tenho algumas informações importantes: meu universo de pesquisa seria mais com meninos, mas também não poderia excluir as meninas que eventualmente apresentarem características *futebolizadas*; e evidentemente, haveria espaços (ambientes escolares) em que encontraria mais evidências do que em outros. Além de futebol, os interesses deste grupo giram em torno de Músicas, Filmes, Festas,

¹ Jogos digitais/eletrônicos.

² Quem frequenta muitas festas, uma espécie de boêmio contemporâneo.

³ No idioma espanhol “Fútbolista” significa jogador de futebol.

Tecnologia e Sexo na ordem de preferência. Portanto, podem procurar unir interesses, como por exemplo, no campo da tecnologia optarem por *games* ou aplicativos que remetem ao futebol. Os *futebolizados* também se consideram “Esportistas”, “Baladeiros”, “Estudiosos”, “Consumistas” e “Rockeiros”. Estas informações são apenas itens iniciais que não satisfaziam por completo a curiosidade do pesquisador, mas que seriam de grande valia para as entrevistas e aplicação de outras ferramentas metodológicas.

Lembro que este estudo se trata de um “*re-corte*” de um dos espaços e tempos da juventude, ou seja, descrevo e analiso, brevemente, comportamentos de jovens de 14 a 18 anos que frequentam a escola na Região das Hortênsias em um período de aproximadamente três a quatro anos. Percorri um caminho investigativo entre os jovens *futebolizados* com inspiração etnográfica, sendo um estudo descritivo de uma cultura juvenil, com suas linguagens e hábitos, como também das manifestações materiais de suas atividades. Ao contrário de uma etnografia realizada por antropólogos – que estuda e revela os costumes, as crenças e as tradições de uma sociedade, que são transmitidas de geração em geração e que permitem a continuidade de uma determinada cultura ou de um sistema social – penso que esta pesquisa apenas se inspira neste método, pois os fenômenos pós-modernos não têm a condição e a pretensão de se cristalizarem nas sociedades.

FUTEBOLIZADOS

A pesquisa e mapeamento anteriores, já apontava para um grupo de pouco mais de 30% (trinta por cento) dos jovens que estão vinculados ao futebol ou que se consideram *futebolizados*. Os dados daquele estudo também indicavam que esta cultura juvenil (des)(re)construída pela *futebolização* era múltipla, ou seja, apresentava também outros interesses. A partir destas informações preliminares ao encontrar os *futebolizados* na escola – identificando os mesmos pelo que vestiam, conversavam, ou pela simples ação de praticar futebol (ou outra atividade que remetia ao mesmo) no intervalo/recreio das instituições de ensino – resolvi aplicar outro questionário (este com objetivos bem específicos que me ajudariam a entender o processo pós-moderno da *Futebolização*) com os alunos antes de entrevistá-los. Apresento e

comento a seguir os dados desta nova pesquisa⁴ que, apesar de ser quantitativa, revelam comportamentos que merecem análises ampliadas. Saliento que este questionário serviu de “ponto de partida” para iniciar as conversações com os alunos sobre futebol e escola.

A primeira pergunta deste questionário era sobre a forma que os jovens acompanham o futebol. Havia duas alternativas das quais eles deviam optar por uma. A grande maioria, ou seja, quase 90% dos entrevistados responderam que observam a modalidade através da mídia, portanto, têm pouco contato direto (ou *in loco*) com a mesma, sendo assim, a realidade que eles vivenciam do futebol é em boa medida moldada pelos veículos midiáticos, que não só espetacularizam como também mercantilizam o esporte, promovendo as celebridades e equipes que mais se enquadram e se adaptam para e na sociedade de consumidores, contribuindo para conquistar mais adeptos de determinadas competições ou agremiações. Quero apontar com isso, que torneios e equipes locais, por movimentarem cifras infinitamente menores que as grandes ligas (principalmente as europeias), recebem menos divulgação e espaço na tevê, rádios, jornais, revistas e também na internet. Pelas respostas iniciais, não é de se surpreender que haja uma preferência por competições e equipes estrangeiras por parte dos jovens nas questões seguintes. Também é interessante, nesta primeira pergunta, o índice de meninos e meninas desta cultura juvenil que frequentam os estádios de futebol. Ainda que os números sejam bastante próximos, observamos que o universo masculino ainda possui maiores oportunidades de acessar e ocupar este espaço social.

A segunda questão é sobre a frequência que os jovens vão aos estádios para assistir jogos de futebol. Como já era esperado, percebemos que são poucos os que têm ou tiveram acesso a este equipamento. A soma dos dados daqueles que nunca estiveram em um estádio, ou que raramente frequentam as arenas esportivas, chega a 60% (sessenta por cento) do total. Nos dados gerais os números de jogos que assistem

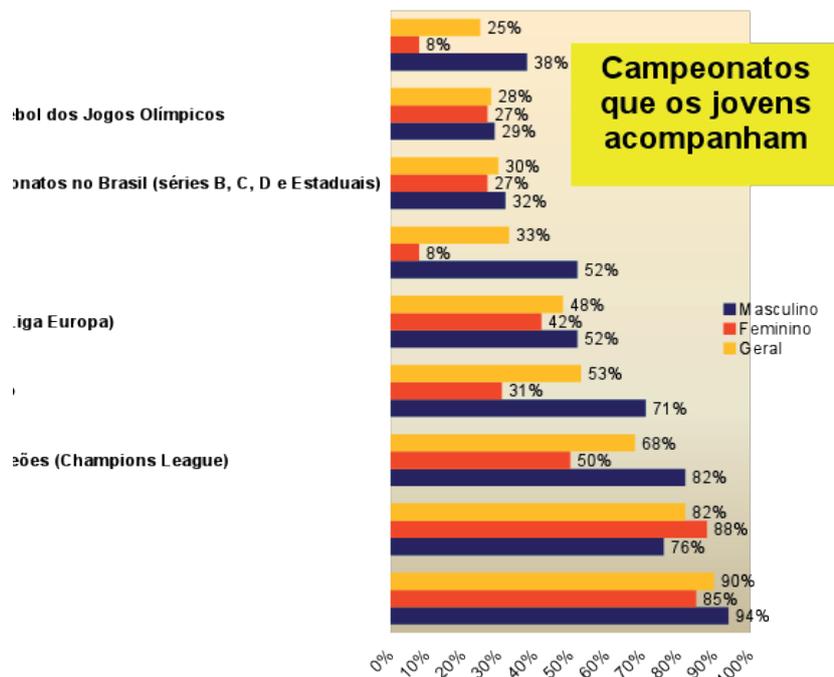
⁴ Foram submetidos ao questionário um total de 60 alunos (34 meninos e 26 meninas), na faixa etária dos 15 aos 18 anos de idade, das escolas: Colégio Marista Maria Imaculada (privada), Coopec - Cooperativa de Profissionais em Educação de Canela (privada), Escola Estadual de Ensino Médio Danton Correa da Silva (estadual), Escola Estadual de Educação Básica Neusa Mari Pacheco (estadual), Escola Estadual de Ensino Médio João Correa (estadual), e Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha (municipal), todas do município de Canela.

anualmente “ao vivo” também vai reduzindo percentualmente e proporcionalmente no sentido contrário ao número de jogos, ou seja, quantos mais jogos por ano no estádio menor é o índice daqueles jovens que conseguem estar presentes ao espetáculo de entretenimento. Novamente chama atenção a diferença entre meninos e meninas. O percentual do gênero feminino que nunca foi a um estádio de futebol para assistir uma partida é o maior desta questão (42%), o que reforça que os estádios de futebol são um espaço ainda dominado e marcado pelos homens, mesmo diante da modernização das arenas que promoveu setores mais seguros e atrativos para as mulheres. Outro aspecto que merece atenção nesta questão, é a diferença entre os estudantes do ensino privado em relação ao ensino público. O encarecimento dos ingressos, com a consequente elitização dos consumidores do esporte afasta cada vez mais as camadas populares destes espaços. Apenas 14% (quatorze por cento) dos alunos de instituições particulares nunca foram assistir jogos de futebol nos estádios, muito provavelmente pela proibição dos pais preocupados com a violência cada vez maior nos grandes centros urbanos; enquanto que 38% (trinta e oito por cento) dos estudantes de escolas estaduais e municipais nunca tiveram acesso a estes locais, não só pelo cuidado dos responsáveis – também em estado de alerta e proteção contra as ações criminosas –, mas

também pelo custo que representa assistir a um jogo de futebol *in loco*. Tal condição não é para todos, pois este entretenimento pode custar parcela significativa dos rendimentos mensais para muitas famílias. Este aspecto também reflete na maneira como os jovens atribuem significados diferenciados ao futebol. Para uns, apenas uma diversão, para outros, uma oportunidade ímpar de ascender socialmente. Expondo as celebridades do futebol e suas carreiras milionárias diariamente, a mídia, cria expectativas para muitos de se tornarem atletas profissionais e trilharem caminhos semelhantes ou até mais exitosos nas fantasias e desejos desta juventude.

Em média, os jovens assistem cerca de dois jogos de futebol por semana (com base nas respostas anteriores, imagina-se que seja a maioria pela tv). Percebe-se também nesta pergunta que o público masculino acompanha o futebol com maior frequência e, que uma parcela pequena do segmento feminino pode passar mais dias sem assistir jogos de futebol. Poucas meninas acompanham mais de cinco partidas de futebol por semana. No entanto, quais competições assistem estes jovens é o que chama atenção na questão seguinte, quando poderiam optar por mais respostas do que apenas uma competição e/ou torneio. Vejamos o gráfico 1 que destaca as respostas com maiores percentuais.

Gráfico 1 – Quais campeonatos/torneios você acompanha?

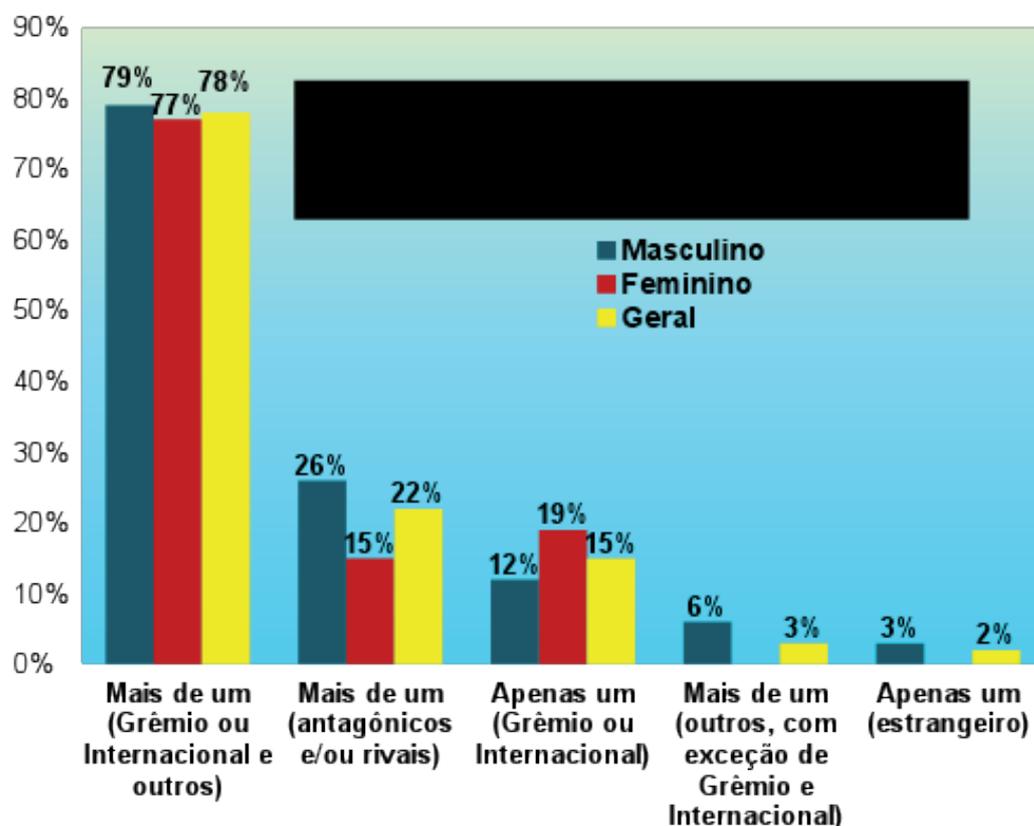


Fonte: Autor

As principais preferências das respostas na quarta questão deste questionário não chegam a surpreender, pois é natural que o Campeonato Brasileiro seja o mais acompanhado pelos jovens, seguido da Taça Libertadores da América – principal competição continental da América –, pois nos mesmos estão envolvidos os grandes clubes do cenário nacional. O destaque fica por conta da *Champions League*, ou Liga dos Campeões, competição que reúne os maiores e mais ricos clubes do futebol mundial (todos com sede na Europa) e, que para as juventudes daqui – com raríssimas exceções – só pode ser acompanhado pela mídia. Inclusive o índice de garotos que prefere a competição do velho continente é maior do que o número daqueles que seguem a Libertadores e, começa a se aproximar do Brasileirão. A Liga Europa – torneio para clubes do segundo escalão europeu – também está entre os cinco campeonatos preferidos pelos

jovens *futebolizados* e, entre as meninas tem maior importância que a Copa do Mundo, uma competição de seleções. O gráfico 1 ainda põe em destaque o Campeonato Espanhol, como a segunda competição nacional preferida, muito provavelmente pela presença de Real Madrid e Barcelona, clubes que obtiveram as maiores conquistas nas duas últimas décadas no futebol mundial e que detêm os atletas que protagonizam a escolha do melhor jogador de futebol do mundo nos últimos anos: Cristiano Ronaldo e Messi, respectivamente. Chama atenção ainda que a Eurocopa, para o público masculino, é mais importante que outras competições como a Série B do Campeonato Brasileiro ou o Torneio de Futebol dos Jogos Olímpicos. Também merecem destaque nesta pergunta a Copa América (41%) e o Campeonato Inglês (32%) com índices significativos entre os meninos, mas com importância nula para as meninas.

Gráfico 2 – Torce para quantos times?



Fonte: Autor

Os dados da quinta pergunta são bastante interessantes. Por estarmos analisando o comportamento de jovens torcedores na região sul do Brasil, e em uma

cidade (Canela) próxima⁵ à capital do Rio Grande do Sul (Porto Alegre) é natural que a maioria dos entre-

⁵ A distância entre Canela e Porto Alegre é de 135 quilômetros.

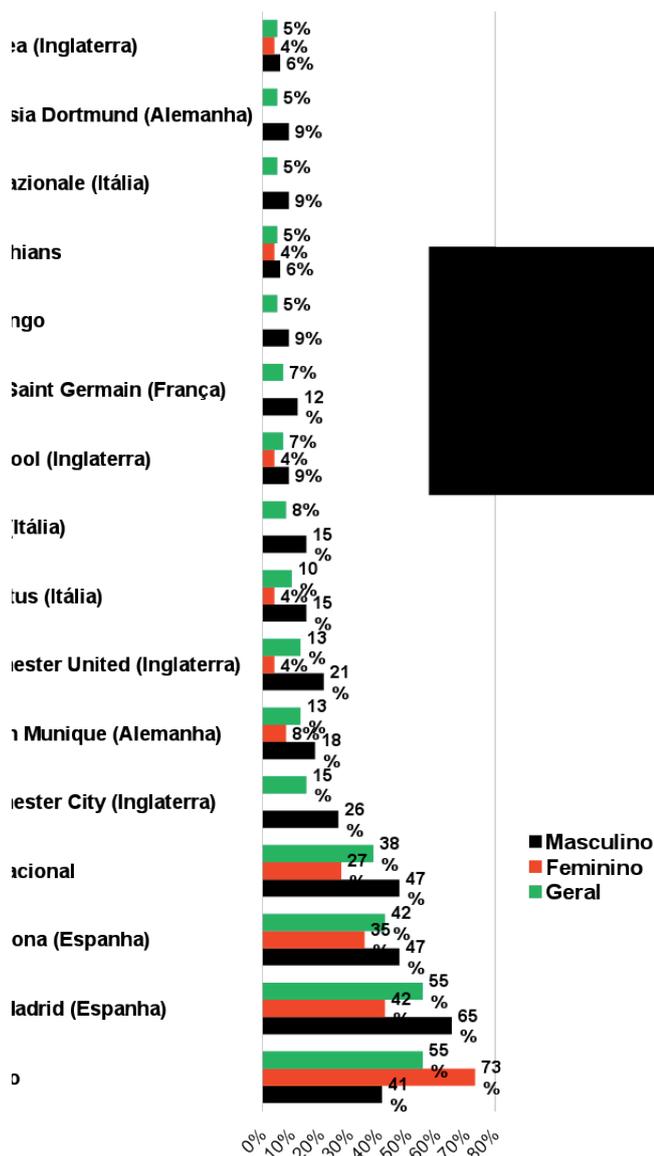
vistados opte por Grêmio ou Internacional como seu clube de futebol preferido. Aqui o que chama atenção são características cada vez mais próximas do torcedor pós-moderno e afastadas da condição moderna. Pelos números, podemos observar que ainda há aqueles com vínculos mais afetivos com um único clube local e, inclusive, esta situação está mais presente no gênero feminino, com quase 20% (vinte por cento) das entrevistadas sendo torcedoras do Grêmio ou do Inter. O mais significativo é que a absoluta maioria dos jovens contemporâneos torcem para um dos clubes com maior expressão no Estado (pois não podemos identificá-los diretamente como torcedores

de clubes locais e/ou municipais) e também adotam outras agremiações, quase na totalidade estrangeiras como veremos a seguir. Também é curioso o fato de muitos, ao escolherem clubes fora da rivalidade Grêmio-Inter, optarem por seguir equipes que são rivais em território europeu. Nas respostas há uma certa parcela de jovens *futebolizados* que simpatizam, acompanham e também torcem, ao mesmo tempo, por Real Madrid e Barcelona, Internazionale e Milan, e/ou Manchester United e Manchester City, por exemplo, entre outras rivalidades estrangeiras. Um típico comportamento *flâneur*, na busca por uma multiplicidade de experiências no futebol, onde as lealdades nacionais podem ser trocadas com base no sucesso competitivo ou na identificação mediada com grandes celebridades. Vejamos quais são (ou eram, pois o comportamento do torcedor pós-moderno é bastante volátil e fugaz) os clubes preferidos dos jovens *futebolizados* de Canela através das respostas no questionário.

Conforme já havíamos destacado na questão anterior, a cultura juvenil *futebolizada* se caracteriza por seguir e simpatizar com mais de uma equipe de futebol. Geralmente acompanham um time 'local', por influência familiar e, optam por outra(s) equipes(s), que estão em evidência na mídia pelas suas conquistas recentes ou pelas celebridades da modalidade que possuem em seus plantéis, casos – evidentes – na contemporaneidade de Real Madrid e Barcelona, que acabam dividindo a preferência dos jovens com Grêmio e Internacional. Na soma dos números gerais, as equipes espanholas tem mais adeptos que a dupla Grêmio-Inter; fato que se explica pela seguinte situação: ninguém no Rio Grande do Sul é 'autorizado' a torcer por Grêmio e Internacional simultaneamente, enquanto que o mesmo pode até ser considerado 'normal' para as equipes estrangeiras. Portanto, muitos jovens optaram por responder, quando questionados sobre seu(s) clube(s) preferido(s), Grêmio ou Internacional, mais Real Madrid, Barcelona e outras equipes que também aparecem em destaque nas preferências.

Os campeonatos Inglês, Italiano e Alemão não estão entre os mais assistidos por esta juventude, mas os times deste países recebem importância e atenção dos jovens, muito provavelmente pela presença de atletas ou técnicos celebridades, ou ainda, pelo desempenho dos mesmos nas competições europeias, como a *Champions League* e a *Europa League*. Outros clubes, com recentes passagens e destaque na mídia

Gráfico 3 – Qual(is) destes times você torce?



– como Palmeiras, Atlético de Madrid, Chapecoense, Monaco e Novo Hamburgo –, também foram citados, mais com índices bem menores e, talvez, com o rápido desaparecimento para a juventude *futebolizada*. As condições encontradas nestas duas últimas questões se encaixam no debate que Hall (2006) propõe no livro *A identidade cultural na pós-modernidade*. O autor afirma que: “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno” (HALL 2006, p.7). Portanto, seguir muitos clubes de futebol – como é o caso dos jovens estudados – nos remete a uma fragmentação das identidades. Podem ser comparadas também, em certa medida, à identidades culturais, que surgem do ‘pertencimento’.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. [...] Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. [...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do “eu” coerente. (HALL 2006, pp.12-13)

Interessa ainda saber como se dá o comportamento consumidor destes jovens vinculados ao futebol. Muitos dos acessórios e artefatos *futebolizados* (camisetas, calções, chuteiras, tênis, meiões, agasalhos e moletons) citados na pesquisa já eram esperados, pois juntamente com o principal objeto da modalidade – a bola – constituem o universo deste esporte. Nesta questão me detenho em analisar brevemente (pois fica aqui um espaço aberto para outra investigação futura) outro artefato deste cenário: os jogos eletrônicos, quarto item na preferência geral (52%) e segundo entre os meninos (73%). Estes *games*, permitem aos aficionados tornarem-se imediatamente parte das equipes que escolhem (como *manager* do ‘clube imaginado’) para os confrontos virtuais, abrindo ferramentas para que os jovens ‘contratem’ os melhores atletas e executem esquemas táticos, talvez, nunca imaginados pelos treinadores

profissionais, com a vantagem de que se algo der errado, basta reiniciar o jogo, escolher uma nova equipe, contratar atletas, optar por uma formação, e literalmente como os próprios dizem: “*Ver no que vai dar*”. A maior entidade do futebol mundial, a FIFA, alimenta esta condição, pois anualmente premia o melhor jogador do *game* que leva seu próprio nome e, com o qual também fatura milhões em dinheiro (além de novos aficionados). Mais uma vez, é uma característica e comportamento do torcedor *flâneur* que se torna evidente nas observações que realizei. A interação com o futebol ocorre midiaticamente e eletronicamente. O habitat natural é a “arena virtual”, buscando sensações do futebol representadas pelos *games*, com a identidade baseada no movimento constante, cada vez mais em termos virtuais, mudando de clube como se muda de canal de televisão, buscando sensações, excitação, e simpatizando com diversas agremiações esportivas, jogadores e nações.

CONSIDERAÇÕES

Há muitas análises em torno desta condição juvenil que ainda merecem e requerem maior aprofundamento através de entrevistas com os sujeitos de forma individual ou em grupo. No entanto, há afirmações e conclusões que podem ser apontadas a partir dos dados que já foram tabulados e apresentados. Descrevo, aqui, a cultura juvenil *futebolizada* da Região das Hortênsias, especialmente, do município de Canela (Rio Grande do Sul), que apresenta traços muito próximos do que Giulianotti (2012) caracteriza como o torcedor pós-moderno ou *flâneur*. Em resumo, a *futebolização* dos jovens produz um sujeito com poucos vínculos com os clubes locais e, muito mais interessado no sucesso – ainda que muitas vezes passageiro – de agremiações e celebridades estrangeiras, ou então, com os caminhos – talvez desconexos – que jovens estrelas do futebol brasileiro trilham em território europeu na busca pela redenção profissional na modalidade e, porque não, também na vida.

REFERÊNCIAS

ALABARCES, Pablo. Cidadania e narrativas nacionais do futebol argentino contemporâneo. *Eco-Pós*. Brasil, v.5, nº 1, p.27-36, 2002.

- ANDRADE, Paula Deporte de. Pedagogias Culturais: as condições teóricas que possibilitaram a emergência do conceito. Anais do **6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação** (SBECE) e 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (SIECE). Canoas (RS), 1º a 03 de junho de 2015.
- ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v.17, n.34, pp.48-63, mai./ago. 2015.
- ARAÚJO, Allyson Carvalho de. O esporte como a mais bela marginalidade da vida: articulando estética, comunicação e cultura. In: HELAL, Ronaldo; AMARO, Fausto (orgs.). **Esporte e mídia: novas perspectivas: a influência da obra de Hans Ulrich Gumbrecht**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERTÊ, Ana Maria de Aveline; LEMOS, Bruno de Oliveira; TESTA, Grazieli; ZANELLA, Marco Antonio Rey; OLIVEIRA, Suzana Beatriz de. Perfil Socioeconômico – COREDE Hortênsias. **Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, n. 26, pp.336-371, fev. 2016.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Introdução à edição de 2001 – Culturas híbridas em tempos de globalização. In: CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2003.
- DAMO, Arlei Sander. Futebol, engajamento e emoção. In: HELAL, Ronaldo; AMARO, Fausto (orgs.). **Esporte e mídia: novas perspectivas: a influência da obra de Hans Ulrich Gumbrecht**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.
- DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Lisboa: Edições Antipáticas, 2005.
- GIULIANOTTI, Richard. **Sociologia do futebol: dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões**. Tradução Wanda Nogueira Caldeira Brandt e Marcelo de Oliveira Nunes. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.
- _____. Fanáticos, seguidores, fãs e flâneurs: uma taxonomia de identidades do torcedor no futebol. **Revista de História do Esporte**. Volume 5, Número 1, p.1-35, junho de 2012.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, nº 2, p.15-46, jul/dez 1997.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KOCH, Rodrigo. **Marcas da futebolização na cultura e na educação brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação).
- ULBRA, Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas, 2012.
- KOFF, Fábio André. Dando tratos à bola. In: CLUBE DOS 13. **The Best Football in the World**. Material de divulgação da entidade, Porto Alegre/São Paulo, 2009.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Da leveza: rumo a uma civilização sem peso**. Tradução Idalina Lopes. Barueri, SP: Manole, 2016.
- SILVA, Juremir Machado da. **A sociedade *midíocre***. Passagem ao hiperespetacular: o fim do direito autoral, do livro e da escrita. Porto Alegre; Sulina, 2012.
- STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997.

Recebido em: 13.06.2017

Aceito em: 24.08.2017

LAZER E RELIGIÃO: CONTEXTOS DA ATUAÇÃO DE LÍDERES RELIGIOSOS COMO MEDIADORES DO LAZER

LEISURE AND RELIGIOUS GROUPS: CONTEXTS IN THE PERFORMANCE OF RELIGIOUS LEADERS AS MEDIATORS OF LEISURE

Cathia Alves*

André Henrique Chabaribery Capi**

RESUMO

Com o objetivo de trazer à tona reflexões sobre a formação e atuação profissional no lazer, recorreremos ao vínculo entre o campo do lazer e a ação de líderes religiosos (de cunho cristão) que tem em suas igrejas a possibilidade de desenvolvimento de processos formativos que influenciam diretamente a atuação posterior como educadores e ou profissionais do lazer. Estabelecemos para a discussão uma revisão da literatura em torno dos textos que incorporam essas temáticas, tais como artigos, dissertações e teses. Desse modo, identificamos um caráter de combinação, ou seja, mistura e associação entre o campo do lazer e os aspectos religiosos que refletem na formação de um profissional do lazer. As vivências de liderança de atividades e ações no contexto das igrejas colaboram para a composição de um arcabouço de conhecimentos que contribuem no processo formativo de profissionais do lazer.

Palavras-chave: lazer, religião, formação e atuação.

ABSTRACT

With the aim of bringing to light reflections on professional formation and professional activity in leisure, we have recourse to the link between the field of leisure and the action of religious leaders (of a Christian nature) who have in their churches the possibility of developing formative processes that influence directly as educators and / or leisure professionals. We have established for the discussion a review of the literature around the texts that incorporate the topic in vogue, such as articles, dissertations and theses. In this way, it was possible to identify a combination character, that is, a mixture and association between the field of leisure and the religious aspects that reflect in the formation of a leisure professional. The leadership experiences of activities and actions in the context of the churches collaborate to the composition of a knowledge framework that contribute in the formative process of leisure professionals.

Keywords: Leisure, religion, formation and acting.

*Doutora em Estudos do Lazer (EEFFTO/UFMG). Professora do Instituto Federal de São Paulo – campus Salto, IFSP – SP. Integrante do Oricolé – Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional no Lazer da UFMG. Integrante do grupo de pesquisa LIMC - Grupo Multidisciplinar de Estudos de Linguagens e Manifestações Culturais do IFSP – campus Salto. alves.cathia10@gmail.com

**Doutor em Estudos do Lazer (EEFFTO/UFMG). Professor Universidade de Araraquara (UNIARA) e UNIP (Campus Araraquara – SP). Integrante do Oricolé – Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional no Lazer da UFMG. Professor de Educação Física Ensino Fundamental da rede Municipal de Araraquara-SP. andrechacapi@gmail.com

INTRODUÇÃO

A conjuntura de grupos religiosos, de tradição cristã, e o lazer demonstram ao longo do tempo muitas aproximações, entre elas, a busca da socialização e sociabilidade das pessoas, em suas atividades. A recreação e a vivência do lazer com grupos religiosos cresceram nos últimos anos, pois muitos grupos estão organizados por ministérios e lideranças que atuam na perspectiva da comunhão, congregação e formação de comunidades (ALVES, 2010).

A definição dos grupos religiosos cristãos que se tornaram objeto dessa investigação teve como critério de escolha as religiões mais hegemônicas praticadas no Brasil, considerando os resultados do Censo Demográfico 2010 (CENSO DEMOGRÁFICO, 2010)¹ e a acessibilidade dos pesquisadores há dois desses grupos (católicos e evangélicos). Devido o pluralismo religioso no Brasil e dos significados múltiplos entre os termos religião, religioso e religiosidade, no qual a sua compreensão opera em planos diversos da vida social, optamos por abordar o termo religião, compreendendo-o como “uma perspectiva (um modo de ver), uma organização cognitiva do mundo, entre outras possíveis (senso comum, ciência e estética), expressa em práticas e em um conjunto de símbolos que dão sentido à existência e aliviam o sofrimento”. (ALMEIDA, 2004, p. 18)

A partir disso compreendemos que o lazer no âmbito religioso, associado ao elemento lúdico, tornou-se um dispositivo de evangelismo, um mecanismo que atrai e distrai as pessoas em comunidades, aproximando e contribuindo para diferentes formas de conviver e cultivar desses grupos. Entendemos que investigar a relação entre lazer e religião e suas implicações na formação profissional é uma oportunidade para compreender como o acesso às experiências, informações, conhecimentos e formas de organização manifestadas no contexto da religião pode influenciar na construção de saberes sobre lazer e, consequentemente, na formação e atuação profissional desse campo.

Deste modo, buscamos nesta investigação bibliográfica apresentar os aspectos que vinculam o lazer e a religião, como também, identificar como as experiências nos espaços religiosos contribuem na formação e atuação de profissionais do lazer. Para o levantamento bibliográfico, realizado no google acadêmico e periódicos eletrônicos, selecionamos textos, artigos, dissertações e teses que contemplam a temática da religião e lazer; líderes religiosos e lazer.

A temática lazer, formação e atuação profissional vêm sendo examinada em muitos estudos e têm proliferado um conjunto de saberes e conhecimentos em torno de processos interventivos, abordando a formação profissional em lazer de nível médio e universitário e a atuação com diversas faixas etárias e diferentes ambientes (CAPI, 2016; ALVES, 2007; ISAYAMA, 2002, 2003, 2004, 2005, 2009, 2010, 2013; MARCELLINO, 2001a, b, 2003; MELO; ALVES JUNIOR, 2012; MELO, 2010, 2011a, 2011b, 2013; PINTO, 2001; SANTOS; ISAYAMA, 2014; UNGHERI, 2014; WERNECK, 1998, 2000).

No contexto desse estudo, compreendemos o lazer como dimensão da cultura, direito social e necessidade humana atrelada aos valores que essa expressão dissemina. Vale ressaltar que o lazer não possui uma única caracterização, apresenta-se como um componente repleto de variação, o que possibilita interações que vão desde o âmbito social à educação; relações com o tempo, com atividades recreativas e exerce um papel educativo representativo e ainda; está associado aos processos de subjetivação dos sujeitos e ao contexto histórico, social e econômico.

APROXIMAÇÕES: OS GRUPOS RELIGIOSOS CRISTÃOS E O LAZER

O estudo de Requixa (1977), que relata sobre o elemento lúdico nas etnias formadoras da nacionalidade brasileira, destaca os aspectos religiosos entre a igreja católica e protestante. Comportamentos relacionados aos prazeres foram controlados e considerados como atitudes pecaminosas, entretanto, no Brasil a Festa de São Gonçalo² (portuguesa) e as danças das

¹ Adaptado do Gráfico 37 - Percentual da população residente, segundo os grupos de religião Brasil - 2000/2010 (CENSO DEMOGRÁFICO, 2010, p. 91): Católica/Apostólica/Romana - 64,6%; Evangélica - 22,2%; Espírita - 2,0%; Umbanda e Candomblé - 0,3%; outras religiosidades - 2,7%; sem religião - 8,0%. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

² A festa celebra um santo português, sugerindo uma relação do santo com a identidade nacional, o que se distingue do fato de São Gonçalo ter nascido em Portugal, falecendo a 10 de janeiro em Amarante. A festa de São Gonçalo é oficialmente celebrada a cada 10 de janeiro, desde o século XVI [do latim janua, “porta”], e, nesse sentido, tem a particularidade de conservar aspectos dos rituais que assinalam um tempo de renovação. A festa que coincide pela via

festividades religiosas dos negros se fundiram e adentraram o campo religioso brasileiro, rompendo em manifestações lúdicas ligadas ao âmbito religioso.

Na igreja dos mórmons, por exemplo, ocorre a valorização dos aspectos saudáveis das atividades físicas e recreativas, entendendo que nessas práticas ocorre a valorização das brincadeiras e alegrias, repudiando comportamentos severos, com o propósito de “espiritualizar a recreação” (PARKER, 1978, p. 126).

As diferentes religiões cristãs manifestam nas suas festas o vínculo com o sagrado ou profano. Segundo Rosa (2002) a festa é associada a motivações, valores e interesses diversos relacionados à agricultura, à gastronomia, ao folclore, ao trabalho e à religião.

Nas igrejas católicas, evangélicas e mórmons as festas ocorrem em datas e períodos para a celebração da páscoa, festa junina, natal, entre outras, que permite vincular a religião ao lazer. Rosa (2002) destaca que as festas são momentos que denotam a pluralidade das motivações, valores e interesses que cercam as práticas festivas, suas interfaces, bem como a interrelação desses elementos com a vida cotidiana de uma população e de um local. Para Rosa (2002, p. 19)

Ao manifestar-se como tempo e espaço de vivência do lazer, a festa desvela, dentre outros aspectos essenciais, a interdependência lazer e trabalho, mostrando que as diversas facetas da vida humana não estão separadas.

A associação entre festa e religião cristã é um fato histórico que representa a união de várias esferas da vida humana num único momento. As festas religiosas nessas igrejas são representações de lazer de muitos povos e comunidades, propiciando possibilidades de expressão do lúdico.

Requixa (1997, p. 36) afirma que perdura cada vez mais o elo entre religião e lúdico, quando afirma que: “O dia de finados é um acontecimento social”. Segundo o autor as pessoas nessa data, marcam de se encontrar, vestem roupas boas, se arrumam, vivenciam aspectos sociais de caráter sincrético recreativo e religioso, características que permanecem até os dias de hoje. Baseado no texto de Maria Isaura Pereira Queiroz de 1973, Requixa (1977) destaca que as festas

religiosas cristãs são atividades de culto e de recreação porque envolvem dimensões sociais, recreativas, festivas e congregacionais.

Na atualidade as igrejas cristãs (evangélica e católica) promovem festas associadas a campanhas para arrecadação de fundos missionários e ou eventos festivos que marcam determinado período do ano, como “festa do milho”, “jantar a fantasia”, “feira missionária”, “jantar de réveillon”, entre outras atividades que possuem características de diversão, doação, comunhão e irmandade que perpassam pela ludicidade.

Parker (1978) afirma que lazer e religião identificam-se historicamente, em função da existência nos dois campos de características como bem-estar, prazer, integração e valorização das relações entre as pessoas. “O lazer tem diversas afinidades com a religião: ambos expressam o desejo de bem-estar pessoal, proporcionam oportunidades para o exercício do livre arbítrio, são integradores e abrangentes e dão significado especial a re-criação (recreação)” (PARKER, 1978 p. 124).

Para Parker (1978) e Alves (2010) o tipo de crença influencia as oportunidades de lazer de muitos fieis. As práticas religiosas exercem um papel pedagógico e político de influenciar e promover atividades e opções de lazer, entre as comunidades, predominando um alcance maior entre crianças, adolescentes e jovens.

Dessa forma, os grupos religiosos se identificam pelas suas crenças. Geralmente são movidos pela fé em uma força sobrenatural, referem-se aquilo que é sagrado em atitude de obediência, submissão e adoração; podem se diferenciar pelas suas doutrinas e rituais, que nas religiões cristãs, caracterizam-se como igrejas, paróquias, templos, grupos, etc. (ALVES, 2010).

Segundo Alves (2010) numa outra esfera percebemos a exacerbação ao extremo da devoção a Deus, instrumentalizando os momentos de lazer e ludicidade para alienar e conformar as pessoas a se adequarem e permanecerem obedientes e submissas, utilizando do lazer para pregarem os valores do seu grupo religioso, fazendo com que deixem de lado suas vidas, suas famílias, seu grupo de amigos, muitas vezes até a profissão, priorizando a prática e a obrigação religiosa, associando o lazer ao cumprimento de regras e disciplinas religiosas. As duas esferas têm o lazer como dispositivo de servir e adorar a Deus, e suas práticas

do calendário com a “festa de Jano”, evoca o Deus romano que é representado com dois rostos que se opõem, um olhando para a frente e outro olhando para trás (SANTOS, 2003).

associam-se aos valores dessas religiões cristãs e as buscas individuais de cada sujeito.

O que nos parece é que toda atividade de lazer neste ambiente é permeada pelas obrigações religiosas, o lazer se torna mecanismo de crescimento espiritual e permanência na comunidade (ALVES, 2010).

Para Gabriel (2008), a relação do lazer com o ambiente da igreja, ou com as questões de religião, representam uma temática delicada, haja vista que ambos os campos são rodeados de preconceitos e mal-entendidos. O autor indica que, ainda que a intenção da igreja não seja de experimentar os valores do lazer, ela estabeleceu resistência e oposição às exigências de trabalho movidas pelos atributos do capital, entretanto, “essa resistência não durou muito em virtude dos próprios interesses eclesiais nos frutos do desenvolvimento, advindo do trabalho da sociedade capitalista moderna” (GABRIEL, 2008, p. 65).

Dessa forma, a igreja acabou por incorporar os valores do capital e sucumbiu às exigências do tempo do trabalho. Contudo, Alves (2010) aponta que o lazer e a religião se identificam pela busca da socialização e sociabilidade das pessoas. O lazer, nos ambientes das igrejas, sofre a ação dos valores da religião de acordo com as características da mesma; ou seja, a partir da doutrina e organização funcional as vivências de lazer são desenhadas e configuram-se nos moldes de normatização da determinada religião.

A pesquisa de Gabriel e Vieira (2001), indicam que com relação às práticas de lazer de um grupo de adolescentes de uma comunidade cristã protestante, há evidência da influência da igreja, pois a maioria do grupo vivencia as práticas sociais e culturais em companhia de amigos da igreja. Outras atividades como os passeios, práticas esportivas, os grupos de dança, música e coral, representam práticas de lazer e ocupação do tempo livre, uma vez que são vivenciados nos espaços religiosos cristãos com aspectos de atitude de espontaneidade e de prazer elevados, características essenciais do lazer.

Um dos exemplos de destaque de práticas de lazer que coaduna com os valores da religião, é o acampamento, eleito como um momento peculiar no aspecto motivacional dos aprendizados dos valores transmitidos por determinadas denominações protestantes (GABRIEL; VIEIRA, 2001).

Os feriados religiosos como, natal, páscoa, dias de santos, entre outros, também se remetem à

proximidade entre lazer e religião e colaboram para a associação desses elementos por meio de expressões ligadas às artes e ao lúdico, como as encenações teatrais, letras de músicas e danças.

Ao tomar o lazer como dispositivo pedagógico de evangelismo, compreendemos que é um meio que distrai as pessoas de suas obrigações, atrai e chama a atenção daqueles que estavam distantes de suas crenças; ou ainda, é um dos fatores determinantes para se escolher uma religião, pois quando as atividades de lazer que aquele grupo religioso proporciona são prazerosas, criativas e divertidas, as pessoas têm mais vontade em querer participar (ALVES, 2010).

Gabriel e Vieira (2001) apontam que na linha protestante, a Escola Bíblica Dominical (estudos bíblicos aos domingos pela manhã, seriado em grupos por faixas etárias ou interesses); o Culto de domingo a noite (que posteriormente leva para o encontro social); os Cultos da mocidade (encontro de jovens geralmente aos sábados a noite); Discipulados ou Células (encontros semanais na igreja ou na casa de um dos integrantes da igreja para estudos bíblicos); são momentos que demonstram preocupação concernente à utilização de práticas lúdicas que colaborem para o crescimento espiritual dos membros e para formação de valores morais e espirituais, como relacionamentos, aprendizagem e comunicação.

Assim, o componente lúdico presente em ambas as esferas também é considerado elemento que atrai e associa esses campos. Segundo Parker (1978) há inúmeras tentativas de aproximar e “reconciliar” o espírito lúdico, o lazer e a religião.

O componente lúdico da cultura, fator que atrai às pessoas a prática religiosa, está cada vez mais ligado e amalgamado às obrigações e ao lazer do ambiente religioso. Caracteriza-se como uma expressão de alegria, liberdade e júbilo, manifesta-se, nos momentos de culto, missa, reuniões; através das músicas, (hinos, cânticos, corinhos, hinetos), da comunhão entre os irmãos, das orações, dos teatros, das palmas, enfim, da expressão corporal como um todo. Se expressa também, privilegiadamente nos momentos de lazer, em encontros, reuniões, acampamentos, escola bíblica de férias, ações comunitárias, eventos esportivos, etc.; atividades que também cresceram nesse meio, para envolver mais os irmãos e membros de tal comunidade (ALVES, 2010).

Segundo Gomes (2014) o lazer é composto pela necessidade de fruição lúdica e se forma por práticas sociais constituídas culturalmente. Essa instância é concretizada a partir de valores e interesses, contextualizados de forma histórica, social e cultural pela diversidade de sujeitos.

Reconhecendo o fundamento do lúdico na cultura, é essencial sua vivência e seu experimento diário. É possível vivenciar a ludicidade no lazer como um espaço privilegiado (MARCELLINO, 2005; 2008a), com valores que nem sempre podemos vivenciar no cotidiano, realçando sua importância cultural, como elemento fundante da cultura, de uma perspectiva antropológica (HUIZINGA, 1986) ou psicanalítica (WINICOTT, 1975).

Desse modo, o lúdico é compreendido como expressão de alegria, tensão, prazer, relaxamento que pode ocorrer em qualquer tempo, sem restrição específica de uma única atividade, encontrando no lazer formas favorecidas de se manifestar. No jogo, brincadeira e brinquedo se assemelha historicamente e tem sua conceituação quase que como sinônimo destas atividades (ALVES, et. al., 2014).

Para Gomes (2014) a palavra ludicidade, ainda que associada historicamente a infância e tratada como sinônimo de jogo pode ser ampliada no momento que considerarmos que a construção lúdica se dá a partir das experiências vividas pelos sujeitos interagindo com o lúdico.

Camargo (2016) ao abordar especificamente a passagem da cultura tradicional para a modernidade na sociedade brasileira conclui que a característica lúdica é um patrimônio cultural devido à herança das marcas rurais e tradicionais.

Assim nesse processo do lazer ligado ao lúdico, podemos citar que essa fruição no seguimento religioso se representa por duas esferas, a primeira delas, abrange as formas de estreitar os laços entre os irmãos, buscando comunhão, convivência, ajuda mútua, trocas de experiência; tem o objetivo de se formar uma “família” entre aqueles participantes que comungam a mesma fé, pregam os mandamentos bíblicos e associam as atividades de lazer com contextos e textos da bíblia. Preocupam-se com o próximo, com o testemunho, não se privam do descanso e da diversão, baseiam-se no texto em que “tudo me é lícito, mas nem tudo me convém”. O cumprimento das

ordenanças é seguido e doutrinado nos momentos de lazer (ALVES, 2010).

Numa segunda esfera, identificamos as ações e atividades de lazer ofertadas pelas igrejas que procuram disseminar uma comunidade que coopera com as mudanças e processos de inclusão social, voluntariado, respeito as diferenças, reflexões sobre o sagrado e o profano, num contexto de se posicionar como um local que aceita e respeita as diferentes formas de ser humano. O lazer ofertado procura se modernizar e desloca-se para atrativos e recreações que imprimam movimentos diferenciados, têm como objetivo despertar e atrair a atenção das pessoas para que participem e se sintam parte do grupo. As duas esferas estão disseminadas, espalhadas e operam nas igrejas e grupos religiosos sem distinções.

Contudo lazer e religião cristã, permeados pelas expressões lúdicas expressam bem-estar e realização pessoal; são oportunidades de livre arbítrio, mas ao mesmo tempo, são restritivas; promovem uma sensação de paz e de alegria; recreação e comunhão, fortalecem a fé e a igreja (PARKER, 1978; ALVES, 2010).

OS LÍDERES RELIGIOSOS E OS REFLEXOS NO CAMPO DO LAZER

Na atualidade, os estudos sobre formação na área do lazer buscam diálogos com outras áreas, como a educação e os estudos culturais, para avançar na produção de conhecimento que possa contribuir nas intervenções do profissional e, na construção do conhecimento acerca da temática. Essas buscas propiciam a oportunidade de qualificação dos profissionais de lazer, a fim de entender e apontar o papel do eixo da formação em diferentes espaços e momentos e, como ela pode contribuir nesse processo.

A relação de profissionalismo é tensa no lazer, pois, por ser um campo do conhecimento da cultura, do esporte, do turismo, da educação, sociologia, psicologia e outros; ou seja, multidisciplinar (ISAYAMA, 2005; 2009; 2010; 2013) não tem uma formação e uma profissionalização com uma única especificidade, gerando a possibilidade de diferentes profissionais atuarem. Dialeticamente, provoca-se um movimento que produz um processo carente na formação e profissionalização daqueles que atuam em tal campo, o que pode gerar um desconforto e um desconhecimento

profissional, ou seja, atuar no lazer não é ofício e nem puramente uma profissão.

É necessário compreender que o campo necessita de um profissional que tenha clareza e domínio de sua especificidade em sua área ou esfera de conhecimento.

Por reconhecer essa característica multidisciplinar do lazer, Isayama (2013) atenta para uma organização de formação interdisciplinar. Lembrando que ainda existem preconceitos e limitações no campo com visões arbitrarias que desconsideram a formação específica do profissional do lazer.

O estudo de Isayama (2010) aponta que a busca pela qualificação da formação do profissional do lazer, no país, concretiza-se, principalmente, por duas perspectivas. Uma que tem a técnica como fio condutor, cuja preocupação é formar um profissional mais técnico que tem como orientação primordial o domínio dos conteúdos específicos, metodologias e privilegia a familiarização com as práticas e atividades que se apresentam no dia a dia do animador cultural. A outra perspectiva entende que a formação deve centrar-se no conhecimento, na cultura e na crítica, que se dá por meio “da construção de saberes e competências que devem estar alicerçados no comprometimento com os valores disseminados numa sociedade democrática, bem como na compreensão do papel social do profissional na educação para e pelo lazer” (ISAYAMA, 2010, p. 13).

Nesse estudo corroboramos com essa segunda perspectiva, portanto, ao trazermos para o debate a formação, a religião e o lazer compreendemos essa tríade como uma possibilidade para o rompimento com a visão tecnicista, comum em nosso meio. Buscamos nas experiências das atividades de lazer vivenciadas no âmbito da religião perceber se as práticas são conscientes, pautadas na competência técnica, científica, política, filosófica e pedagógica e no conhecimento crítico da realidade.

Isayama (2005) chama a atenção para o fato de que a experiência por si só, não demonstra conhecimento, mesmo porque a prática muitas vezes pode diminuir a teoria na ação profissional. Nesse sentido um profissional experiente não pode se desvincular do processo de formação, é preciso renovar e afirmar seu conhecimento, ampliando as possibilidades de ação, partindo da cultura da comunidade e de sua criatividade, conectado as esferas interiores e exteriores. Mas

como problematizar essa questão da ação e mediação no lazer quando relacionado às intervenções realizadas no âmbito dos grupos religiosos?

Segundo Ramos (2011) a religião desempenha um papel político e ideológico, pois é permeada de contradições e, também, porque cria em seu meio intelectuais que fornecem interpretações não somente doutrinárias, mas de mundo e de sociedade. Assim, justificamos a importância de trazer à tona os vínculos que se formam entre lazer e religião.

Consideramos que a aproximação entre lazer e os grupos religiosos é histórica, e nessa relação há um personagem que contribui para essa ligação, o líder religioso. O líder religioso tem disponibilidade para liderar, organizar e se responsabilizar por um determinado ministério, sessão ou área dentro da igreja. Geralmente é membro daquela comunidade, é frequente aos cultos e participa das demais atividades da comunidade religiosa, é envolvido e conhecido por muitos irmãos. O líder pode ser jovem ou adulto, do sexo masculino ou feminino, que se constitui como o sujeito que toma para si a responsabilidade de promover, elaborar, organizar e controlar as ações de lazer na esfera da igreja.

Em um grupo religioso podem ser fabricados diversos líderes, de acordo com a faixa etária (crianças, adolescentes, jovens, pessoas idosas); ou pode ser referente a características sociais, como o grupo dos casados, o grupo de mulheres, homens, pessoas idosas, entre outros. E, além disso, a fruição desses líderes pode ser organizada por meio de ministérios ou sessões, e assim cada uma dessas categorias tem seus líderes que geralmente estão subjugados a um apóstolo, diácono, pastor ou padre.

Nessa configuração o líder é o mediador das atividades nesses grupos religiosos e ao longo do processo de participação e envolvimento apreende conhecimentos relacionados ao lazer, como organizações de eventos e festas, aplicação de jogos, brincadeiras e atividades esportivas, portanto, é a personagem que constrói saberes, competências e produz os lazes nos ambientes das igrejas cristãs.

Soares (2009) ao investigar a relação do lazer com os hábitos de líderes religiosos identificou que as práticas de um grupo de freiras se parecem com as de um grupo de líderes evangélicos, entretanto, o nível de instrução das mulheres evangélicas é superior ao dos homens da mesma religião e o grupo

de padres apresentam alto índice de escolaridade e instrução. O estudo foi realizado por uma amostra, do tipo intencional, que totalizou 112 entrevistados (23 padres, 49 freiras, 31 pastores e 9 pastoras). Quando questionados sobre as atividades de lazer preferidas, as mais citadas pelos padres foram às atividades sociais (encontro com amigos e família, viagens e passeios). Dentre as freiras as atividades que mais se destacaram foram as intelectuais e manuais (leituras e artesanatos); já entre os líderes evangélicos a maioria dos pastores relataram ter preferência por atividades físicas e ao ar livre nos momentos de lazer, entretanto, complementaram que as praticam pouco. As pastoras disseram que optam pelas atividades intelectuais – a leitura, palavras cruzadas, estudos e jogos de computador (SOARES, 2009).

Conforme destacam os estudos de Marcellino (2008b) e Alves (2013) esse cenário observado na pesquisa com líderes religiosos não difere dos resultados do público em geral que também demonstram que geralmente o querer não representa o fazer das pessoas quanto aos seus lazeres.

No contexto da atuação profissional, o estudo de Alves (2017) destaca que a experiência anterior, na esfera da igreja cristã, de quatro mediadores de atividades de lazer num Programa de política pública educacional, propiciou a criação de repertório de cunho artístico, autonomia para elaboração, imaginação, cópia e invenção das atividades e produtos. Os sujeitos educadores são regrados e disciplinados, fundamentam suas práticas num contexto de ensino-aprendizagem, operando com processos que objetivem uma instrução específica para elaboração de um produto final, consultam a internet para ter ideias, copiar e inventar suas práticas.

Os sujeitos relataram que o fato de mediar as atividades de contar histórias, montar coreografias, fazer teatro com as crianças, ensinar artesanatos para as mulheres, organizar eventos, cooperou para que aprendessem sobre lazer e tivessem facilidade para atuar num Programa de política educacional que opera intersetorialmente com o lazer (ALVES, 2017).

O estudo de Capi (2016) identificou que alguns profissionais do lazer que atuam como formadores de agentes sociais de um Programa social de esporte e lazer de âmbito nacional também consideraram as experiências vivenciadas nas atividades da igreja, na juventude, como processos formativos para ajuçar

seu interesse em ampliar o repertório de jogos e brincadeiras e o acesso aos conteúdos artísticos (música, cinema, teatro). Esses profissionais destacaram que o processo de planejamento, organização e execução das atividades recreativas com o grupo de jovens permitiu compreender o papel do voluntariado nas ações do lazer.

Portanto, as vivências e experiências de lazer no âmbito religioso têm proporcionado a aprendizagem de valores de organização, repertório de atividades recreativas, criatividade, espontaneidade, trabalho coletivo e auto-organização como componentes que contribuem na formação profissional de um mediador nas práticas de lazer que atua em outros campos.

O profissional que atua no campo religioso precisa programar atividades que englobem a comunhão, o ensino sobre os valores daquela determinada religião e ao mesmo tempo promover possibilidades para as pessoas se divertirem, descansarem e desenvolverem uma consciência em relação às suas crenças e atitudes. Na maioria das vezes as práticas de lazer se restringem a atividades que envolvem o uso da bíblia ou ações que tragam uma mensagem de adoração e devoção a Deus (ALVES, 2010). É possível fazer uso de diferentes atividades abrangendo vários conteúdos do lazer, sem perder de vista os objetivos da religião específica, mas que também não descaracterize a espontaneidade e o caráter lúdico das vivências de lazer.

Outro aspecto que chama a atenção é de que se faz necessário conhecer a história do determinado seguimento religioso, para que o líder (profissional, animador, educador, mediador) aja de acordo com os valores e características do mesmo. A atuação do líder, mesmo considerando esses aspectos do grupo, deve abrir possibilidade para a problematização e questionamento da realidade, possibilitando às pessoas reconhecerem o tempo de lazer como um momento de construção de saberes que podem contribuir com o enfrentamento de situações do cotidiano com atitude de confiança e responsabilidade, afim de superar as diferentes barreiras que se manifestam de múltiplas formas em contextos complexos e diversificados na vida social, profissional, religiosa e de lazer.

Para atuar nessa perspectiva o mediador, além da boa vontade e disposição, precisa ser alguém preparado e competente para planejar, executar e avaliar as programações. É indicado também que ele não reduza o lazer a único conteúdo cultural, ou mantenha o lazer

na religião ligado somente às obrigações religiosas, mas deve valer-se da capacidade de superação do grupo, alcançando todas as possibilidades de vivências. E ainda fazer com que o lazer seja operado de forma espontânea, promovendo um desenvolvimento individual; consciente dos principais valores que a comunidade tenta alcançar: a comunhão, o respeito, a cumplicidade e o sentimento verdadeiro de irmãos uns pelos outros, e também momento de diversão e descanso (ALVES, 2010).

Realizar um empenho educativo de não ser um profissional que impõe preceitos e disciplina para o lazer e ao mesmo tempo, instruir e informar. A partir dos conhecimentos apresentados e daqueles que já possui, contribuir para que o sujeito faça suas escolhas (QUEIROZ, CHAVES e ALVES, 2016).

Acreditamos no movimento das intervenções e nas alterações e modificações das vivências e experiências de lazer associadas a determinados períodos históricos e contextos. É importante que o animador (líder, mediador, educador) verifique seu lugar, sua situação e olhe para o outro, respeitando as diferenças e características locais para realizar as mediações e os processos de intervenção de forma educativa (QUEIROZ, CHAVES e ALVES, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lançar o desafio de analisar a atuação dos líderes religiosos no desenvolvimento das atividades de lazer nas igrejas cristãs como um momento construção de saberes identificamos que os processos de formação são determinantes para caracterizar a ação profissional dos educadores de lazer, bem como, um conjunto de saberes e conhecimentos acumulados e adquiridos, junto as suas particularidades, tais como sensibilidades e experiências pessoais, culturais e sociais. Nesse sentido compreender as possibilidades de articulação entre as atividades de lazer no contexto das estratégias de intervenção da religião cristã permitiu identificarmos a concretização da mediação de atividades na esfera da igreja como um ambiente, momento e experiência a serem consideradas como parte do processo formativo para atuação no campo do lazer.

Concluimos, sem esgotar a temática, que a formação consistente e de desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, culturais, pedagógicas

e políticas podem possibilitar uma atuação no campo do lazer com maior eficácia, associando o caráter político de intervenção e melhora das condições de vida das pessoas.

Dessa forma, é preciso reconhecer que ser profissional, animador, educador ou “líder” de lazer é agir em situações que envolvem as vivências lúdicas, operacionalizando a produção de modos de ser e condutas de diferentes sujeitos, obtendo conhecimentos culturais e vivências que contribuam para qualificar as ações e, ainda, atuar de forma transversal, relacionando-se com as diversas áreas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ronaldo. Religião na metrópole paulista. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 56, outubro/2004. Disponível em Acesso em: 10 jun. 2017.
- ALVES, Cathia. **O papel do profissional de Educação Física como intermediário entre o adulto e o lúdico**. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências da Saúde, Curso de Educação Física, Unimep, 2007.
- ALVES, _____. Propostas de animação para grupos religiosos. In: MARCELLINO, Nelson C. (org). **Lazer e Recreação: Repertório de atividades por ambientes vol II**. Campinas: Papirus, 2010.
- ALVES, _____. As manifestações físico-esportivas de lazer na perspectiva do tempo, atitude e espaço: abordagem da fase de vida adulta e das políticas públicas de lazer. **Educação Física em Revista – EFR**, v. 7, n. 3, p. 03-18, 2013.
- ALVES, Cathia; CÂMARA, Ana Rosa; GERALDIN, Camila; MARTINS, Ida C. Políticas públicas de lazer: jogos, brinquedos e brincadeiras de crianças em praças, na cidade de Araras. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 196-214, jul./dez. 2014.
- ALVES, Cathia. **O lazer no Programa Escola da Família: análise do currículo e da ação dos educadores universitários** (Tese de Doutorado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer. Belo Horizonte: UFMG/EEFTO, 2017.
- CAMARGO, Luiz O. L. O lazer e a ludicidade do brasileiro. **Revista do centro de pesquisa e formação**, maio, 2016.
- CAPI, André H. C. **Construção de saberes sobre o lazer nas trajetórias de formadores/as do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC)**. (Tese de Doutorado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer. Belo Horizonte: UFMG/EEFTO, 2016.

- CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- GABRIEL, Oldrey P. Bittencourt; VIEIRA, Lenamar Fiorese. A comunidade adolescente presbiteriana: seus costumes e valores. **Revista da Educação Física / UEM**, Maringá v. 12, n. 2, 2001.
- GABRIEL, Oldrey P. B. Lazer e Religião: algumas aproximações. In: MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e Sociedade Múltiplas Relações**. Campinas: Alínea, 2008a.
- GOMES, Christianne L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 1, n.1, p.3-20, jan./abr. 2014.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva/ EDUSP, 1986.
- ISAYAMA, Hélder F. **Recreação e Lazer como integrantes de currículos dos cursos de graduação em Educação Física**. (Tese de Doutorado) Campinas: Unicamp, Departamento de Educação Física, 2002.
- _____. O profissional da Educação Física como intelectual: Atuação no âmbito do lazer. In: MARCELLINO, N, C. **Formação e Desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte**. Campinas: Papirus, 2003.
- _____. Educação Física, Recreação e Lazer: considerações a partir dos currículos de formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W, W (org). **Educação Física Intervenção e Conhecimento Científico**, Campinas: Unimep, 2004.
- _____. Um olhar sobre a formação profissional no lazer. **Licere**, vol. 8, n.1, p.1-188, Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- _____. Atuação do Profissional de Educação Física no âmbito do Lazer: a Perspectiva da Animação Cultural. **Motriz**, Rio Claro, v.15, nº p.407-413, abr/jun. 2009.
- _____. Formação profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. In: **Lazer em estudo: Currículo e Formação Profissional**. Campinas: Papirus, 2010.
- _____. O profissional do lazer. **Sinais Sociais**. Vol. 8; n. 23. Rio de Janeiro, set-dez, 2013.
- MARCELLINO, Nelson C. Lazer e qualidade de vida. In: MOREIRA, Wagner Wey (org). **Qualidade de vida: complexidade e educação**. Campinas-SP: Papirus, 2001a.
- _____. A ação profissional no lazer, sua especificidade e seu caráter interdisciplinar. In: _____. (Org.) **Lazer: formação e atuação profissional**. Campinas: Papirus, 2001b.
- _____. (org.) **Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte**. Campinas: Papirus, 2003.
- _____. **Pedagogia da Animação**. 7ª Ed. Campinas: Papirus, 2005.
- _____. **Lazer e Educação**. 13ª Ed. Campinas: Papirus, 2008a.
- MARCELLINO, Nelson, C. Lazer e Sociedade: algumas aproximações. In: _____. (org). **Lazer e Sociedade Múltiplas Relações**. Campinas: Alínea, 2008b.
- MARCELLINO, Nelson C. CAPI, André, C. SILVA, Debora A. M. Lazer no município: formação e desenvolvimento de quadros – os casos de Campinas e Piracicaba - SP. In: ISAYAMA, Helder. F.; PINTO, Leila, M. S. M. UVINHA, Ricardo, R. STOPPA, Edmur, A. **Gestão de políticas de esporte e lazer experiências, inovações, potencialidades e desafios**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2011.
- MELO, Victor A. A formação cultural do animador cultural: antigas reflexões, persistências, continuidades. In: **Lazer em estudo: Currículo e Formação Profissional**. Campinas: Papirus, 2010.
- MELO, Victor A. O lazer (ou a diversão) e os estudos históricos. In: ISAYAMA, Helder F. SILVA, Silvio R. **Estudos do lazer: um panorama**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011a.
- MELO, Victor A. Sobre lazer, recreação e animação cultural: apontamentos (ou à busca de um espírito). **Revista Norte Mineira de Educação Física**. Volume 1 Número 1 Ano, 2011b. Disponível em: <<file:///C:/Users/Catia/Downloads/22-63-1-PB.pdf>>. Acesso 26 de junho, 2016.
- MELO, Victor A. Sobre o conceito de lazer. **Sinais Sociais**. Vol. 8; n. 23. Rio de Janeiro, set-dez, 2013.
- PINTO, Leila M. Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 3, p. 53-71, maio 2001.
- QUEIROZ, Heitor C, A. CHAVES, Silas F, J. ALVES, Cathia. Formação e intervenção do profissional no lazer: Um estudo de caso de um projeto social no interior do Estado de São Paulo. **RENEF, Revista Norte Mineira de Educação Física**. vol 06; n. 07, 2016.
- RAMOS, Vlademir L. Religião e juventude: entre a felicidade social e a felicidade privada. **Estudos de Religião**, v. 25, n. 41, 245-252, jul./dez. 2011.
- REQUIXA, Renato. **O lazer no Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1977.
- ROSA, Maria Cristina. Festar na cultura. In ROSA, Maria Cristina (Org.). **Festa, lazer e cultura**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p.11-42.

SANTOS, Beatriz C. C. A festa de São Gonçalo na viagem em cartas de La Barbinais. In: ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, João Pessoa, 2003. Anais eletrônicos... João Pessoa: ANPUH, 2003. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.089.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SANTOS, Carla A. N. L.; ISAYAMA, Helder F. O currículo de cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 276-303, maio/ago. 2014.

SOARES A. Estilo de vida e hábitos de lazer de líderes religiosos de ambos os sexos. **R. bras. Ci. e Mov.** 17(3):83-95, 2009.

WERNECK, Christianne L. G. A formação profissional no lazer em nossa moderna sociedade: Repensando os limites, os horizontes e os desafios para a área. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 47-65, set. 1998.

_____. **Lazer, trabalho e educação: Relações históricas, questões contemporâneas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

UNGHERI, Bruno O. **A atuação profissional em políticas de esporte e lazer: saberes e competências.** Dissertação (Mestrado). 132f. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, 2014.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido em: 15.06.2017

Aceito em: 21.07.2015

FASCÍNIO NO MMA: O PAPEL DA REDE GLOBO NA CONSTRUÇÃO DO ÍDOLO ANDERSON SILVA (2010-2014)

FASCINATING AT THE MMA: THE ROLE OF THE GLOBO NETWORK IN THE CONSTRUCTION OF IDOL ANDERSON SILVA (2010-2014)

Fábio Ehlke Rodrigues*

RESUMO

O presente artigo investiga de que forma a mídia esportiva alavanca ídolos no esporte, através das contribuições de Hans Ulrich Gumbrecht sobre o fascínio. Neste estudo interdisciplinar, propomos verificar de que forma o fascínio contribuiu para que a Rede Globo transformasse em ídolo o lutador de MMA Anderson Silva no Brasil. Como a temática está relacionada à História do Tempo Presente, buscamos respaldo teórico-metodológico para sua melhor compreensão. Conclui-se, portanto, que a emissora conseguiu alavancar a carreira do atleta e popularizar o produto UFC no país.

Palavras-chave: Fascínio. Rede Globo. Anderson Silva.

ABSTRACT

This article investigates how sports media leverage idols in sport through the contributions of Hans Ulrich Gumbrecht on fascination. In this interdisciplinary study, we propose to verify how the fascination contributed to the Rede Globo transforming MMA fighter Anderson Silva into the idol in the country. As the theme is related to the History of Present Time we seek theoretical-methodological support for your better understanding. It is, concluded, therefore, that the station managed to leverage the athlete's career and popularize the UFC product in the country.

Keywords: Fascinating. Globo Network. Anderson Silva.

*Especialista em História do Brasil –Ensino e Historiografia, CPGEX, Faculdades Integradas Espírita.

INTRODUÇÃO

A nossa temática interdisciplinar se enquadra na História do Tempo Presente e se utiliza de sua metodologia para análise, devido à proximidade com o recorte temporal e o objeto de pesquisa – a mídia esportiva (Rede Globo e o ídolo do MMA¹, Anderson Silva). Isto fica evidente quando a emissora de televisão passou a investir na popularização do esporte no Brasil. Por outro lado, fomos instigados a entender como este veículo de comunicação desempenhou um papel preponderante na construção de um fascínio nos espectadores e telespectadores sobre MMA e UFC², segundo as contribuições de Hans Ulrich Gumbrecht, em *Elogio da Beleza Estética* (2007). A emissora procurou, dentro de uma estratégia de marketing, ampliar as aparições do Spider (Anderson Silva) nos seus programas de televisão, de esportes e jornais.

Neste artigo, por se tratar de pesquisa qualitativa, vamos nos ater às fontes da imprensa, localizadas em sites do jornal O Globo, da SporTv, do Globo Esporte e das mídias da emissora, no período de 2010-2014. Além disso, vamos nos embasar teoricamente nos estudos existentes sobre a temática Mídia Esportiva e MMA.

Para uma melhor compreensão de nossa intenção, realizamos, primeiramente, uma breve discussão sobre a História do Tempo Presente e sua metodologia. Em seguida, contextualizamos historicamente o MMA, traçamos uma trajetória da carreira do Spider e, então, analisamos o fascínio. Apesar de Gumbrecht apontar sete fascínios, que se entrecruzam, procuramos buscar três deles: corpos esculpidos, o sofrimento do atleta e a graça dentro daquilo que a Rede Globo se propôs para alavancar o MMA no país, utilizando-se da construção do ídolo Anderson Silva.

Ao analisar a questão dos corpos esculpidos, Gumbrecht nos leva a um passeio na Grécia, com a prática de exercícios físicos. Relacionado a isso, notamos que há uma rotina de treinamentos dos atletas do MMA: “ao longo de oito meses, eu me dedico aos treinos e compromissos da carreira” (SILVA, 2012, p. 153). A outra oportunidade é poder treinar na presença dos fãs em academias ou eventos preparados para promover a luta, que colocam ídolos e fãs cada vez mais pertos, algo bem explorado pela mídia esportiva.

Em relação ao sofrimento do atleta, Gumbrecht nos faz relatos históricos da carreira de Muhamad Ali e Joe Franzier. Anderson Silva citou em sua biografia e em entrevistas que se inspira em Ali para compor seu estilo de luta no boxe. Neste aspecto, analisamos uma luta do Spider e Chael Sonnen, no UFC 177, em que tudo parecia estar perdido para o atleta brasileiro, quando, nos trinta segundos finais, veio a glória e a superação do campeão, o que deixou a torcida em êxtase. Outro ponto investigado é a questão da preparação para a pesagem, que faz com que o atleta perca peso em pouco tempo, podendo causar riscos à saúde. Procuramos também tecer uma análise sobre o papel da Rede Globo na cobertura de um momento difícil na carreira de Anderson: a luta do dia 29 de dezembro de 2013 contra Chris Weidman, quando o lutador brasileiro fraturou a tibia.

Já a questão da graça é entendida por Gumbrecht na vida esportiva de Ali. Analisamos isso nas performances do Spider em suas lutas, onde brincar com os adversários provocava euforia, mexia com as emoções dos torcedores e telespectadores, mas que também gerava críticas, inclusive de Dana White. Por outro lado, a graça do atleta rendeu participações nos programas da emissora Globo.

Para a Globo, além da popularização do MMA, também existia a mercantilização e a espetacularização do UFC (Ultimate Fighting Championship). No entanto, a exposição exagerada do esporte também pode causar o vício.

Para viciar no esporte, basta uma distância entre o atleta e o espectador – uma distância grande o suficiente para fazer o espectador acreditar que seus heróis vivem em outro mundo. É assim que os atletas se transformam em objetos de admiração e desejo. (GUMBRECHT, 2007, p. 15-16).

Para finalizar esta parte introdutória, deixamos duas questões elaboradas por Gumbrecht (2007, p. 24) a serem pensadas: Por que os amantes do esporte deveriam aprender a elogiar os atletas e suas conquistas? A pergunta aponta para duas direções: Existe uma necessidade de elogiar os atletas ou basta que gostemos de assistir ao que eles fazem?

¹ MMA (Artes Marciais Mistas).

² UFC (Ultimate Fight Championship).

A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, SUAS POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E A IMPRENSA

Antes de mais nada, se faz necessário buscar definições sobre o que é a História do Tempo Presente, sua importância histórica e entender como a imprensa se insere no seu foco de análise. Voltamos, então, à definição apresentada por Jean Pierre Rioux (1999, p. 50): “um vibrato do inacabado que anima o passado, um presente aliviado de seu autismo, uma inteligibilidade perseguida fora de alamedas percorridas, é um pouco isto, a História do Tempo Presente”.

Recorremos a outros autores e encontramos as seguintes questões por eles abordadas. “A própria definição da história do tempo presente é ser a história de um passado que não está morto, de um passado que ainda serve da palavra e da experiência de indivíduos vivos” (ROUSSO, 1998, p. 63). Já para François Dosse (2012), a História do Tempo Presente se utiliza de testemunhos, imagens, entrevistas, imprensa, a literatura acessada e não acessada (pelo grande público e os arquivos privados). Mais além, articula que os historiadores do tempo presente “tem a necessidade, para realizar com maior êxito suas pesquisas, de trabalhar com os cientistas políticos, jornalistas, sociólogos, geógrafos, psicanalistas, antropólogos e críticos literários” (DOSSE, 2012, p. 14).

É de salutar importância a criação do Institut d’Historie du Temp Present, na França, no qual François Dosse é pesquisador associado e o Institut d’Historie Moderne et Contemporanie, em 1978, pelo Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS).

Mas de que forma o historiador deve proceder ao se apropriar dos pressupostos teórico-metodológicos da História do Tempo Presente? Uma das respostas consiste em “pôr a História em perspectiva depois de ter retirado desta os aspectos factuais que são apenas a sua trama” (CHAVEAU; TÉTART, 1999, p. 27).

É nas palavras de Chaveau e Tétart que inserimos nosso objeto de pesquisa, a imprensa, que está enraizada em um conjunto de práticas que influi no mercado editorial, nas pautas e nos conteúdos a serem abordados no jornal. No entanto, devemos levar em conta a subjetividade do historiador, algo presente na História do Tempo Presente. Podemos citar o que nos aponta Carlos Ginzburg (1989), que o historiador deve

buscar os indícios ou pistas, baseado no paradigma indiciário.

Seguindo as análises de François Dosse, elencamos alguns pontos interessantes da teoria-metodológica da História do Tempo Presente:

o primeiro, o historiador é sempre questionado e é levado a pensar por si próprio, segundo ponto, a ele cabe encontrar a indeterminação do presente das sociedades passadas, levando-o a uma reavaliação da contingência, da pluralidade das possibilidades, da diversidade da escolha dos possíveis atores, terceiro ponto, é a importância das testemunhas em sua construção, quarto fator, é que essa história está sob vigilância, de as testemunhas que podem contestar os registros históricos nos quais não se reconhecem, o que torna ainda mais necessária uma estrita articulação entre História e Memória. (DOSSE, 2012, p. 15).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO MMA E A TRAJETÓRIA DE ANDERSON SILVA

A história do MMA tem origem por volta de 1917, com a chegada ao Brasil do mestre de judô Mitsuo Maeda, que passou a ensinar a família Gracie, entre eles, Hélio Gracie. Com ele, difundiu-se o Jiu-Jitsu Brasileiro. Em meados dos anos 50, os desafios da família Gracie começaram a se tornar espetáculos de Vale-Tudo. Em 1970, Rorion Gracie, filho de Hélio, foi morar nos Estados Unidos, onde difundiu o jiu-jitsu brasileiro para o resto do mundo.

Em 1994, Rorion Gracie e seu aluno, Art Davis, articularam a visibilidade do UFC em lutas transmitidas pelo sistema pago de TV nos EUA, o pay-per-view. Em 1997, o evento Pride, no Japão, começa a ter destaque e dá-se início a profissionalização do vale-tudo e a transição para o MMA (NETO, 2016). Nos anos de 2001 a 2016, a organização pertenceu aos irmãos Fertitta e Dana White, que comprou os direitos de Rorion Gracie por US\$ 2 mi, passando para a administração da ZUFFA (TATAMEONLINE, 2017).

Em 2005 foi criado o The Ultimate Fighter, o primeiro reality show de MMA, com o intuito de popularizar o esporte. Em 2007, a ZUFFA começa a tomar conta do Pride, que em outubro do mesmo ano foi fechado, pois os melhores lutadores do torneio asiático foram trazidos para o UFC (TATAMEONLINE,

2017a). E como tudo isso está relacionado com Anderson Silva?

Anderson Silva nasceu em São Paulo/SP no dia 14 de abril de 1975, e, aos quatro anos de idade, mudou-se para Curitiba/PR. Com 14 anos começa a aprender taekwondo, obtendo a faixa preta aos 18 anos. Dedica-se também ao Muay Thai, Jiu-Jitsu, Boxe, Judô e Capoeira. Aos 22 anos, em 25 de junho de 1997, inicia sua carreira no MMA, no evento “Brazilian Freestyle Circuit 1”, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, onde finalizou Raimundo Pinheiro e venceu Fabrício “Morango” Camões por nocaute técnico (SPORTV, 2013a). Em 27 de maio de 2000 teve sua primeira derrota no evento “Mecca World Vale Tudo 1”, perdendo para Luiz Azeredo. A partir de 2001 inicia uma série de vitórias no Shooto.

A sua estreia no Pride, em 2002, ocorreu com vitória sobre Alex Stiebling, conhecido como “Brazilian Killa” (“Matador de Brasileiros”), após a impressionante marca de ganhar de seis brasileiros. Anderson desferiu vários outros golpes, mas com uma canelada no rosto, abriu o supercílio do americano. Logo, a luta foi interrompida para atendimento médico e o combate foi encerrado (SPORTV, 2012).

O próximo adversário do Spider no Pride 25, em 2003, foi o canadense Carlos Newton, ex-campeão peso médio do UFC. A vitória ocorreu por nocaute com joelhadas, voadoras e socos. Em 2004, já pelo Cage Rage 8, na luta pelo cinturão dos médios, foi a vez de Lee Murray ser derrotado.

A estreia no UFC (evento UFC Ultimate Fight Night 5) ficou marcada por mais uma vitória por nocaute com uma joelhada em Chris Leben, no dia 28 de junho de 2006. Ainda em 2006, Anderson venceu Rich Franklin e conquistou o cinturão dos médios do UFC.

Por volta de 2008, outras vitórias marcaram a carreira de Anderson Silva. A primeira delas, contra Dan Henderson, permitiu a unificação dos cinturões do Pride e UFC (evento UFC 82) e a segunda, desta vez contra James Irvin, na categoria meio pesado do UFC. (SILVA, 2012, p. 158). Vieram outras lutas com vitórias, duas delas em 2009, uma contra Thales Leites, no UFC 97, e Forrest Griffin, por nocaute com soco pelo UFC 101. Em 07 de agosto de 2010 um dos grandes desafios do Spider era defender o cinturão dos médios e o desafiante era Chael Sonnen. Mais uma vitória, desta vez por finalização (triângulo).

Apesar da 9ine já vir agenciando a imagem do atleta desde 2010, a carreira de Anderson começa a mudar a partir da luta contra Vitor Belfort em 05 de fevereiro de 2011, um nocaute com um chute frontal certeiro aplicado por Anderson Silva. O confronto teve três minutos de combate. É a partir daí que começa a transformação do desconhecido à ídolo do país.

Feita a contextualização do MMA e a trajetória de Anderson Silva, passamos a investigar o fascínio nas contribuições de Hans Ulrich Gumbrecht e sua relação com a construção do ídolo Spider pela Rede Globo.

FASCÍNIO

O conceito de fascínio para Hans Ulrich Gumbrecht (2007, p. 109) se refere ao olhar que é atraído – e até paralisado – pelo apego de algo que é percebido, em nosso caso a performance atlética. Mas ela também capta a dimensão adicional da contribuição do espectador.

Gumbrecht cita sete fascínios distintos: corpos esculpido, sofrimento diante da morte, graça, instrumentos que aumentam o potencial do corpo, formas personificadas, jogos como epifanias e timing. Nossa análise, como bem disse Gumbrecht, perpassa por estes fascínios, que, muitas vezes, se misturam. No entanto, sua divisão ocorre de uma forma mais didática.

CORPO

Os corpos esculpido através do exercício físico nas academias e a preparação dos atletas de MMA, mediante a treinos que levam à exaustão, podem ser comparados “àquele espaço cercado de colunas de um ginásio da Grécia Antiga, onde cidadãos e seus filhos esculpam seus corpos com exercícios” (GUMBRECHT, 2007, p. 110).

Na preparação para o UFC 153 (UFC Rio III), o treino foi aberto

[...] e contou com a presença de 1000 pessoas nos Arcos da Lapa, mas para uma delas ganhou contornos especiais. Com um cartaz de Anderson Silva na mão, Nasha Fraga da Silva, de 14 anos, ganhou permissão do lutador para acompanhar de perto a atividade feita pelo Spider e se emocionou ao ganhar um abraço do ídolo. (ALBUQUERQUE; KESTELMAN, RAUPP, 2012).

Em outra ocasião, no dia 28 de março de 2014, após a lesão na luta contra Chris Weidman, em 29 de dezembro de 2013, Anderson busca a recuperação para voltar ao octógono na academia no Rio, na Barra da Tijuca e os fãs param de malhar para vê-lo.

Por onde passa, Anderson Silva atrai olhares de fãs e curiosos. Até mesmo quando treina em uma academia, o ex-campeão do UFC se torna o centro das atenções. Foi o que aconteceu na noite desta sexta-feira, na Body Tech do Shopping Citta América, na Barra da Tijuca, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Enquanto treinava muay thai e jiu-jitsu, Spider parou a academia e atraiu uma plateia, inclusive quem estava malhando no local, só para vê-lo aplicar alguns golpes. (EXTRA, 2014).

SOFRIMENTO DO ATLETA

Nada poderia estar mais longe do clima do ginásio grego da Antiguidade que um ringue moderno do boxe. As cordas que cercam o ringue se envolvem e mal contêm uma paixão direta e destrutiva, as consequências devastadoras da violência desenfreada de atletas e espectadores. (GUMBRECHT, 2007, p. 113).

O pugilismo representa, no ringue, poucas limitações, é o confronto dos lutadores com a morte em potencial. Assim como os gladiadores romanos, os pugilistas só conquistarão a admiração e o amor da multidão se tiverem estado na situação dramática de enfrentar a possibilidade de sua destruição física pessoal. (GUMBRECHT, 2007, p. 113-114). Mas, se a principal atração do boxe é a proximidade do lutador com a morte, isso não significa que a inteligência estratégica, o talento técnico e, acima de tudo, a graça nos movimentos estejam excluídos dos atributos que fazem os pugilistas brilharem na percepção de seus fãs.

No entanto, as lutas que deram origem ao status incomparável de Muhammad Ali na história do boxe, por exemplo, foram as lutas em que ele sofreu a ponto de estar à beira da destruição física. (GUMBRECHT, 2007, p. 116).

Lembro-me dos três combates dele contra Joe Frazier e principalmente da luta épica de um Ali já mais velho contra o jovem e fisicamente superior campeão mundial George Foreman, que aconteceu na capital do Zaire, Kinshasa, no dia 30 de outubro de 1974 (essa luta transformou-se no episódio

central do filme Ali). Apoiado nas cordas de propósito, deslizando e esquivando-se o melhor que podia (estratégia que Ali chamou de “rope-a dope”), e recebendo golpes brutais, a maioria na caixa torácica, durante sete assaltos, Muhammad Ali inverteu a dinâmica do combate no oitavo assalto, quando, como se do nada, atingiu Foreman de forma com um gancho de esquerda, um direito de direita na mandíbula e outro gancho de esquerda. Nessa luta e no próximo confronto – uma vitória com uma vantagem estreita sobre Joe Frazier, que Ali descreveu como “o mais perto da morte que já estive” –, ficou claro, de uma vez por todas, onde está o fascínio no boxe. Trata-se de sofrer até chegar à morte, para então, se possível, voltar da experiência de quase-morte e assumir um domínio físico decisivo. (GUMBRECHT, 2007, p. 117).

O exemplo de Muhammad Ali nos remete a uma alusão ao personagem Rock Balboa, vivido nos cinemas por Sylvester Stallone. “Rock” para os telespectadores parecia um atleta quase derrotado, estendido no chão, após uma sequência de golpes violentos, mas, buscando uma força fenomenal, ele se levanta e no-cauteia os seus oponentes.

Algo parecido aconteceu na vida de Anderson Silva e nos ajuda a tensionar com Gumbrecht tal posicionamento.

A primeira luta, do UFC 117, foi eleita a melhor de 2010, e Sonnen chocou o mundo ao abalar Silva em pé e dominar o combate por quatro rounds e meio, até o paulista encaixar um triângulo nos minutos finais e finalizar para quebrar o recorde de defesas de cinturão da organização. (SPORTV, 2015).

Todos os esportes que provocam um confronto direto entre dois oponentes – um duelo, no sentido mais literal – reproduzem uma cena em que a tranquilidade diante dos gestos de destruição é o ponto alto da produção. Isso certamente se aplica à luta livre, em que fugir da imobilização é quase tão bom quanto um empate. (GUMBRECHT, 2007, p. 117).

No esporte, o torcer causa sofrimento e um borbulhar de emoções que variam de intensidade, pelo qual passa o torcedor e o telespectador que decide acompanhar as lutas do MMA, principalmente, se o seu ídolo está no octógono.

Pelo UFC 168, no MGM Grand Garden Arena, lutavam Anderson Silva e Chris Weidman no dia 29 de dezembro de 2013, até que

O atleta brasileiro sofreu uma fratura chocante na perna esquerda ao aplicar um chute em Chris Weidman no segundo round, foi ao chão na sequência e não pôde prosseguir no duelo. Sentindo muita dor, ele deixou o octógono de maca, com a perna imobilizada e foi direto para o hospital. Declarado vencedor por nocaute técnico devido à lesão do oponente, Weidman manteve o título peso-médio (até 84kg) da organização. O americano, por sinal, estava bem até aquele momento e havia sido bem superior no primeiro assalto. O episódio é um duro golpe para Anderson, que diferentemente do primeiro encontro, quando foi de fato nocauteado por Weidman após fingir que havia sido atingido, estava lutando de forma séria e sem fazer provocações. Foi a sexta derrota na carreira do atleta de 38 anos num total de 39 combates. Já Weidman, de 29 anos, aumentou seu cartel invicto para 11 triunfos. (ALBUQUERQUE; RODRIGUES, RAUPP, 2013).

O G1 (2013), em seu site, publicou “Lesão deixa futuro incerto para carreira de Anderson Silva”. E o Jornal Nacional, no dia 30 de dezembro de 2013, fez uma cobertura jornalística direto do Centro Médico Universitário de Las Vegas, nos Estados Unidos, e trouxe um panorama sobre a cirurgia e a recuperação do atleta. A questão principal da reportagem foi deixada para o final com uma indagação: “É grande a expectativa para saber sobre os planos futuros de Anderson Silva, se ele vai continuar ou não lutando, já que a recuperação deve levar pelo menos seis meses” (FANTÁSTICO, 2013a).

Em entrevista polêmica, a primeira após a lesão, Anderson Silva fala ao Fantástico, no dia 12 de janeiro de 2014. O Fantástico enviou a repórter Renata Ceribelli para Los Angeles para conversar com o atleta. A Globo destinou 12 minutos do programa para entrevista. Ele é mostrado ao lado da família e respondeu sim ao ser questionado se voltaria a lutar. Também falou da dor na hora da lesão, do medo que sentiu até a hora de ser levado ao hospital e de suas dúvidas em relação ao que o médico poderia dizer sobre voltar ou não. Para a família, é grande a vontade de que Anderson pare de lutar (FANTÁSTICO, 2014).

Essa ligação entre o profissional lutador e o homem de família engrandece a imagem de herói que a mídia trabalhou e continua trabalhando sobre o personagem Anderson Silva. No campo esportivo do MMA, em conjunto à publicidade do lutador, o resultado é tão positivo quanto a grande visibilidade alcançada.

Portanto, a ideologia sobre a massa de espectadores está na especulação de um marketing que vai além do esporte, coloca em pauta a vida do atleta como meio de alcançar maior proximidade com o público. “Em termos ideológicos, o campeão heroico é aquele que trabalhou muito, galgou os degraus da hierarquia esportiva e, portanto, da pirâmide social: o esporte é a poesia da hierarquia”. (BROHM, 1978 apud BETTI, 1998, p. 184).

O papel dos meios de comunicação de massa proporciona uma maior visibilidade dos atletas e também dos seus patrocinadores através das campanhas publicitárias. Bourdieu (1997) destaca que a imagem televisiva do espetáculo obedece às lógicas de mercado, porque é suporte para a publicidade de marcas de patrocinadores e apoiadores do evento em transmissão. É mister que a imagem do esporte na televisão seja atraente e cativante para o público a quem será exibida em horários de grande audiência para as emissoras de TV.

A idolatria construída pela Rede Globo também durante a lesão pode ser percebida nas redes sociais, em que os fãs de Anderson Silva as utilizam para manifestar seu apoio no período de recuperação. Apesar de estar afastado dos treinos e dos ringues, em 22 de março de 2014 aparece no Programa Altas Horas, de Serginho Groisman, para anunciar que estaria de volta ao octógono em 2015 (ALTAS HORAS, 2014).

A lesão trouxe prejuízos ao Spider, uma vez que alguns patrocinadores se afastaram, como ele mesmo afirma em reportagem ao Sportv Repórter.

Tiveram alguns patrocinadores que deram para trás. Infelizmente é assim que funciona. Mas têm alguns que estão comigo até hoje, que me apoiaram. Eu acho que a grande relação que tem que ter entre patrocinador e atleta são a parceria a longo prazo. Independente de o atleta estar ou não lutando, o que tem que ser bem trabalhado é a imagem da marca que está patrocinando e a imagem do atleta – disse. (SPORTV, 2014).

Outro ponto de destaque que causa o sofrimento no atleta está relacionado à pesagem dos lutadores do UFC antes da luta. Os atletas têm que perder uma grande quantidade de peso, o que pode levar a sérios riscos à saúde.

Em reportagem publicada pela Revista Veja, em 8 de agosto de 2011, o jornalista Davi Correia explica como é o processo da perda de peso.

Diogo Souza, preparador físico do Team Nogueira, conta que a dieta é determinada por uma nutricionista e muda com a proximidade da luta. “É tudo controlado: à noite, raramente se consome carboidrato; aminoácido só no caso de muito desgaste, e sempre há proteína após o treino”. O procedimento varia de acordo com o biotipo do lutador. Alguns tem mais facilidade em perder peso, caso do campeão do peso-médio Anderson Silva: ele chega a se livrar de dezesseis quilos para a pesagem e repõe o necessário para chegar ‘forte à luta’. “A redução drástica não é aconselhada para todo atleta. Alguns sais minerais serão repostos apenas 66 horas depois”, explica Souza. E, claro, tudo isso, tem um custo e compromete tanto o físico como o psicológico. O baixo nível de carboidrato deixa os atletas mais estressados e baixa a imunidade. Não é raro, os atletas lutarem com febre ou amidalite, por exemplo. (CORREIA, 2011).

GRAÇA

A graça pertence àqueles conceitos que, quando examinados e pensados à fundo, revelam sacadas surpreendentes e uma complexidade insuspeita. Em seu ensaio “Ueber das Marionetttheater” (Sobre o Teatro de Marionetes), escrito em 1810, Henrich Von Kleist, um dos maiores escritores da tradição literária alemã, desenvolveu uma compreensão da graça que nos ajuda a analisar o fascínio que essa característica representa para os verdadeiros amantes do esporte.

O diálogo ficcional de Kleist começa com um famoso bailarino confessando o quanto sempre gostou de assistir às marionetes e como vê aqueles movimentos como modelo para sua própria performance. (GUMBRECHT, 2007, p. 119). Em vez de enfatizar as formas e os movimentos que as marionetes têm em comum com o corpo humano, o bailarino as elogia por pertencerem “ao universo das artes mecânicas”. A graça, Kleist nos faz entender, é o produto do distanciamento do corpo e de seus movimentos em relação à consciência, à subjetividade e à sua expressão. (GUMBRECHT, 2007, p. 120).

Em 12 de abril de 2010, uma reportagem do jornal O Globo colocava em cheque a carreira do lutador. Durante a luta de Anderson Silva e Demian Maia, o Spider recebeu fortes críticas de Dana White, presidente do UFC, pois desrespeitou o adversário e dançou dentro do octógono.

Ninguém apoiou Anderson mais do que eu. Acho que ele tem muito talento, mas se você tem tanto talento, seja como Mike Tyson. Derrote o outro cara em dois minutos ao invés de ficar brincando como um idiota por cinco rounds. Foi a coisa mais horrível que já vi. Não sei por que ele agiu daquele jeito. O pior é que ele acha que não precisa se desculpar com os fãs. Eu estou pedindo desculpas, e eu não agi como um idiota durante os cinco rounds – completou Dana, que revelou que deixou a luta antes do fim. Ele não entregou o cinturão para Anderson após a luta. (O GLOBO, 2010).

A graça, como objeto de uma experiência estética, faz-nos lembrar as vezes que fomos incapazes, devo acrescentar, de associar os movimentos do corpo que vemos às intenções ou pensamentos daqueles que os executam. (GUMBRECHT, 2007, p. 120).

Em muitas das lutas de Anderson Silva a graça foi usada como estratégia para provocar seus adversários. Em algumas delas, os fãs iam ao êxtase com a vitória, mas também às frustrações e sofrimentos em casos de derrotas. Na luta do UFC 162, contra Chris Weidman, Anderson Silva exagerou da graça, o que o levou à derrota.

Após baixar a guarda e pedir para Weidman golpeá-lo, Anderson fingiu rir do adversário, colocou as mãos na cintura e chamou o americano para a luta, pedindo que o golpeasse. No fim do round, um beijo encerrou as ações. No início do segundo round, Anderson chamou Weidman para a luta, pedindo que o americano lutasse. Mas exagerou nas provocações, e perdeu o foco no combate. Dando o rosto para ser golpeado, o brasileiro fingiu tremer, dançou e riu, mas não contava com um cruzado de esquerda seguido por uma sequência de socos que o derrubaram e forçaram o árbitro Herb Dean a encerrar o combate. (SPORTV, 2013).

A graça e a violência muitas vezes caminham juntas. Os movimentos de Muhammad Ali não teriam perdido nada de sua graça se ele tivesse sido um boxeador mais agressivo. (GUMBRECHT, 2007, p. 122). Muhammad Ali serviu de inspiração para Anderson Silva compor seu estilo de luta. Em sua biografia, ele faz menção ao fato de que “tenho um grande exemplo que é o ex-campeão mundial dos pesos pesados Muhammad Ali. Sempre vejo suas lutas e as do ex-campeão mundial Roy Jones Jr. Sempre. Vi as lutas de Ali contra Joe Frazier e George Foreman” (SILVA, 2012, p. 116).

A graça também levou a Globo a colocar o Spider em seus programas televisivos. O atleta esteve no Caldeirão do Huck em 15 de outubro de 2011, fazendo uma imitação de Justin Bibier no palco, no quadro “Lata Velha”, para ajudar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de Montes Claros, Minas Gerais (SPORTV, 2011).

CONCLUSÕES

Nosso propósito com este artigo foi verificar a metodologia através da História do Tempo Presente, tecendo uma discussão com historiadores franceses, inclusive com François Dosse e Jean Pierre Rioux. Apresentamos um breve histórico do MMA, analisando as origens do Vale Tudo com o jiu-jitsu brasileiro, da família Gracie até a compra do UFC pelos irmãos Fertitta. Traçamos a trajetória da carreira do lutador Anderson Silva, seu início de carreira no Paraná e suas passagens pelo Pride até chegar ao UFC.

Por conseguinte, abordamos de que forma a Rede Globo se utilizou do fascínio para popularizar o MMA e Anderson Silva no Brasil, tendo como base as contribuições teóricas de Hans Ulrich Gumbrecht, pelo qual analisamos três dos sete fascínios: corpos esculpidos, sofrimento diante da morte e graça. Identificamos também como a referida emissora de televisão usou destes recursos como estratégia de mídia esportiva na exibição das lutas e na exposição da imagem do atleta na sua programação e nos jornais online.

Para isso, nos propusemos a debater com Gumbrecht nos momentos oportunos, utilizando-o como base para o referencial teórico. Voltamos no tempo da Grécia para historicizar o fascínio pelos corpos esculpidos, nos mitos do boxe, Muhammad Ali e Joe Frazier, o que nos possibilitou analisar a questão do sofrimento do atleta. Neste aspecto, quando tudo parece estar perdido, o atleta renasce como a Fênix e acaba vencendo a luta. Isso ocorreu na luta entre Anderson Silva e Chael Sonnen, no UFC 117, em 2010, onde o Spider foi surpreendido durante quatro rounds e meio e nos trinta segundos finais aplicou um triângulo e se sagrou campeão, e na lesão sofrida por Anderson Silva na luta contra Chris Weidman em dezembro de 2013. Nesses casos, a Globo fez questão de criar um cenário específico para o ídolo do MMA.

Atentamos também para a questão da graça, uma peculiaridade de Anderson Silva, que resultou em críticas, mas que propiciou momentos de emoção nos espectadores que estavam presentes nas lutas e até naqueles telespectadores que vibraram em suas casas nas transmissões do UFC pela Rede Globo.

O espetáculo dos lutadores do UFC nas Arenas pode ser comparado à luta dos gladiadores no Coliseu Romano. Gumbrecht (2007, p. 77-78) aponta que “o histórico de vitórias e derrotas era anunciado assim que ele aparecia na arena, o que indica que naquele mundo brutal existia uma aura comparável ao estrelato esportivo da atualidade”.

Para finalizar, gostaríamos de registrar duas questões. A primeira baseada em “A Ode sobre Teron de Acragás”, de Píndaro:

(...) Vencer

Liberta das ansiedades aquele que compete.

Em verdade, a riqueza adornada de virtudes oferece oportunidade para várias conquistas ao sustentar profunda e insistente ambição;

É estrela-guisa visível, a mais verdadeira luz para o homem. (GUMBRECHT, 2007, p. 73).

E a segunda, algo que encontramos na biografia de Anderson Silva:

Eu me sentiria feliz se os fãs do MMA tivessem sempre em mente que somos praticantes de uma atividade cuja filosofia prega o respeito ao próximo. Uma filosofia que nada tem a ver com violência, mas com respeito e honra. A arte marcial fez de mim uma pessoa melhor. Eu gostaria que ela inspirasse da mesma forma todos os que amam o UFC. (SILVA, 2012, p. 157).

REFERÊNCIAS

ADAMI, Antonio; HELLER, Barbara; CARDOSO, Haydee Dourado de Faria. **Mídia, Cultura e Comunicação**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

ALVAREZ, Fábio de Lima; MARQUES, José Carlos. Entre Tapas e Beijos: A Humanização “Fantástica” do lutador de MMA Anderson Silva pela Rede Globo de Televisão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 36, 2013, Manaus. **Anais...** Manaus: Intercom, 2013.

_____. O MMA e a busca de identidade em uma cultura em vias de globalização. In: CONGRESSO BRASILEIRO

DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 35, 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Intercom, 2012.

ALVES, Carolina de Miranda Pineli; CARLI, Maria Fernanda Nedochetko. UFC Combate: uma experiência estética. **Revista Temática**, v. 8, n. 11, nov. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/23153>>. Acesso em: 26 out. 2017.

AWI, Felipe. **Filho teu não foge a luta**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe. **Questões para a história do presente**. Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSP, 1999.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan./jun. 2012.

FRANZONI, Sabrina; STEFANI, Andreza Domingues. Além do Octógono: a imagem de Anderson Silva em programação não esportiva na TV. **Vozes & Diálogo**, Itajaí, v. 12, n. 1, p. 47-61, jan./jun. 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GORITO, Andréia de Vasconcelos. The Ultimate Fighter Brasil: a espetacularização do MMA pela mídia e seus desdobramentos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 35, 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Intercom, 2012.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Elogio da beleza atlética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HELAL, Ronaldo; AMARO, Fausto. **Esporte e Mídia: novas perspectivas – A influência das obras de Hans Ulrich Gumbrecht**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

MIRANDA, Fernanda de Alvarenga. O MMA no Brasil: um panorama da modalidade. **Esporte e Sociedade**, ano 7, n. 20, set. 2012.

MIRANDA FILHO, Vamberto Ferreira; SANTOS, Igor Sampaio Pinho dos. A influência da mídia na mercadorização do MMA. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 18, p. 1-9, 2014.

NETO, Álvaro Rego Millen; GARCIA, Roberto Alves; VOTRE, Sebastião Josué. Artes marciais mistas: lutas por afirmação e mercado de luta. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, out./dez. 2016.

RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAUVEAU, A., TÉTART, P. (Orgs.). **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ROUSSO, Henry. La hantise du passé. Entretien avec Philippe Petit, les Editions. Textuel, 1998.

SANTOS, Igor Sampaio Pinho dos; MIRANDA FILHO, Vamberto Ferreira. Considerações sobre mídia e “heróis esportivos” do *mixed martial arts*. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 207-218, maio. 2015.

SILVA, Anderson. **Anderson Spider Silva: o relato de um campeão nos ringues e na vida / depoimento a Eduardo Ohata**. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

SPINDOLA, Guilherme Caleffi; DANTAS, Sérgio Silva. Participação da mídia no contato do público paulistano com o MMA. **Iniciação Científica Cesumar**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 145-157, jul./dez. 2015.

FONTES

ALBUQUERQUE, Adriano; RODRIGUES, Evelyn; RAUPP, Ivan. Anderson sofre fratura chocante em chute, e Weidman mantém cinturão. **Sportv**, Las Vegas, 29 dez. 2013. Disponível em: <<http://sportv.globo.com/site/combate/noticia/2013/12/anderson-silva-sofre-fratura-exposta-em-chute-e-weidman-mantem-o-titulo.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

ALBUQUERQUE, Adriano; KESTELMAN, Amanda; RAUPP, Ivan. Fã assiste a treino de Anderson de Perto e se emociona com abraço. **Sportv**, Rio de Janeiro, 10 ago. 2012. Disponível em: <<http://sportv.globo.com/site/combate/noticia/2012/10/fa-assiste-treino-de-anderson-de-perto-e-se-emociona-com-abraco.html>>. Acesso em: 28 out. 2017.

ALTAS HORAS. Entrevista de Anderson Silva a Serginho Groisman, 22 mar. 2014. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/3232664/>>. Acesso em: 27 out. 2017.

ANDERSON Silva agradece a Chael Sonnen: “Você mudou a minha vida”. **Sportv**, Las Vegas, 01 fev. 2015. Disponível em: <<http://sportv.globo.com/site/combate/noticia/2015/02/anderson-silva-agradece-chael-sonnen-voce-mudou-minha-vida.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

ANDERSON Silva diz para agente que ninguém merece sentir dor que sentiu. **G1**, 30 dez. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2013/12/anderson-silva-diz-para-agente-que-ninguem-merece-sentir-dor-que-sentiu.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

ANDERSON Silva tira foto do baú para lembrar primeira luta: ‘Tinha 75kg’. **Sportv**, Rio de Janeiro, 06 jan. 2013a. Disponível em: <<http://sportv.globo.com/site/combate/noticia/2013/01/anderson-silva-tira-foto-do-bau-para>>

relembra-primeira-luta-tinha-75kg.html>. Acesso em: 27 out. 2017.

ANDERSON Silva treina em academia na Barra da Tijuca e fãs param de malhar para vê-lo. **Extra**, Rio de Janeiro, 28 mar. 2014. Disponível em: <<https://extra.globo.com/esporte/lutas/anderson-silva-treina-em-academia-na-barra-da-tijuca-fas-param-de-malhar-para-ve-lo-12026192.html>>. Acesso em: 28 out. 2017.

CORREIA, Davi. Atletas da UFC perdem até 16 kg para ‘enganar’ a balança. **Veja**, 08 ago. 2011. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/esporte/atletas-do-ufc-perdem-ate-16-kg-para-enganar-a-balanca/>>. Acesso em: 27 out. 2017.

Entrevista de Anderson Silva para Renata Ceribelli, **Fantástico**, 24 jan. 2014. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/3073242/>>. Acesso em: 28 out. 2017.

Anderson Silva diz para agente que ninguém merece sentir dor que sentiu. **Fantástico**, 30 dez. 2013a. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2013/12/anderson-silva-diz-para-agente-que-ninguem-merece-sentir-dor-que-sentiu.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

LESÃO deixa futuro incerto para carreira de Anderson Silva. **G1**, 29 dez. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2013/12/lesao-deixa-futuro-incerto-para-carreira-de-anderson-silva.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

POR motivo nobre, Anderson Silva encarna Justin Bieber no palco. **Sportv**, Rio de Janeiro, 15 out. 2011. Disponível: <<http://sportv.globo.com/site/combate/noticia/2011/10/por-motivo-nobre-anderson-silva-encarna-justin-bieber-no-palco.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

PRESIDENTE do UFC critica fortemente Anderson Silva. **O Globo**, Rio de Janeiro, 12 abr. 2010. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/esportes/presidente-do-ufc-critica-fortemente-anderson-silva-3025281>>. Acesso em: 27 out. 2017.

RETROSPECTIVA: as cinco melhores lutas de Anderson Silva e Sonnen. **Sportv**, Rio de Janeiro, 27 jun. 2012. Disponível em: <<http://sportv.globo.com/site/combate/noticia/2012/06/retrospectiva-cinco-melhores-lutas-de-anderson-silva-e-sonnen.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

SPIDER revela perda de patrocinadores após grave lesão. **Sportv**, Rio de Janeiro, 24 dez. 2014. Disponível em: <<http://sportv.globo.com/site/programas/sportv-reporter/noticia/2014/12/spider-revela-perda-de-patrocinadores-apos-grave-lesao-deram-para-tras.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

WEIDMAN luta sério, faz o impossível e vence Anderson Silva por nocaute. **Sportv**, Los Angeles, 07 jul. 2013. Disponível em: <<http://sportv.globo.com/site/combate/noticia/2013/07/chris-weidman-faz-o-impossivel-e-vence-anderson-silva-por-nocaute.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

ZUFFA O UFC está à beira da falência quando os dois executivos de cassinos de Las Vegas, os irmãos Lorenzo e Frank Fertitta, compraram a franquia em 2001. Com o promotor de Boxe Dana White no comando, os americanos assumiram o desafio de alavancar o UFC. **Tatameonline**, 2017. Disponível em: <<http://tatameonline.com/a-historia-do-ufc-saiba-como-a-zuffa-se-tornou-a-maior-referencia-do-mma/>>. Acesso em: 27 out. 2017.

Saiba como a ZUFFA se tornou a maior referência do MMA. **Tatameonline**, 2017a. Disponível em: <<http://tatameonline.com/a-historia-do-ufc-saiba-como-a-zuffa-se-tornou-a-maior-referencia-do-mma/>>. Acesso em: 28 out. 2017.

Recebido em: 20.07.2017

Aceito em: 23.10.2017

O ESPORTE ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES PARA O CONTEXTO DA ESCOLA

THE SCHOOL SPORT IN THE PERSPECTIVE OF THE STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL: REFLECTIONS FOR THE CONTEXT OF THE SCHOOL

Marcelo José Taques*

Silvia Christina de Oliveira Madrid**

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar um recorte da pesquisa realizada junto ao Programa de Pós Graduação, Mestrado em Educação da UEPG/PR. O objetivo é evidenciar alguns elementos básicos sobre as vivências e experiências que os alunos apresentam sobre o esporte nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa é qualitativa com delineamento pautado na pesquisa de campo, como instrumento para a coleta de dados foi utilizado o questionário aberto. A análise dos dados tem seus pressupostos na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Por meio do artigo, pretendemos contribuir com reflexões e discussões para o ensino do esporte escolar numa perspectiva pedagógica e educativa por meio do olhar dos alunos. Assim, concluímos que a intervenção pedagógica dos professores de Educação Física pode ser ressignificada, acreditando na perspectiva de que o esporte seja reinventado na escola a fim de que seja mais educativo para as necessidades e expectativas dos alunos.

Palavras-chave: Esporte na escola; Experiências dos alunos; Ensino fundamental.

ABSTRACT

This work aims to present a research revenue made and completed in conjunction with the Postgraduate Program Master in Education of UEPG/PR. The objective is to highlight some basic elements about the experiences about the constant students about the sport in the final years of elementary school. The research is based on design with qualitative field research as a tool for data collection was used the open questionnaire. Data analysis has its assumptions on Content Analysis (BARDIN, 1977). Through the article, we intend to contribute with reflections and discussions for the teaching of school sports in a pedagogical and educational perspective through the students' gaze. Thus, we conclude that the pedagogical intervention of physical education teachers can be redefined, believing that the sport is reinvented in the school in order to be more educational to the needs and expectations of the students.

Keywords: Sport at school; Student experiences; Elementary School.

*Licenciado em Educação Física, Licenciado em Pedagogia, Mestre em Educação (UEPG/PR), Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG/PR). E professor da Rede Pública Estadual de Ensino (SEED/PR) e da Faculdade Guairacá (GUARAPUAVA/PR) no departamento de Educação Física. É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de Professores (GEPEFE/UEPG/CNPq).

** Doutora em Ciência da Atividade Física e do Esporte (UNILEON/ES), Pós-doutora em Educação Física, docente no Curso de Licenciatura em Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de Professores (GEPEFE/UEPG/CNPq).

INTRODUÇÃO

Os pressupostos deste artigo referem-se à um recorte dos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Apontamos parte dos resultados do estudo realizado, no sentido de contribuir para o entendimento sobre as especificidades do esporte a partir das respostas apresentadas pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental, pois, diante do debate sobre o esporte, percebemos sua ampla heterogeneidade e seus diversos cenários e formas de manifestações. Nesse sentido, o campo esportivo apresenta por meio das diversas formas de expressão semelhanças e diferenças nas disposições do esporte moderno.

Sabemos que o esporte é um dos principais fenômenos sociais, culturais, econômico e político, causador de instigantes debates, principalmente no âmbito escolar e na formação de professores, sendo esse tema um dos mais abordados por pesquisadores, professores e estudantes. Dessa forma, nesse artigo, buscamos instigar reflexões sobre o esporte a partir do olhar dos alunos, no sentido de identificarmos como eles observam as especificidades e os significados atribuídos ao esporte moderno.

O objetivo da pesquisa realizada foi evidenciar alguns elementos básicos sobre as vivências e experiências que os alunos apresentam sobre o esporte nos anos finais do ensino fundamental. A metodologia foi pautada na pesquisa de campo e como instrumento para a coleta de dados foi utilizado o questionário aberto, sendo aplicado para cento e dezessete (117) alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, de duas (2) escolas públicas estaduais do município de Guarapuava/PR. A análise dos dados foi realizada de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Acreditamos que a temática desta pesquisa é relevante para a comunidade acadêmica da área, pois poderá contribuir para ampliar as discussões e reflexões acerca do ensino do esporte no contexto escolar, a fim de que os professores possam colaborar para a cumulatividade e transferibilidade dos conhecimentos sobre o esporte nas aulas de Educação Física (EF) a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, sendo seu delineamento fundamentado na pesquisa de campo, como instrumento para a coleta de dados foi utilizado o questionário aberto para cento e dezessete (117) alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, de duas (2) escolas públicas estaduais do município de Guarapuava/PR. A análise dos dados foi realizada de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Os dados decorrentes dos questionários foram tratados a partir do objeto investigado e por meio de pesquisas sobre o tema, as quais apontam como o esporte é abordado no contexto das aulas de EF dos anos finais do ensino fundamental, bem como quais são as necessidades e expectativas dos alunos em relação a abordagem do esporte escola, quais os significados que os mesmos atribuem ao esporte no processo de ensino e aprendizagem. Inicialmente estabelecemos diálogo e explicação sobre a pesquisa para a direção e professores de EF das escolas, no intuito de atendermos os procedimentos éticos da pesquisa científica, assim foram entregues os documentos necessários para os diretores das escolas, alunos e professores de Educação Física.

O questionário foi aplicado nas aulas de EF, para cinquenta e sete (57) alunos dos 8º anos e sessenta (60) alunos dos 9º anos, totalizando cento e dezessete (117) alunos do ensino fundamental como sujeitos da pesquisa. Para fins de identificação dos sujeitos e para que a análise dos dados fosse realizada, seguimos os procedimentos éticos estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da UEPG/PR, assim, nos reportamos aos alunos, como A1, A2, e assim sucessivamente, no intuito de mantermos em sigilo as informações.

As respostas dos questionários foram agrupadas de acordo com os pressupostos teórico metodológicos apontados na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), assim foram estabelecidas as seguintes categorias: 1) Saberes sobre o esporte: importância e contribuições; 2) Vivências e experiências: efeito de apropriação e necessidades pelas práticas esportivas; 3) Experiências com o esporte rendimento e a influência da mídia; 4) Experiências com o esporte nos momentos de lazer: contribuições e perspectivas. Essa organização foi

desenvolvida a luz dos questionamentos realizados com os alunos, os quais foram organizados por meio de subcategorias, devido à quantidade de informações e das mesmas apresentarem relações entre si. A delimitação dessas categorias foi desenvolvida e organizada a partir das respostas obtidas por meio do questionário aplicado para os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Categoria 1: Saberes sobre o esporte: importância e contribuições

Essa categoria foi organizada com o intuito de identificarmos por meio das respostas dos alunos (escola A e B), quais são seus conhecimentos sobre a EF e o esporte, a fim de fazermos um diagnóstico sobre a relevância dessa área do conhecimento e do conteúdo esporte e ainda, quais contribuições essas propostas proporcionam para os alunos no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Dessa forma, as principais respostas dos alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, são referentes se as aulas de EF são importantes e para que servem no contexto da escola, o que pode ser observado na tabela (1) a seguir:

Tabela 1 - Relevância e finalidade das aulas de EF para alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental

Relevância da EF	Frequência	Percentual
Práticas de Lazer	16	13,68%
Educação do corpo	26	22,22%
Vivência de atividades lúdicas	20	17,09%
Incentivo para melhorar à saúde	25	21,37%
Conhecimento de modalidades	30	25,64%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Ao retratarmos o tema sobre a relevância da EF no contexto da escola, a ideia central diz respeito a uma área que inclui necessariamente o conhecimento sobre o esporte e a valorização da saúde e do corpo por meio do movimento humano. Essas referências ficam evidentes na perspectiva dos alunos, quando são questionados sobre a importância dessa área do conhecimento, no entanto, os professores de EF na ação pedagógica “precisam superar a visão positivista de

que o movimento é predominantemente um comportamento motor. O movimento é humano, e o Homem é fundamentalmente um ser social” (BRACHT, 1997, p. 66).

Sendo assim, torna-se necessário compreendermos essa área do conhecimento a partir de seu desenvolvimento histórico, social, cultural, econômico e político, favorecendo o trabalho com o movimento humano a partir de uma perspectiva reflexiva. Todavia, vale ressaltarmos que a intenção não é abandonar o movimento em favor da reflexão, mas que por meio deste, os alunos possam ampliar seus saberes à respeito da posição que a EF se encontra na atualidade.

Nessa perspectiva, disponibilizar o conhecimento para os alunos, além de uma dimensão técnica, torna-se um desafio para o campo de atuação docente em EF, sendo necessário dessa forma, uma intervenção que seja significativa, que favoreça o diálogo e a reflexão sobre o objeto de estudo/ensino dessa área do conhecimento no âmbito escolar.

Esse objeto de estudo que se evidencia por meio de diferentes correntes, foi nosso próximo questionamento diante dos alunos sujeitos da pesquisa, cuja preocupação foi identificar qual (s) conhecimento (s) em relação as práticas esportivas os alunos vivenciam ou experimentam no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de EF, sendo especificados conforme a tabela (2) da seguinte forma:

Tabela 2 - Conhecimentos vivenciados e experimentados pelos alunos nas aulas de EF.

Conteúdos	Frequência	Percentual
Jogos e brincadeiras	14	11,97%
Esportes	59	50,43%
Dança	09	7,69%
Ginástica	08	6,84%
Lutas	08	6,84%
Outros	18	15,38%
Sem resposta	01	0,85%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Essas informações prestadas pelos alunos são significativas, pois nos apresentam um distanciamento dos estudos que tratam o objeto de estudo da EF por meio da cultura corporal, devido à ampla hegemonia do esporte e a descaracterização dos outros conteúdos

que fazem parte da EF no contexto educacional. É possível identificarmos que somente alguns alunos apresentam algum tipo de conhecimento ou experiência com outros conteúdos da EF, a maioria evidencia a predominância do esporte nas aulas.

Por um lado, sabemos que isso pode se caracterizar como uma violência simbólica (BOURDIEU, 1975, 1996), devido ao esvaziamento dos conteúdos abordados na escola, perante a valorização de alguns saberes em detrimento de outros, o que acaba comprometendo de certa forma a aprendizagem dos alunos a respeito da diversidade de conhecimentos que abrangem uma área denominada de cultura corporal (SOARES et al., 1992).

Vale ressaltar que não estamos sugerindo propostas de intervenção perante a definição ou escolha de um conteúdo sob outro, apenas considerando a partir das decisões que podem ser definidas no planejamento docente de forma autônoma, que os saberes selecionados devem apresentar uma ordem sequencial e uma coerência com as necessidades dos alunos e da escola diante da estrutura social vigente. Contudo, se a opção é destinada ao tratamento do esporte na escola Bracht (1997, p. 68) sugere, que:

[...] os professores de Educação Física superem também a ideia, muito difundida, de que, nas aulas de Educação Física, não se deve falar, ou seja, não se deve sentar e discutir com os alunos o que está se fazendo, sob o argumento de que a aula de Educação Física deve ser 'orática' (entenda-se 'adestrante').

Essas considerações são pertinentes, pois contribuem para o entendimento do contexto da EF e do esporte a partir de um referencial reflexivo e criativo, que vai além das intervenções pautadas na aptidão ou no desenvolvimento de habilidades, consideradas essenciais no esporte de rendimento.

Sob esses referenciais, foi que buscamos trazer informações dos alunos sobre como seus professores de EF, ensinam/trabalham com o esporte nas aulas, sendo as mesmas evidenciadas da seguinte forma na tabela (3) a seguir:

Tabela 3 - Como os professores de EF ensinam/trabalham o esporte nas aulas

Metodologia	Frequência	Percentual
Aulas práticas	12	10,26%
Aulas teóricas	10	8,55%
Aulas práticas e teóricas	40	34,19%
Debates/discussões	17	14,53%
Aulas livres	15	12,82%
Outros	22	18,80%
Sem resposta	01	0,85%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Por meio dessas contribuições, novamente voltamos ao debate que envolve o movimento e a reflexão, a competência e a habilidade, logo a teoria e a prática. Nesse sentido, de acordo com Bracht (1997, p. 67) "um outro equívoco que precisa ser superado é o de que devemos simplesmente ignorar a cultura dominante, que, nesse entendimento, não serve à classe dominada". Essa contribuição é relevante, pois diante desse debate entre o processo de teorizar e de vivenciar a EF no contexto da escola, a intenção não é renegar a cultura dominante, mas que por meio dessa articulação irreduzível, a reflexão possa estar presente como uma possibilidade de transformar o contexto em que a classe dominada se encontra subordinada.

Nesse sentido, compreendemos que a busca por estratégias metodológicas que visam superar visões conservadoras e fragmentadas de ensino é uma constante, e que dessa forma, a análise crítica articulada às vivências e experiências dos alunos sobre os conhecimentos historicamente construídos, são possibilidades de ressignificar o objeto de estudo e o papel social que a EF deve ter na atualidade.

Sendo assim, é fundamental identificarmos como se dá essa relação no processo de ensino aprendizagem escolar, para que maiores discussões possam ser desenvolvidas a luz do conhecimento esporte e sua relação com as dimensões históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas.

Categoria 2: Vivências e experiências: efeito de apropriação¹ e necessidades pelas práticas esportivas

¹ Na perspectiva de Bourdieu (1990), o autor destaca o termo efeito de apropriação para o elemento *gosto*, como subsídio para compreender as definições e escolhas dos diversos conhecimentos culturais;

Essa categoria tem como premissa as reflexões sobre quais foram as experiências dos alunos nas aulas de EF com o esporte; se os alunos gostam do esporte, e o por quê desse efeito de apropriação; sobre o que os alunos mais gostam nas aulas de EF quando o conteúdo é esporte; sobre o que os alunos menos gostam nas aulas de EF quando o conteúdo é esporte; e como o esporte poderia ser trabalhado nas aulas de EF.

Diante desses questionamentos buscamos interpretar a realidade dos alunos e identificar o interesse e as necessidades dos mesmos pela prática esportiva, através de subcategorias que foram definidas a partir do agrupamento das respostas que se aproximavam da proposta de discussão, os quais apresentam sua apropriação pelo esporte por contribuir para a questão da saúde, do corpo, do lúdico, da ampliação do conhecimento, por ser um conteúdo mais conhecido, entre outros que foram destacados de forma isolada.

No entanto, torna-se relevante identificarmos qual é o sentido e os significados que essas práticas corporais transmitem aos alunos a partir de seus diversos contextos e características próprias, ou seja, qual a relevância social do esporte desenvolvido na escola na perspectiva dos alunos no processo de ensino e aprendizagem a partir de sua apropriação. Assim, apresentamos algumas contribuições conforme a tabela (4) abaixo.

Tabela 4 - O porquê do interesse dos alunos pela prática esportiva

Motivo	Frequência	Percentual
Saúde	27	23,08%
Corpo	25	21,37%
Lúdico	17	14,53%
Ampliação do conhecimento	13	11,11%
Conteúdo mais conhecido	14	11,97%
Outros	21	17,94%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Ao retratarmos esse debate sobre o que leva os alunos a gostar/se apropriar do esporte, percebemos que são elencadas várias temáticas, no entanto, apesar de não haver uma diferença significativa, a questão da saúde e do corpo acaba prevalecendo diante das informações que foram prestadas sob esse questionamento.

Essas informações apresentadas são relevantes para compreendermos a contribuição da EF e do esporte na formação dos alunos, mas vale ressaltarmos que a dimensão sociocultural dessa área do conhecimento é polissêmica e que diante dessa pluralidade temos vários saberes (conforme alguns já citados), que ampliam a visão estritamente da questão da saúde e do corpo no esporte. Sendo assim,

[...] não se pode atribuir uma função social exclusiva a cada modalidade esportiva. Sem dúvida, uma mesma modalidade pode ser desfrutada como prática recreativa, ser ensinada como atividade pedagógica, ou ser comercializada como espetáculo de massa (PRONI, 1998, p. 75).

Essas questões são pertinentes, pois nos apresentam várias possibilidades de intervenção a partir de uma única modalidade, que possa ir além da dimensão técnica, da saúde ou corporal presente no esporte.

Nessa linha de análise, além de identificarmos as respostas sobre o porquê dos alunos gostarem do esporte, buscamos trazer informações sobre o que eles mais/menos gostam nas aulas de EF quando o conteúdo é esporte, no intuito de apresentarmos seus interesses e desinteresses pelas aulas, mas também evidenciar que por meio dessas modalidades esportivas é possível atribuir às mesmas várias transformações e funções sociais. A tabela (5) abaixo apresenta as respostas dos alunos.

Tabela 5 - O que os alunos mais gostam nas aulas de esportes

O que mais gostam	Frequência	Percentual
Aulas práticas	14	11,97%
Voleibol	21	17,95%
Futsal	43	36,75%
Tênis de mesa	11	9,40%
Atividades recreativas	10	8,55%
Outros	18	15,38%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Diante dessas considerações, além do esporte caracterizar-se como conteúdo predominante nas aulas, identificamos o predomínio de algumas modalidades esportivas como o futsal e o voleibol no processo de ensino aprendizagem a partir das concepções dos alunos.

Esses saberes são determinantes para compreendermos os significados e sentidos que os alunos atribuem aos mesmos, não como uma forma de estabelecermos críticas, mas de encontrarmos possibilidades de entendermos essas práticas para transformá-las no contexto da escola e para que a partir dessas, outras propostas possam ser vivenciadas e experimentadas pelos alunos.

Por outro lado, no que tange ao ensino do esporte, temos algumas opiniões dos alunos sobre o que eles menos gostam no ensino desse conteúdo no contexto da escola. Essas reflexões contribuem para que os professores possam atender aos princípios básicos que são destacados por Freire (2000), principalmente àqueles que se referem às estratégias que podem ensinar o aluno a gostar do esporte. Na tabela (6) abaixo podemos verificar tais opiniões dos alunos.

Tabela 6 - O que os alunos menos gostam nas aulas de esportes

O que menos Gostam	Frequência	Percentual
Aulas teóricas	21	17,94%
Treinamento	10	8,55%
Aula livre	06	5,13%
Basquetebol	17	14,53%
Futsal	08	6,84%
Voleibol	13	11,11%
Handebol	08	6,84%
Tênis de mesa	06	5,13%
Outros	15	12,82%
Sem resposta	13	11,11%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Diante desses questionamentos podemos refletir sobre o que leva os alunos a gostarem mais ou menos de determinadas modalidades esportivas, será por uma questão cultural, influência da mídia ou valorização do professor de algumas modalidades/conteúdos em detrimento de outros? Esse processo exige uma análise criteriosa dos pressupostos que influenciam ou não na aprendizagem dos alunos, sendo necessário, dessa forma, oportunizarmos diversas experiências aos educandos envolvendo o esporte, não somente em sua dimensão histórica ou técnica por meio de fundamentos e regras, mas que promovam a discussão e o

debate em suas dimensões sociais, culturais e políticas como parte da cultura humana.

Essas subcategorias organizadas sobre o que os alunos menos gostam nas aulas, se apresentam como um desafio aos professores de EF, primeiramente pela necessidade em estabelecer estratégias para identificar o motivo que leva os alunos a resistirem sobre as aulas consideradas teóricas e sobre algumas modalidades esportivas de forma secundária, o desafio de torná-las atrativas para que os alunos percebam sua relevância para sua formação.

Esses encaminhamentos que envolvem a questão da problematização das aulas de EF são alguns subsídios que podem auxiliar o professor no tratamento a ser dispensado ao conteúdo esporte na escola, cuja intenção, é a de promover o debate e a reflexão sobre as práticas historicamente desenvolvidas como uma construção social, que podem ser vivenciadas, interpretadas e compreendidas de forma multicultural. Pois, a heterogeneidade do esporte se evidencia pela sua constante transformação e pela diversidade de sentidos e significados que cada agente coloca em suas várias manifestações e dimensões na sociedade.

Portanto, as experiências que são proporcionadas aos alunos por meio das práticas esportivas, são indispensáveis para a compreensão de mundo e para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre as ações dominantes da estrutura social vigente. Nessa linha de análise, foi que buscamos interpretar a partir da realidade dos alunos, quais são suas experiências nas aulas de EF com o esporte, conforme a tabela (7) a seguir:

Tabela 7 - Experiências dos alunos nas aulas de EF com o esporte.

Experiências	Frequência	Percentual
Ludicidade	24	20,51%
Competições	15	12,82%
Aprendizagem Motora	25	21,37%
Valores	23	19,66%
Sem resposta	09	7,69%
Outros	21	17,95%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Essas informações foram organizadas a partir das subcategorias que envolvem a questão da ludicidade, da competição, da aprendizagem motora, da

construção de valores, dentre outras especificadas de forma isolada.

Dentro dessas temáticas, foi agrupada a maioria das respostas dos alunos sobre as experiências que os mesmos vivenciam/vivenciaram nas aulas de EF com o esporte. Dentre elas, percebemos que uma grande parte dos conhecimentos que os alunos sabem sobre o esporte provém de diversas fontes. Por um lado, das experiências que envolvem os aspectos da ludicidade e dos valores que podem ser desenvolvidos a partir da estratégia metodológica do jogo ou dos princípios que regem a pedagogia do esporte. Por outro lado, as experiências e o contato dos alunos com o esporte provêm da aprendizagem motora e por meio de competições, que diante da subjetividade das informações pode ser resultado desse trabalho mais específico com a técnica e com as habilidades e capacidades motoras dos alunos. Diante dessa configuração, nossa intenção não é favorecer ou criticar esses dois extremos, referente ao contato que os alunos demonstram ter com esporte, ou mesmo reduzir suas possibilidades de compreender esse fenômeno, mas sim apenas apresentarmos de que forma esses educandos se apropriam das experiências que envolvem o esporte e ainda apontarmos as possibilidades de articulação existente entre eles.

Sendo assim, a partir dessas experiências que foram elencadas pelos alunos, buscamos questioná-los sobre como poderia ser trabalhado o esporte na escola a partir de suas concepções, a fim de atender suas necessidades e expectativas referentes às possíveis propostas de intervenção. A tabela (8) abaixo apresenta as respostas dos alunos.

Tabela 8 - Como o esporte poderia ser trabalhado nas aulas de EF na concepção dos alunos

Como poderia ser trabalhado o esporte na escola	Frequência	Percentual
Aulas práticas	26	22,22%
Aulas teóricas	07	5,98%
Aulas práticas e teóricas	15	12,83%
Ludicidade	14	11,96%
Competição	16	13,68%
Diversas modalidades	24	20,51%
Outros	15	12,82%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Por meio das considerações dos alunos, buscamos agrupar as respostas e organizar as subcategorias para o processo de análise. Dentre as respostas sobre como o esporte poderia ser abordado na escola a partir da concepção dos alunos, obtivemos algumas contribuições relevantes, as quais se destacam pela necessidade de mais aulas práticas, mais aulas teóricas, aulas práticas e teóricas, ensino do esporte por meio da ludicidade, competitividade, ensino de outras modalidades, entre outros;

Diante dessas considerações, novamente o debate entre a unicidade entre teoria e prática fica evidente a partir das respostas dos alunos, os quais destacam a necessidade do ensino do esporte ser articulado com mais aulas práticas, enquanto outros acreditam que devem ser proporcionadas mais aulas práticas e teóricas no processo de ensino referente ao esporte.

Sendo assim, acreditamos que as explicações para essas considerações devem ir além desse debate sobre a questão de valorizar “mais ou menos aulas práticas” e sim buscar uma mediação entre elas a partir do estabelecimento de um objeto de estudo para o ensino da EF na escola. Nessa perspectiva, conforme relata Betti (1996), “Para nós a relação entre teoria e prática é um ponto crucial para a educação física. A falta de clareza nessa questão é que nos tem levado a muitos equívocos, e a permanência de um pensamento dualista” (BETTI, 1996, p. 102).

Outra questão que nos chamou a atenção diante das considerações dos alunos, foi a proposta de utilização dos aspectos que envolvem a ludicidade e a competitividade no ensino do esporte. Esses recursos podem ser utilizados como pressupostos metodológicos para o ensino das diversas modalidades esportivas, os quais apresentam suas especificidades, mas que se abordados de maneira planejada e fundamentada, podem se tornar ingredientes indispensáveis para o trabalho pedagógico em busca do conhecimento científico na escola.

Sendo assim, não buscamos descaracterizar a competição em favor da cooperação ou da ludicidade, mas sim que ambos possam contribuir de forma significativa para que os alunos entendam o esporte como um fenômeno multicultural que pode ser desenvolvido de várias formas em seus diversos contextos.

E por fim, além das outras propostas que foram elencadas pelos alunos para o ensino do esporte, uma que foi muito evidenciada foi a questão da

diversificação dos conteúdos, na qual os alunos destacam a importância do esporte ser ensinado a partir de outras modalidades esportivas, além daquelas predominantes como, o basquetebol, o voleibol, o handebol e o futebol. Essa consideração se torna relevante, pois se articula ao princípio da diversidade desenvolvido por Betti (1991, 1996), o qual valoriza a seleção e o desenvolvimento de outros conteúdos que também são conhecimentos da EF escolar, no sentido de buscarmos romper com perspectivas conservadoras de ensino, que somente priorizam o trabalho com o esporte de forma fragmentada, repetitiva e monótona.

Categoria 3: Experiências com o esporte de rendimento e a influência da mídia

Nessa categoria, buscamos por meio das considerações dos alunos, compreender quais são suas experiências com o esporte de rendimento, tanto no que tange ao ensino e vivência das atividades que envolvem a técnica, tática, habilidades motoras, entre outros, quanto aos que envolvem as dimensões sociais, econômicas e políticas presentes no esporte de rendimento, as quais exigem uma maior reflexão.

Sendo assim, para a organização dessa categoria, elencamos três questionamentos para sintetizar as discussões sobre a temática em questão, as quais, se evidenciam pela participação (ou não) dos alunos nas atividades que envolvem o esporte de rendimento e o contexto dessa participação; como foi a experiência desses alunos com o esporte de rendimento e como eles observam a relação existente entre o esporte e a mídia, conforme consta na tabela (9):

Tabela 9 - Participação dos alunos no esporte de rendimento.

Local	Frequência	Percentual
Centros de treinamento	25	21,37%
Projetos sociais	09	7,69%
Escola	23	19,65%
Outros	20	17,10%
Não participou	40	34,19%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Sob essas discussões, buscamos identificar a partir das respostas dos alunos, suas participações e vivências com o esporte de rendimento, bem como

o contexto que eles desenvolviam tais atividades. Dentre as subcategorias organizadas, identificamos que vários alunos não participaram em nenhum momento de atividades que envolvessem essa manifestação esportiva, por vários motivos que se destacam, desde a falta de interesse por esse tipo de atividade até a falta de oportunidade que muitos não encontraram no seu processo de escolarização.

No entanto, as respostas que mais ficaram evidentes sob essa temática, foram os contatos dos alunos com essa manifestação esportiva no contexto dos centros de treinamento e no próprio ambiente escolar. Essa relação nos remete ao debate existente entre o esporte educacional *versus* esporte de rendimento (TUBINO 2010), pois, sabemos que diante das manifestações do esporte, principalmente em relação aquelas que retratamos nessa discussão, existe as suas especificidades, diferenças e momentos diferenciados de intervenção, porém, não podemos desconsiderar as semelhanças e as possíveis aproximações entre essas manifestações esportivas, pois todas, desde que atendam os princípios pedagógicos, apresentam seu caráter educativo e de contribuição para a formação dos alunos. Pois segundo Marques (2006, p. 143), “Não há um desporto com valor educativo, na escola, e um outro sem valor educativo, nos clubes. Isso é, o desporto tem em si mesmo, independentemente dos contextos que é feito, uma mais – valia educativa”.

Portanto, além de estabelecermos críticas ou diferenças entre as manifestações esportivas, torna-se necessário considerarmos como esses alunos estão vivenciando o esporte de rendimento x educacional nos centros de treinamento e principalmente na escola, mas também na possibilidade de articulação entre elas, assim como também na heterogeneidade dessas intervenções. Pois, os indivíduos podem vivenciar ou experimentar essas práticas corporais de diferentes formas, apesar da existência da universalidade do desporto, valorizando dessa forma, a perspectiva polissêmica e multicultural do esporte.

Na sequência da investigação, além de apresentarmos o contexto em que os alunos se apropriam do esporte de rendimento, buscamos identificar como foram essas experiências e aprendizagens dos mesmos diante dessa manifestação esportiva, conforme segue na tabela (10) a seguir:

Tabela 10 - Experiências dos alunos com o esporte de rendimento

Experiências	Frequência	Percentual
Positivas;	31	26,50%
Condicionamento físico e exigência de dedicação em competições;	23	19,66%
Valores;	10	8,55%
Nenhuma;	40	34,18%
Outros	13	11,11%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

As características do esporte de rendimento são destacadas como uma forma de apresentar suas finalidades, proporcionando subsídios para a prática pedagógica dos professores e para as intervenções dos técnicos e treinadores esportivos.

Nesse contexto, sabemos que a organização burocrática, a disputa física, a busca pela competitividade, pela vitória, pelo condicionamento físico, entre outros, são alguns dos elementos necessários para a apropriação do desporto de alto nível, os quais foram apontados por vários alunos. Todavia, essa manifestação esportiva se abordada de forma condizente com a faixa etária dos alunos, com seus níveis de habilidades e se possível com aspectos lúdicos, podem proporcionar várias experiências e contribuições, como algumas que foram citadas de forma singular por alguns alunos, referentes à importância da competição, da cooperação, os benefícios para a saúde, o incentivo às práticas de exercícios físicos, desenvolvimento de valores, entre outras. Por outro lado, caso as estratégias metodológicas não atendam as orientações pedagógicas para o trabalho com o esporte de rendimento, essa experiências podem se tornar negativas, como algumas que foram destacadas pelos alunos referentes à falta de interesse e motivação, exclusão e preconceito, falta de habilidade, entre outras.

Essa relação entre os princípios que envolvem a pedagogia do esporte e o treinamento são indispensáveis para a compreensão das manifestações do esporte, principalmente referente à questão do rendimento esportivo, pois o processo de trabalho de professores e técnicos tanto dos clubes esportivos quanto da própria escola necessita dos aspectos lúdicos e competitivos durante sua intervenção, os quais devem ser sistematizados em um planejamento pautado em

saberes científicos e nas perspectivas pedagógicas que valorizam as possibilidades e limitações dos alunos, no entanto, essas propostas devem ser desenvolvidas no contexto da escola com propósitos e momentos diferenciados daqueles que acontecem as aulas de EF.

Nessa linha de análise, além das experiências e vivências que os alunos apontam sobre o esporte de rendimento, buscamos identificar como eles interpretam a relação existente entre essa manifestação esportiva e a mídia no contexto social, assim apresentamos a tabela (11) com os seguintes dados:

Tabela 11 - Como os alunos veem a relação existente entre esporte e mídia.

Relação entre esporte e mídia	Frequência	Percentual
Competição/espacularização do esporte	23	19,66%
Dimensão econômica e incentivo ao consumo e inatividade	26	22,22%
Mitificação, Idolatria	20	17,09%
Criticidade	16	13,68%
Outros	17	14,53%
Sem resposta	15	12,82%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Devido à mídia contribuir de forma significativa para a hegemonia do esporte de rendimento, surge à necessidade de compreendermos como essa relação se expressa no contexto da escola e qual é o papel do professor diante do crescimento dessa nova cultura da informatização.

Sendo assim, considerando a relevância das informações, percebemos que os alunos demonstram um senso crítico a respeito dessa relação, na qual apontam reflexões para uma espetacularização existente no esporte e para uma idolatria de atletas que em muitos momentos, principalmente por meio da televisão, vem estimulando as pessoas a consumirem mais produtos e temas esportivos favorecendo o processo de mercadorização do esporte (FINCK, 2010), além de incentivá-las na questão da inatividade e sedentarismo.

Portanto, para uma intervenção pedagógica à luz de uma perspectiva polissêmica e multicultural do fenômeno esportivo, exige-se o desenvolvimento de um olhar reflexivo por meio da relação existente entre o esporte e os diversos aparatos técnicos de

comunicação, conforme a exposição de alguns alunos, não com a intenção de negá-la no processo de ensino e aprendizagem, mas de sabermos diferenciar o que é produtivo do improdutivo que leva a alienação, buscando dessa forma, a qualidade do ensino.

Categoria 4: Experiências com o esporte nos momentos de lazer: contribuições e perspectivas

Tendo em vista, o debate existente entre as perspectivas do lazer para o acesso ao tempo disponível e aos bens culturais, buscamos analisar como o esporte vem sendo apropriado por parte dos alunos nesse campo que articula o esporte, o lazer e a qualidade de vida, já que essa temática segundo Marcellino (2006, p. 124) é uma “problemática tipicamente urbana, característica das grandes cidades, porém ultrapassa suas fronteiras, uma vez que os grandes centros urbanos levam-na, com as mesmas características, por meio da mídia, para outras regiões do país, nem tão grandes, nem tão urbanizadas”.

Com base nesses encaminhamentos e das respostas dos alunos, elencamos as categorias sobre a importância da prática de esportes; se os mesmos praticam esse conteúdo em seus momentos de lazer e com quais finalidades. Dessa forma, na tabela (12) a seguir são apresentadas as considerações dos alunos sobre a relevância do desporto.

Tabela 12 - Importância da prática esportiva na perspectiva dos alunos

Importância da prática esportiva	Frequência	Percentual
Saúde	41	35,04%
Habilidades/capacidades Físicas	20	17,09%
Criticidade	10	8,55%
Criatividade	11	9,40%
Competição	15	12,82%
Valores	09	7,69%
Outros	11	9,40%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Essas informações demonstram por meio das subcategorias elencadas, a importância da prática de esportes na concepção dos alunos, nas quais percebemos que a formação de valores, a criatividade, criticidade, entre outros, não se apresentam de forma

significativa, pois novamente a presença da competição, a busca do desenvolvimento de habilidades e principalmente as questões que envolvem a saúde², acabam sendo os aspectos determinantes das respostas no que tange a importância do desporto na compreensão desses sujeitos.

Sob essas dimensões, observamos que são vários os elementos que podem interferir na apreensão do conhecimento sobre o esporte por parte dos alunos, pois nessas condições, a educação não consegue contemplar a sua função social de transmitir os conhecimentos historicamente construídos com o rigor e com a qualidade esperada, tampouco, para um processo de instrução que possa contribuir para o desenvolvimento de valores, da criticidade e da criatividade dos alunos perante as manifestações e dimensões do esporte (TUBINO, 2010).

Diante desse contexto, percebemos que são válidas as considerações dos alunos, no entanto, a busca pela rigorosidade e pela ampliação do saber que envolve o esporte deve ser uma constante, a fim de contemplar outras dimensões que caracterizam esse fenômeno enquanto um saber sociocultural, econômico e político, para a constituição de uma sociologia do esporte (BETTI, 2001).

Nesse mesmo sentido, não estamos descaracterizando a identidade, formação e atuação do professor de EF como se fosse a única responsável pelas limitações e fragmentações dos conhecimentos dos alunos, apenas referendando que esta necessita de mais reflexões que demandem mais habilidades e atitudes concretas em busca de uma educação transformadora.

Nesse direcionamento, após identificar o grau de importância que os alunos atribuem ao esporte, buscamos por meio da tabela (13) a seguir, apresentar a partir de suas considerações, as finalidades que eles buscam atingir por meio da prática de esportes em seus momentos de lazer.

² A saúde é abordada por Bento (1991, p. 23), como “uma consequência de uma relação flexível ajustada à situação e ordenada entre sujeito e meio ambiente (envolvimento) traduzindo um equilíbrio dinâmico entre exigências do ambiente e as possibilidades de pessoa”.

Tabela 13 - Opinião dos alunos à respeito das práticas esportivas desenvolvidas nos momentos de lazer.

Finalidade do Esporte nos momentos de lazer	Frequência	Percentual
Qualidade de vida	22	18,80%
Prazer/diversão	26	22,22%
Necessidade de tempo	11	9,40%
Lazer x mercadoria	08	6,84%
Novas amizades	12	10,26%
Descanso	11	9,40%
Não pratica	11	9,40%
Outros	16	13,68%
Total	117	100%

Fonte: Autor.

Diante das informações elucidadas pelos alunos foram organizadas subcategorias (qualidade de vida; prazer/diversão/necessidade de tempo; lazer x mercadoria; novas amizades; descanso; entre outros) que demonstram o entendimento dos mesmos sobre as finalidades almejadas na vivência do esporte nos momentos de lazer, apresentando dessa forma, as contribuições e perspectivas para essa área do saber, conforme já especificadas por Marcellino (2006).

Dentre essas questões que foram elucidadas, algumas respostas apresentavam a relação do lazer *versus* mercadoria, pois destacam que para a vivência de algumas atividades, que inclusive são os desejos de alguns alunos, é necessária uma condição socioeconômica mais elevada devido ao consumismo e a mercadorização de algumas práticas de lazer. Essa relação é especificada por Marcellino (2006, p. 128), o qual relata que “quase sempre é o mercado o regulador do tipo de profissional a ser formado, vendo o lazer e o esporte como “mercadorias” a serem consumidas no tempo disponível, inclusive de uma perspectiva de controle social”.

Por meio dessas considerações, as intervenções com o esporte direcionadas ao lazer devem ser pensadas além das possibilidades de descanso, ou seja, como veículo e objeto de educação que contribuam para que os alunos compreendam que o lúdico e o prazer podem ser experimentados em outros tempos e lugares.

A regularidade das atividades realizadas no tempo disponível, representadas por essas condições

que envolvem o prazer, a diversão e a qualidade de vida, podem trazer vários benefícios para os alunos, sendo assim, a EF ao propor intervenções que envolvam o esporte, deve propiciar a partir do contexto da escola, atividades desportivas sistematizadas que estimulem os alunos a alcançar essas satisfações no percurso de suas vidas na busca de uma formação de hábitos saudáveis.

Para o alcance dessas possibilidades de mudanças, torna-se necessário a ressignificação do ensino do esporte no contexto da escola, para que esse propicie para os alunos, além de suas dimensões técnicas, uma abordagem sobre as concepções do lazer no contexto extraescolar, visando à superação de propostas mecanicistas e melhores condições no plano social e cultural dos alunos em busca de uma qualidade de vida ativa.

Por fim, reforçamos que o “o esporte na escola deve ser entendido em sentido amplo, que abrange, além das formas competitivas, uma larga gama de atividades físicas de lazer, ao ar livre ou de expressão, praticada ao mesmo tempo por prazer e por seu valor higiênico, educativo e cultural” (BETTI, 1998, p. 28). Essas são algumas perspectivas que nos estimulam a repensar as propostas de ensino e aprendizagem do esporte na escola a partir de uma intervenção polisêmica, proporcionando aos alunos um conhecimento amplo a partir das diversas manifestações do esporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito desta pesquisa consideramos fundamental o aprofundamento acadêmico e profissional em relação ao esporte para fomentar debates que tratam do processo de ensino e aprendizagem desse conteúdo no âmbito escolar, os quais se destacam pela polissemia e heterogeneidade esportiva devido as suas diversas formas de manifestações que podem ser experimentadas em seus diversos contextos.

Com base nestes resultados apresentados a partir das respostas dos alunos, esperamos contribuir para a intervenção pedagógica dos professores de Educação Física no ensino do esporte, acreditando na perspectiva de que o mesmo pode ser ressignificado no contexto da escola para que seja mais educativo e atenda as necessidades e expectativas dos alunos. Esperamos ainda que essas análises possam permear novos estudos e provocar novas discussões no campo

acadêmico e profissional da Educação Física sobre o ensino do esporte na escola e suas possibilidades de intervenção.

Enfim, esperamos que esta pesquisa contribua para a construção de novos saberes sobre o processo de ensino e aprendizagem do esporte e para novas discussões e debates sobre o fenômeno esportivo a partir de uma perspectiva polissêmica e multicultural, tanto no campo acadêmico, quanto no ambiente profissional que se apresenta a EF.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73 – 120, 1996.
- _____. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papyrus, 1998.
- _____. Educação Física e Sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (Orgs.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.
- BENTO, J. O. **Desporto, saúde e vida: em defesa do desporto**. Lisboa: Horizonte, 1991.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria de ação**. Campinas: Papyrus, 1996.
- _____. Programa para uma Sociologia do Esporte. In: BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 207-220.
- FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. Curitiba: IBPEX, 2010.
- FREIRE, J. B. Pedagogia do esporte. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Orgs.) **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2000. p. 91-95.
- MARCELLINO, N. C. Desporto: Lazer e Qualidade de vida. In: TANI, G. ET AL.. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- MARQUES, A. Desporto: ensino e treino. In: TANI, G. ET AL. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- PRONI, M. W. **Esporte-espetáculo e futebol-empresa**. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 1998.
- TUBINO, M. J. G. **Estudos Brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte educação**. Maringá: EDUEM, 2010.

Recebido em: 27.05.2017

Aceito em: 05.10.2017

O PROJETO DO ENSINO PRIMÁRIO PARA TODOS EM MOÇAMBIQUE: 1975 A 1990

THE PROJECT OF PRIMARY EDUCATION FOR ALL IN MOZAMBIQUE: 1975 TO 1990

Octávio José Zimbico*

RESUMO

O ensino primário (EP) para Todos, em Moçambique, é o foco deste texto, que problematiza o fato das taxas de admissão, escolarização, conclusão e evasão escolar no EP terem estado abaixo das expectativas entre 1975 e 1990, o que coloca a necessidade de identificar os fatores desta tendência e compreendê-la, na tentativa de redução do insucesso escolar. O objetivo é compreender o comportamento dos efetivos escolares do EP, à luz da meta governamental que tinha definido a década 1980 como de erradicação do analfabetismo e “da vitória sobre o subdesenvolvimento”. A metodologia consistiu na revisão bibliográfica, estudo de legislação e análise de dados estatísticos. Os principais achados mostram que fatores políticos e econômicos comprometeram esforços de universalização do EP naquele período.

Palavras-chave: Ensino primário para Todos; Moçambique; Fatores políticos e econômicos.

ABSTRACT

Primary education (PE) for All in Mozambique is the focus of this text, which problematizes the fact that admission, schooling, completion and school dropout rates in the EP were below expectations between 1975 and 1990, what places the need of identifying the factors of this tendency and understanding it, in an attempt to reduce school failure. The aim is to understand the behavior of school personnel in the EP, in the light of the governmental goal that had defined the 1980s as eradicating illiteracy and “victory over underdevelopment.” The methodology consisted of the bibliographical review, legislation study and statistical data analysis. The main findings show that political and economic factors harmed efforts to universalize PE in that period.

Keywords: Primary Education for All; Mozambique; Political and economic factors.

*Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2016). Professor (da disciplina de Avaliação de Programas e Projetos Educativos) na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, Moçambique.

INTRODUÇÃO

É supremo interesse da sociedade que em seu seio não existam homens ignorantes e faltos de educação [...] pois na ignorância e na falta de educação é que reside a fonte da miséria e da desordem, dos crimes e dos vícios de toda a sorte, como é nestes males que estão as principais causas dos perigos e desprezos sociais (OLIVEIRA, 1873, p.71).

Este trecho é do texto “O ensino público”, de autoria de Antônio de Almeida Oliveira, publicado em 1873, no Maranhão, Brasil, e espelha a crença que prevalece até aos dias atuais sobre a importância do acesso ao ensino para todos em uma determinada sociedade, pois, acredita-se que combinada com políticas econômicas, a educação constitui fator-chave na promoção do bem-estar social e na redução da pobreza, ao afetar positivamente a produtividade nacional e, por via disso, determinar melhores padrões de vida. Outrossim, prevalece a crença de que a pobreza não pode ser reduzida, a menos que todas as pessoas tenham acesso a um ensino de qualidade. Com efeito, a teoria do capital humano atribui à educação o desencadeamento de processos responsáveis pela mobilidade social e modernização da sociedade. Como um sistema harmônico, a sociedade caminharia, gradual mas consistentemente, em direção ao progresso.

Um dos maiores desafios dos governos consiste em implementar políticas educativas mais justas, eficazes e relevantes. A crescente aposta no ensino de qualidade fundamenta-se na crença da contribuição do investimento em capital humano para o crescimento econômico, e outros benefícios intangíveis que a educação e a formação proporcionam aos indivíduos e à sociedade. A visão otimista do ensino, como equalizador de oportunidades para indivíduos de diferentes classes e estratos sociais, atraiu alguns teóricos da educação. Eles acreditavam que caberia à escola desfazer as desigualdades sociais, tornando-se alavanca do progresso e bem-estar; bastaria que as pessoas tivessem ânimo e talento para estudar.

Em Moçambique, o projeto de construção do socialismo iniciou-se logo após a independência, em 1975, tendo sido através dele que se pretendia edificar uma nação em que o acesso ao ensino público seria um meio pelo qual criar-se-ia iguais oportunidades de mobilidade social para todos. No entanto, apesar dos investimentos no EP, resultantes da intenção de

se universalizar este nível, por um lado, as taxas de admissão, escolarização, e por outro, as de conclusão e evasão escolar parecem revelar que essa meta não foi alcançada até 1990. Essa situação coloca o desafio de identificar os fatores e mecanismos do insucesso escolar, por um lado; e de reflexões que ajudem a compreender a evolução do sistema visando a elaboração de estratégias para a redução do insucesso escolar e a melhoria da aprendizagem nas escolas, por outro.

Neste contexto, constitui objetivo deste texto, compreender o comportamento dos efetivos escolares do EP e identificar os fatores que determinaram o fluxo escolar entre 1975 e 1990, à luz do Plano Prospetivo e Indicativo, que tinha definido a década de 1980 como de erradicação do analfabetismo, através da escolarização primária universal, no âmbito dos esforços da “década de vitória sobre o subdesenvolvimento”.

Com vista à obtenção de respostas ao problema formulado, este trabalho esforça-se por responder às seguintes perguntas: Qual foi o comportamento dos efetivos escolares do EP entre 1975 e 1990? Quais os fatores responsáveis pelas tendências dos efetivos escolares do EP entre 1975 e 1990? Qual foi o nível de universalização do EP até 1990?

A escolha do período de 1975 a 1990 justifica-se pelo fato de ter sido um momento de euforia pós-independência, em que por meio de um projeto socialista as autoridades moçambicanas queriam construir uma nação baseada na igualdade e equidade de oportunidades em todos os setores, incluindo na educação, para que através dela todos os moçambicanos tivessem a necessária inserção no projeto de construção da nação. Assim, interessamos explorar o grau de cumprimento da meta de universalização do EP no período em referência.

Em termos metodológicos, esta pesquisa é de carácter histórico e emprega diferentes dados, na busca de respostas às perguntas de investigação. A intenção é suplementar a informação, permitindo a triangulação desses dados, mediante o uso de diversas fontes na abordagem do problema de pesquisa, sob diferentes visões. As pesquisas históricas têm o mérito de ajudar a avaliar os erros e êxitos do passado, para a partir dessas experiências melhorar-se o presente e projetar-se o futuro desejado. Nesta ordem de ideias, constituem fontes de pesquisa a bibliografia, a legislação educacional e estatísticas de educação,

recolhidos em acervos localizados na cidade de Maputo, entre 2015 e 2016.

A legislação constitui material de trabalho para pesquisadores e responsáveis pela política educativa porque oferece uma visão de ideias e valores forjados no passado, no presente, e projetados para o futuro. Por sua vez, as estatísticas de educação fornecem elementos passíveis de análise histórica, podendo ser instrumento metodológico, para classificar, quantificar, cifrar realidades.

À NOVA NAÇÃO UM NOVO PROJETO EDUCACIONAL

Proclamada a independência, em 25 de Junho de 1975, o governo de orientação socialista, sob a direção da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), único representante dos moçambicanos, lançou bases para a consolidação de um Estado dirigido por um sistema político monopartidário. As primeiras decisões do governo caracterizam a sua intenção de construir uma democracia social e política. Nesse sentido, a FRELIMO devia dismantlar o aparelho de Estado herdado, convicta que não era possível utilizar o “existente, orientando-o para novos objetivos, a partir da experiência colhida durante o governo de transição e durante os primeiros meses de independência” (GÓMEZ, 1999, p.208).

Para isso, o governo da FRELIMO desencadeou reformas, substituindo a propriedade privada da terra pela estatal, criando cooperativas agrícolas, extinguindo as profissões liberais, nacionalizando empresas, bancos, prédios, justiça, saúde, educação, entre outros serviços. A necessidade de tais reformas constava do artigo 2 da Constituição da República de 1975, em que Moçambique era um Estado de democracia popular em que todas as camadas patrióticas deviam participar na construção de uma nova sociedade, livre da exploração do homem pelo homem, em que o poder pertencesse aos operários e camponeses unidos e dirigidos pela FRELIMO e exercido pelos órgãos do poder popular (ASSEMBLEIA POPULAR DE MOÇAMBIQUE, 1975).

Todavia, mais cedo estas mudanças revelaram-se ineficazes, situação agravada pela saída massiva de funcionários portugueses, que não se identificaram com o novo sistema político e pelo início da desestabilização e agressão externa dos regimes

minoritários da Rodésia do Sul e do *apartheid*¹; tendo sido à luz destas ações que se formou a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO): um dos protagonistas da guerra dos 16 anos.

Para a materialização do projeto de formação do “homem novo”² foram confiados os “grupos dinamizadores”³ que, sob o centralismo democrático, deveriam difundir a linha política do partido FRELIMO. Servindo-se das experiências das zonas libertadas⁴ durante a guerra colonial, a educação foi posta ao serviço de “todo” o povo moçambicano. Um dos ganhos imediatos foi o alargamento do acesso à escola, o que mostrava interesse pela “democratização” do ensino. Em 1985 começa a liberalização dos principais setores da economia, partindo da reforma do Estado com vista a dotá-lo de uma visão neoliberal. Nessa altura, o discurso político dos governantes tendia a suavizar-se e a FRELIMO, em consequência das decisões do seu IV Congresso, em 1984, declarava abandono ao marxismo-leninismo e dava mais atenção ao ocidente do que aos tradicionais aliados do leste. Nesse momento,

Moçambique conheceu um turbilhão de mudanças políticas e sociais e, em 1977, a FRELIMO apresentava-se como um partido marxista-leninista de vanguarda⁵; em 1983, durante uma brutal guerra civil, foram introduzidos os primeiros esforços para uma abertura moçambicana e, a partir de 1989, o partido começou a evoluir no sentido da democracia neoliberal (SUMICH, 2008, p. 321).

Na sequência, desde 1987 Moçambique implementa um programa⁶ de reajustamento estrutural

¹ Antigo regime racista, de minoria branca, sustentado pelo Partido Nacional, que governou a República da África do Sul de 1948 a 1994.

² Homem-novo era, na ótica da FRELIMO, um cidadão emancipado da dominação mental colonial, revolucionário, que servisse de modelo a replicar em escala nacional.

³ Os grupos dinamizadores eram uma estrutura ideológica instalada nos bairros, em todo o país, para que servissem de difusores da linha política e ideológica da FRELIMO.

⁴ As zonas libertadas correspondiam àqueles territórios libertados da administração colonial portuguesa durante a luta armada de libertação de Moçambique (1964 a 1974). Nessas zonas a FRELIMO ia-se instalando conforme a luta avançava.

⁵ Foi em III congresso, em 1977, que a FRELIMO foi declarada partido marxista-leninista, tendo adotado a palavra-de-ordem “FRELIMO, partido de vanguarda da revolução socialista”.

⁶ Moçambique foi aceito nos anos 1980 como membro do FMI e do BM. A deterioração dos termos de troca, a guerra, entre a FRELIMO e a RENAMO e calamidades naturais, levaram à aprovação, em 1987, do Programa de Reabilitação Económica (PRE), que em 1989 integrou a componente social, tendo passado a designar-se Programa de Reabilitação Económica e Social (PRES), através do qual liberalizou-se o mercado.

e de estabilização macroeconômica, para reduzir a pobreza, com apoio do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Ditado pelas leis de mercado, este modelo econômico diminuiu o alcance da planificação centralizada, restringe a ingerência do Estado nos assuntos pessoais, permitindo aos cidadãos exprimir a sua iniciativa e capacidade criadora e, manifestar uma atitude independente e autônoma em relação aos problemas políticos, econômicos e sociais. Mas na elaboração da nova política educacional, a extrapolação direta dos seus mecanismos aplicáveis em setores econômicos para a educação é problemática. Esta exerce uma função específica na sociedade, por ser um direito e dever de cada cidadão. Como tal, não pode ser abandonada à iniciativa privada ou submetida absolutamente às leis do mercado, livre concorrência e busca de lucro; em suma, à lei de oferta e procura. A função fundamental de orientar a atividade educacional prestando serviços aos cidadãos cabe ao Estado, para que a concorrência não leve a situações sociais insuportáveis.

O ano de 1987, marco do início do Programa de Reabilitação Econômica (PRE), foi também de ingresso de crianças que haviam nascido em 1980.

Uma vez que a introdução das várias classes do sistema nacional de educação devia ser feita de forma progressiva [...], até 1994, altura em que se introduziria a 12ª classe, haveria sempre uma classe nova a introduzir e outra do sistema antigo (TEMPO, 1987, p.17-18).

Este processo mostrava que a implementação da política educativa ainda procurava resistir aos efeitos da reestruturação do Estado moçambicano porque a introdução de um novo modelo de ensino aprovado em 1983, como importante pilar de construção de uma república socialista, era irreversível. Dessa forma, os princípios de obrigatoriedade e gratuidade do EP deviam ser garantidos tendo em vista a sua universalização para a erradicação do analfabetismo.

Em Moçambique, apesar do princípio da obrigatoriedade da instrução primária ter sido estabelecido por lei, a sua concretização se configura num exercício que não registrou avanços por não terem sido criadas condições regulamentares para sua implementação. Segundo Oliveira (1973), quatro requisitos essenciais devem preencher a lei da instrução obrigatória, o primeiro dos quais é o estabelecimento da idade escolar e a determinação do perímetro das

escolas; o segundo é a atribuição ao executor de todos os meios de verificar se há meninos que deixam de aprender; o terceiro é a autorização de socorros aos pais que por sua pobreza não podem mandar os filhos à escola, como que estes sejam fornecidos de roupa e de todo o material preciso para o ensino; e o quarto é a estatuição da penalidade, em que hão-de incorrer os pais que, por culpa, deixarem de dar instrução a seus filhos. Não tendo sido criadas estas condições, ou outras idênticas, é difícil, senão impossível, implementar a escolaridade obrigatória para todos.

COMPORTAMENTO DOS EFETIVOS ESCOLARES DO ENSINO PRIMÁRIO: 1975 E 1990

Em 1976 foram criados 10 centros de formação de professores primários (CFPP), um em cada província, a fim de formar professores da 1ª a 4ª classe. O nível de ingresso era de 6ª classe e os cursos tinham a duração de 6 meses. Os candidatos habilitados, interessados em frequentar os cursos intensivos deveriam inscrever-se nas Direções Provinciais de Educação e Cultura, mediante apresentação do boletim de inscrição, de 1 a 20 de Fevereiro de cada ano, de acordo com os artigos 6 e 7 da Portaria n.º 252/76, de 6 de Novembro (ASSEMBLEIA POPULAR DE MOÇAMBIQUE, 1976). Ainda nos termos desta portaria, as DPE deveriam promover a apresentação à Junta de Saúde de todos os candidatos inscritos, para a comprovação da robustez física para o exercício do ensino. Autorizada a matrícula pelo responsável político do Centro, mediante o parecer da Junta de Saúde, era fixado um prazo de 8 dias para o pagamento do valor de 200\$, em estampilhas fiscais a inutilizar o boletim de inscrição, no qual o candidato declarava que se comprometia a prestar serviço docente no país durante, pelo menos, três anos após a conclusão do curso.

Diferentemente do período colonial, aqui já não se faz referência à origem do aluno, pertença religiosa ou estatuto social, num sistema de ensino uno, em que as escolas passaram a ser para “todos”.

Em 1979, aumentou-se a duração para um ano. Em 1983, introduz-se o modelo de 6ª+3 anos. Apesar das conquistas alcançadas na consolidação da formação de professores. Sobre este assunto, o Diretor Nacional de Formação de Quadros no Ministério da Educação, Miguel Lopes, abordara a sua evolução desde a altura da independência nacional, em que “contávamos

com um número muito reduzido de quadros e alunos alfabetizados”, tendo destacado os esforços realizados, que permitiram que houvesse naquele momento “50,0% de docentes moçambicanos com formação em todos os níveis de ensino” e uma redução da total dependência da assistência internacional para a docência (TEMPO, 1986, p.8).

Dados disponíveis, sobre eficácia interna dos programas de formação de professores primários e

aos crescimentos absoluto e relativo desses efetivos, revelam aumentos relativamente expressivos, que coincidem com o momento conhecido como de “explosão escolar” em Moçambique (cf. a tabela 1). Uma vez que em 1975 havia cerca de 93% da população analfabeta, tornava-se urgente reverter esse quadro, mediante uma ampliação das oportunidades educacionais a cada vez mais moçambicanos.

Tabela 1 – Efetivos graduados das escolas de formação de professores do EP: 1976 – 1990

Ano	Professores graduados		Total	Crescimento absoluto	Crescimento relativo
	CFPP (EP1)	5ª e 6ª cl. (EP2)			
1976	818	0	818		
1977	1.239	0	1.239	421	151,5%
1978	1.400	0	1.400	161	113,0%
1979	1.594	125	1.719	319	122,8%
1980	2.318	100	2.418	699	140,7%
1981	2.959	251	3.210	792	132,8%
1982	2.868	143	3.011	-199	6,2%
1983	1.159	773	1.932	-1.079	35,8%
1984	507	360	867	-1.065	55,1%
1985	1.512	400	1.912	1.045	220,5%
1986	1.392	S.I	1.392	-520	27,2%
1987	463	329	792	-600	43,1%
1988	575	286	861	69	108,7%
1989	654	185	839	-22	2,6%
1990	673	266	939	100	111,9%

Fonte: Estatísticas Oficiais de Educação (1990).

Essa intenção foi correspondida pelo crescente efetivo dos alunos graduados nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) de 1976 a 1990, o que marca uma virada na tendência que prevaleceu durante o período anterior a 1975. Com efeito, no período posterior a 1975, concretamente entre 1976 e 1983, o número de graduados dos CFPP aumentou continuamente. Todavia, em 1984 há uma queda acentuada do efetivo, tendência que se altera nos dois anos seguintes (1985 e 1986); sendo que entre 1987 e 1990 volta a haver outra queda. É preciso considerar os efeitos da guerra e crise econômica sobre o financiamento do SNE, de um modo geral, e dos programas de formação de professores, de modo particular. Em outra análise, constata-se que ambos os períodos são marcados por um reduzido número de professores graduados para o EP2, o que permite concluir que a pirâmide dos efetivos escolares do EP1 e EP2 tem uma base larga e um topo estreito,

que corresponde à quarta parte (cerca de 25,0%) da base, sendo este um problema histórico que dificulta a conclusão do EP com êxito.

Face à elevada taxa de analfabetismo, em 1975, foram feitas campanhas nacionais de alfabetização que visavam a conferir habilidades básicas na leitura, escrita e cálculo, com vista a integração dos moçambicanos no projeto de construção de uma nova nação. Dependendo das normas que cada país usa para avaliar os níveis de alfabetização, essas habilidades podem variar. Informações sobre as taxas de alfabetização, ainda que não sejam uma medida perfeita para a avaliação de resultados educacionais são, possivelmente, a mais vulgar, disponível e válida para comparações entre a cobertura da rede escolar e para avaliar a expansão do acesso à escola. Considera-se que baixos níveis de alfabetização e educação podem impedir o desenvolvimento econômico e social de um determinado país, especialmente em

um mundo em rápida transformação impulsionada pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Os

resultados das referidas campanhas, em termos quantitativos, podem ser vistos na tabela 2:

Tabela 2 - Resultados das campanhas nacionais de alfabetização: 1978 – 1982

	1ª Campanha (1978/79)	2ª Campanha (1980)	3ª Campanha (1981)	4ª Campanha (1982)
Matriculados (início do ano)	300.000	290.000	246.500	200.364
Matriculados (fim do ano)	264.067	253.188	161.193	82.675
Examinados	315.478	198.579	117.277	54.984
Metas de Passagem	100.000	200.000	200.000	200.000
Passagem	139.369	119.394	61.095	37.430

Fonte: Estatísticas Oficiais de Educação (1990).

Analisando as metas de passagem, em comparação com as de conclusão, observa-se que estas últimas estiveram sempre abaixo do estabelecido, com números inferiores à terça parte e quinta parte, na terceira e quarta campanha, respectivamente. Estes dados revelam, também, que o histórico fenômeno do insucesso escolar vinha assombrando as perspectivas das campanhas de alfabetização, de tal forma que as metas de passagem estabelecidas eram muito inferiores ao número de matriculados, ainda que o número de alfabetizando que chegaram ao fim do ano nem sempre tenha sido muito inferior aos matriculados. As desistências são elevadas na terceira e quarta campanhas.

Como resultado dessas campanhas, e de acordo com os dados do recenseamento geral da população

e habitação (de 1980), a taxa de analfabetismo reduziu de cerca de 93,0% em 1975 para cerca de 74,0% em 1980. Com efeito, de 1978, ano em que iniciou a I campanha nacional de alfabetização, até 1983, cerca de 1,000,000 de alunos matricularam-se e cerca de 360,000 concluíram com êxito o programa (FONSECA, 1983, p.156). Nos anos seguintes, Moçambique continuou a promover a alfabetização, mas não pôde fazer mais do que se esperava devido à guerra. Assim, dos cerca de 74,0% da taxa de analfabetismo, em 1980, foi possível reduzir em cerca de 12,0% para 62,0%, o que correspondia a uma população de cerca de 4.157.000 analfabetos em 1985 (BHOLA, 1988, p.16-17).

No que se refere à escolarização da mulher jovem, era importante reduzir as “desistências de

Tabela 3 - Número de Escolas, Alunos e Professores do Ensino Primário: 1975 – 1990

Ano	Escolas		Alunos		Professores		Alunos/Professor	
	EP1	EP2	EP1	EP2	EP1	EP2	EP1	EP2
1975	5.235	26	671.617	20.427	10.281	S.I	65,3	S.I
1976	5.853	88	1.276.500	32.304	15.000	S.I	85,1	S.I
1977	7.076	94	1.363.000	43.468	16.142	1.872	84,4	23,2
1978	7.104	88	1.426.282	62.660	16.308	1.853	87,5	33,8
1979	7.170	96	1.494.729	85.401	16.810	2.479	88,9	34,4
1980	5.730	99	1.387.192	79.899	17.030	2.087	81,5	38,3
1981	5.709	99	1.376.865	78.215	18.751	2.211	73,4	35,4
1982	5.722	111	1.333.050	80.746	20.584	2.361	64,8	34,2
1983	5.886	128	1.220.139	91.044	20.769	1.751	58,7	52,0
1984	4.990	137	1.303.650	103.970	21.903	2.290	59,5	45,4
1985	4.616	156	1.311.014	111.283	20.286	2.411	64,6	46,2
1986	4.430	161	1.305.582	113.948	20.756	2.446	62,9	46,6
1987	3.927	154	1.286.961	75.877	20.884	2.161	61,6	35,1
1988	3.647	163	1.199.669	78.380	21.410	2.452	56,0	32,0
1989	3.496	168	1.210.671	96.907	21.039	2.377	57,5	40,8
1990	3.441	169	1.260.218	116.718	23.107	S.I	54,5	S.I

Fonte: Estatísticas Oficiais de Educação (2003).

meninas no EP e permitir o seu ingresso nos diversos cursos técnico-profissionais. O Ministério da Educação deveria divulgar os cursos em que a mulher já tivesse revelado aptidões especiais e favorecer o seu acesso” (TEMPO, 1984, p.22).

De acordo com a tabela 3, o número de professores, no EP1 e EP2, registra um crescimento entre 1975 e 1990. Contrariamente a essa tendência, o número de escolas depois de crescer entre 1975 a 1979, devido aos efeitos destrutivos da guerra foi decrescendo, até que em 1990 chegou a situar-se abaixo da metade da capacidade instalada em 1983, não tendo o número de alunos aumentado significativamente. A relação professor/alunos continuava elevada até 1989, ainda que o efetivo de professores fosse cada vez mais elevado, quer no EP1 (57,5) assim como no EP2 (40,8). Estas condições degradam o ambiente das aulas porque, geralmente, os professores têm dificuldades de assistir a um número de alunos relativamente elevado por classe. Outrossim, independentemente da redução drástica do número de escolas na década de 1980, o efetivo escolar continuou crescendo, o que contribuiu para a acentuação da relação alunos/professor. Merece destaque que o número de alunos do EP2 desde 1975 tenha sido tantas vezes inferior ao dos do EP1, o que em termos práticos significou que a maioria dos alunos que ingressavam no EP1 não concluíam o EP de 7 classes, aumentando as possibilidades de um efetivo de pessoas que não desenvolviam habilidades de leitura, escrita e cálculo. Estes dados demonstram, também, que adicionando o número de alunos que não concluem o EP ao dos que não têm acesso à escola, a escolarização básica universal ainda estava muito longe de ser alcançada; e nestes moldes, não se vislumbrava, pelo menos a curto ou médio prazos, qualquer possibilidade de escolarização básica universal em Moçambique, sobretudo atendendo ao crescimento médio anual da população e do efetivo escolarizável.

Segundo Mário et al. (2002), tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino, o Sistema Nacional de Educação (SNE) foi submetido a uma avaliação diagnóstica de todas as suas componentes, com o objetivo de rever profundamente os seus objetivos, estrutura e funcionamento e desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que o tornassem mais efetivo. Mário et al. (2002), citam exemplos dos seminários nacionais de língua portuguesa e matemática

(1979-1980), cujas recomendações indicavam a necessidade de recrutamento de professores das escolas primárias, secundárias e terciárias, bem como especialistas internacionais que ajudassem a planificar o SNE. Adicionalmente, tal revisão tinha o objetivo de adaptar o sistema de educação às demandas do I Plano Nacional de Desenvolvimento. Com o fim da guerra no Zimbábue, em 1979, e com a expectativa da paz na região Austral de África, o governo moçambicano formulou o Plano Prospetivo Indicativo que orientava a reestruturação da economia com o objetivo de estabelecer independência e equilíbrio econômico entre as províncias.

O SNE aprovado pelo parlamento em 1982 seguiu-se a um debate público, enfatizando-se o direito à educação e a erradicação do analfabetismo e da pobreza, bem como a introdução da escolaridade obrigatória e universal para crianças que completassem 7 anos de idade. Dada a relevância e prioridade, a formação de professores e a alfabetização foram estruturados como subsistemas, de acordo com as necessidades do país definidas pelo Plano Prospectivo Indicativo (PPI). Uma primeira análise do currículo do EP foi feita entre 1983 e 1986, tendo-se chegado à conclusão de que muitos problemas tinham surgido entre 1979 e 1980, particularmente relacionados ao ensino da língua portuguesa. Com efeito, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) tinha concluído que “a metodologia de ensino da língua portuguesa como língua segunda não promovia a aprendizagem das crianças, em todo o ambiente social onde a língua portuguesa não era usada”, fato que levava a elevadas taxas de reprovação, sobretudo em classes iniciais. Por exemplo, “em 1986, a taxa média de reprovação no EP, em escala nacional, foi de 40%” (MÁRIO et al., 2002, p.6). Na tabela que se segue apresentamos os indicadores de cobertura da rede escolar primária.

Tabela 4 - Indicadores de cobertura da rede escolar do Ensino Primário em Moçambique: 1975 – 1990

Ano	Pop. dos 7 a 13 anos	Alunos (EP1+EP2)	Taxa bruta escolariz.	Alunos dos 7 a 13 anos	Taxa líquida de escolariz.	População de 7 anos	Alunos de 7 anos na 1ª cl.	Taxa adm. id.esp	Alunos 1ª classe	Taxa bruta ad.
1975	1.831.541	692.044	37,8%	338.716	48,9%	295.636	131.853	44,6%	130.008	38,4%
1976	1.876.579	1.308.804	69,7%	347.046	26,5%	302.906	135.667	44,8%	135.908	39,2%
1977	1.922.724	1.406.468	73,1%	355.579	25,3%	310.355	132.312	42,6%	142.786	40,2%
1978	1.970.004	1.488.942	75,6%	364.323	24,5%	317.986	130.458	41,0%	155.654	42,7%
1979	2.018.447	1.580.130	78,3%	373.282	23,6%	325.806	127.551	39,1%	160.331	43,0%
1980	2.068.081	1.467.091	70,9%	382.461	26,1%	333.817	165.001	49,4%	158.980	41,6%
1981	2.118.935	1.455.080	68,7%	391.866	26,9%	342.026	145.006	42,4%	153.455	39,2%
1982	2.171.040	1.413.796	65,1%	401.502	28,4%	350.436	133.225	38,0%	146.552	36,5%
1983	2.224.427	1.311.183	58,9%	411.375	31,4%	359.054	130.889	36,5%	137.654	33,5%
1984	2.279.126	1.407.620	61,8%	421.491	29,9%	367.883	134.107	36,5%	134.556	31,9%
1985	2.335.170	1.422.297	60,9%	431.855	30,4%	376.929	137.405	36,5%	128.012	29,6%
1986	2.392.592	1.419.530	59,3%	442.475	31,2%	386.198	140.784	36,5%	133.465	30,2%
1987	2.451.426	1.362.838	55,6%	453.355	33,3%	395.695	144.246	36,5%	137.331	30,3%
1988	2.511.707	1.278.049	50,9%	464.503	36,3%	405.425	147.793	36,5%	129.005	27,8%
1989	2.573.470	1.307.578	50,8%	475.925	36,4%	415.394	151.427	36,5%	130.709	27,5%
1990	2.636.752	1.376.936	52,2%	487.628	35,4%	425.609	155.151	36,5%	145.567	29,9%

Legenda:

- Taxa bruta de escolarização: quociente entre o número total de alunos num ciclo e a população do grupo de idade correspondente ao ciclo.
- Taxa líquida de escolarização: quociente entre o número de alunos de idade escolar correspondente a um ciclo e a população de idade escolar correspondente a este ciclo.
- Taxa de admissão por idade específica: quociente entre o número de alunos de idade específica no 1º ano de estudo e a população da mesma idade específica.
- Taxa bruta de admissão: quociente entre o número de alunos no 1º ano de estudo e a população de idade oficial de admissão.

Fonte: Produzido pelo autor, a partir das estatísticas oficiais de educação (2003).

De acordo com a tabela 4, as taxas brutas de admissão, entre 1975 e 1990, variam de cerca de 27,5 a 43,0% da população com idade oficial de admissão, que era de 7 anos, nos termos da Lei n.º 4/83, de 23 de Março (ASSEMBLEIA POPULAR DE MOÇAMBIQUE, 1983). Outrossim, a taxa de escolarização por idade específica mostra crescimentos entre os cerca de 23,6 a 48,9%, em igual período, o que em termos práticos significa que menos de metade das crianças matricularam no primeiro ano de escolaridade com a idade específica (de 7 anos). A implicação disso é que mais de metade das crianças inicie o EP com mais de 6 anos de idade. Por sua vez, a taxa bruta de admissão, no referido período (que varia de cerca de 27,5 a 43,0%), mostra uma tendência crescente. Significa que o número de alunos matriculados no primeiro ano de escolaridade é, também, de cerca de um terço a quase metade da população moçambicana com 6 anos de idade.

A taxa bruta de escolarização, ainda no mesmo período, revela uma variação dos cerca de 37,8 a 78,3%, o que significa que do efetivo total escolarizável (população dos 6 aos 12 anos), nem todas as crianças em idade escolar conseguem ter acesso à escola no devido tempo, sendo que outras tantas não conseguem definitivamente. Por sua vez, a taxa líquida de escolarização variou de cerca de 23,6 a 48,9% entre 1975 e 1990, mas com uma acentuada queda nos anos 1976 a 1981; o que significa que do total de alunos que frequentam o Ensino Primário, pouco mais de um terço, e menos de metade, está na idade oficial de frequência do EP (dos 6 aos 12 anos). A implicação lógica desta tendência é que mais de metade dos alunos frequenta o EP fora da idade oficialmente estabelecida para o efeito. Concretamente, tal significa que o EP não tem conseguido satisfazer a demanda do ponto de vista da observância das etapas de desenvolvimento físico e mental das crianças, ao longo das classes.

FATORES QUE INFLUENCIARAM A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO: 1975 A 1990

A introdução, em 1987, do PRE, implicava alterações no funcionamento do aparelho estatal. Das mudanças de particular impacto na educação ressaltam-se os consideráveis cortes no gasto público, que num contexto em que grandes verbas acabavam por ser destinadas aos esforços de guerra, redundaram em cortes em setores essenciais. “Se no período 1980-1986 o setor da educação respondia por 17 a 19,0% dos gastos correntes do governo, tal percentagem foi reduzida para 9,0% em 1987” (GÓMEZ, 1999, p.14).

Algumas medidas de melhoria do rendimento escolar já tinham começado a ser tomadas. Com efeito, em princípios de 1985, as escolas da capital do país assinaram compromissos de rendimento escolar, até porque o aumento dos níveis “de rendimento escolar dos alunos e a elevação do nível de ensino eram os principais objetivos a que se comprometiam alcançar as instituições de ensino” (TEMPO, 1985, p.4).

Em Março de 1988, eram relatados casos de mais de doze mil crianças não teriam acesso à escola, na Cidade de Maputo. Enquanto isso, “verificava-se uma burocracia na venda do material escolar ou mesmo a sua chegada tardia às diversas escolas do país” (TEMPO, 1988, p.9). A crise agudizava-se. Com a falta de escolas no país, o Ministro da Educação tinha

adotado um regulamento que visava dar prioridade às crianças mais novas, porque no ano de 1988 tinha havido muitos casos de crianças com idades dos 14 e 17 anos que haviam passado para a 5ª e 6ª classes, mas que não se haviam matriculado nas escolas por serem consideradas crescidas, para além das que tinham reprovado duas vezes nas mesmas classes. Nestas circunstâncias, e nos termos do referido regulamento, tais crianças deviam ficar dois anos em casa sem estudar.

O número de escolas, no país, em 1989, tinha baixado de forma acentuada, sobretudo nos subsistemas de ensino geral e de educação de adultos. No caso do EP1, de 5,886 escolas existentes em 1983 passaram para cerca de 3,500 no fim de 1988. “A rede escolar tinha diminuído em cerca de 2,400 escolas, na sua quase totalidade situada nas zonas rurais” (TEMPO, 1989, p.22).

Em termos de distribuição territorial dos danos, as províncias mais afetadas foram: Zambézia, Nampula, Inhambane e Gaza. Ao nível do EP1, a rede escolar encerrada ou destruída situou-se em cerca de metade, ao passo que no EP2 o número de escolas destruídas ou encerradas foi de apenas 18% (quinta parte do total). É preciso prestar atenção ao fato de o número de escolas do EP2 ser muito inferior ao das do EP1. Mais detalhes podem ser vistos na tabela 5 sobre o impacto da guerra na rede escolar primária.

Tabela 5 - Impacto da guerra sobre a rede escolar primária em Moçambique: 1983 – 1992

Província	Ensino Primário do I Grau (EP1)					Ensino Primário do II Grau (EP2)				
	Escolas			Afetados		Escolas			Afetados	
	Existente em 1983	Encerradas e destruídas		Alunos	Prof.	Existente em 1983	Encerradas e destruídas		Alunos	Prof.
		Nº	%				Nº	%		
Niassa	508	361	71,1%	53.927	1.278	17	10	58,8%	1.517	79
Cabo Delgado	542	160	29,5%	94.375	1.944	12	0	0,0%	104	6
Nampula	1.116	553	49,6%	255.650	3.051	32	0	0,0%	0	0
Zambézia	1.130	997	88,2%	286.264	5.330	27	8	29,6%	3.451	70
Tete	479	454	94,8%	98.923	1.278	9	4	44,4%	2.342	56
Manica	225	109	48,4%	31.569	595	10	0	0,0%	0	0
Sofala	386	254	65,8%	68.429	925	14	8	57,1%	2.848	52
Inhambane	506	223	44,1%	179.237	2.681	12	0	0,0%	507	22
Gaza	546	183	33,5%	197.236	3.240	19	0	0,0%	0	0
Maputo Província	339	204	60,2%	47.288	828	9	2	22,2%	1.382	261
Maputo Cidade	109	0	0,0%	101.324	1.311	15	0	0,0%	1.115	15
Total	5.886	3.498	59,4%	1.414.222	22.461	176	32	18,0%	13.266	561

Fonte: Estatísticas oficiais de Educação (1992).

A “década de 1980 começou mal e terminou melhor. Agora há um pouco de tudo no mercado, só falta dinheiro. Antes ter para ver apenas, do que não haver nada. O governo deve-se aplicar mais na resolução da guerra. Já ninguém aguenta com esta guerra” – dizia Issufo Omar, cidadão entrevistado pela *Tempo* na passagem do ano de 1989 para 1990, no bairro da Mafalala, em Maputo. Issufo mostrava-se sensível às reformas políticas do leste da Europa e prosseguia:

É uma etapa histórica bastante interessante e nós, moçambicanos, temos de tirar alguns ensinamentos do fenômeno que se está a dar na Europa. Se eles mudam, nós não vamos manter a mesma posição. É altura, agora, de o partido FRELIMO se abrir mais na sua política, porque de contrário poderá ficar ultrapassado (TEMPO, 1990, p.13).

Issufo Omar defendia que fossem criados mais partidos políticos em Moçambique para que as “eleições tivessem realmente sentido” (TEMPO, 1990, 14). Nesse momento, o anteprojeto de revisão da Constituição da República estava em debate, e “pela sua importância e atualidade, dado tratar-se de um documento que se destinava a ser discutido por todos os cidadãos moçambicanos” (TEMPO, 1990, p.25).

No início do ano letivo de 1990, as estatísticas mostravam que muitas crianças não tinham acesso à escola. Na sua maioria eram vítimas de guerra e seu futuro era considerado incerto:

A exiguidade da rede escolar é reflexo direto da guerra. Escolas em número de 2.655 em todo o país foram destruídas ou encerradas, o que representa 45,0% do total. Nas províncias de Tete e Zambézia, os efeitos da guerra atingiram perto de 80,0% da destruição da rede escolar, enquanto nas províncias de Sofala, Niassa e Maputo-província ronda os 50,0%. Num cálculo imediato tinham-se apurado cerca de 500.000 crianças sem a possibilidade de continuar os estudos. Mas porque a resposta ao fenômeno ainda estava por se dar, o número estava progressivamente a subir. 1.800.000 crianças dos 7 aos 11 anos corriam o risco de não estudar naquele ano (TEMPO, 1990, p.24).

Uma análise mais global, tinha constatado que cerca de 3.000.000 de crianças em idade escolar sofriam, direta ou indiretamente, os efeitos da guerra. Deste modo, o efetivo docente necessário para suprir essas necessidades era de 20.000 professores, mas naquele momento só era possível capacitar cerca de 9.000 professores.

Tendo em vista uma resposta concertada para o problema, uma ação multissetorial estava na forja. O Departamento de Educação Especial, o Ministério da Saúde e as Organizações Democráticas de Massas eram chamados a encontrar alternativas de reabilitação das crianças vítimas de guerra. No entanto, um problema se colocava: os programas elaborados só podiam alcançar cerca de 1.200.000 crianças dos 7 aos 11 anos. Logo, que destino seria dado às restantes cerca de 1.800.000?

A resposta a esta pergunta talvez se eventasse que se encontrasse nas Diretivas Econômicas e Sociais do V Congresso do Partido FRELIMO que preconizavam a intervenção organizada da comunidade. Tal envolvimento comunitário implicaria a construção de escolas que não serviriam apenas os utentes por cuja iniciativa tivessem sido criadas, mas destinarem-se-iam, também, a servir à comunidade no raio da ação em que estivessem inseridas e não pressupusessem a obtenção de lucros (TEMPO, 1990, p.24).

Nesse momento, decorridas 7 semanas após o V Congresso da FRELIMO, ainda não havia sido aprovada uma legislação que regulamentasse as atividades das escolas comunitárias, privadas tampouco a ação dos explicadores em Moçambique. Não obstante, a privatização de várias atividades era a palavra de ordem.

No geral, o ano de 1990 acabou sendo dos mais complicados. As aulas começaram com um mês de atraso e os resultados, em muitos casos, não correspondiam ao rendimento escolar dos alunos: “houve fraude de toda ordem, no que teve saliência a venda de notas” (TEMPO, 1990, p.7). No referido momento, também, havia reivindicação de melhores condições de trabalho, aumentos salariais e integração na carreira docente. Os professores a desencadeavam “as greves de direito”, com impacto no funcionamento das escolas:

O ano letivo de 1990 já estava em curso, mas as três semanas de atraso no seu início começava a preocupar as direções das escolas que teriam de se embrenhar em “ginásticas” para cumprir os programas de ensino. Os professores haviam regressado às escolas “pelos crianças”, mas descontentes, e continuavam à espera que o Governo encontrasse soluções para os problemas que os levava a empreender uma greve de 15 dias (TEMPO, 1990, p.3).

A fraude e as exigências por melhores condições de trabalho e incrementos salariais eram fenômenos novos na história de Moçambique. Aparentemente duas razões justificam este cenário: por um lado, a degradação das condições de trabalho devido à crise econômica; por outro, o sentimento de relativa liberdade nas reivindicações dos direitos trabalhistas, em particular, e de toda a população, no geral, em resultado da abertura política que se seguiu

à reforma do Estado desde o início da virada política e econômica.

Como resultado da combinação de fatores políticos e econômicos, a seguir discutimos a eficácia interna do Ensino Primário, em forma de taxas de conclusão. Como se pode ver, as taxas de conclusão, no EP1 e no EP2, eram baixas, o que representava baixo rendimento e enorme desperdício escolar,

Tabela 6 - Taxas de conclusão no Ensino Primário: 1975 – 1990

Ano	Alunos		Graduados		Porcentagem		Diferença	
	EP1	EP2	EP1	EP2	EP1	EP2	EP1	EP2
1975	671.617	20.427	19.660	3.600	2,9%	17,6%	97,1%	82,4%
1976	1.276.500	32.304	25.269	5.920	2,0%	18,3%	98,0%	81,7%
1977	1.363.000	43.468	39.536	10.191	2,9%	23,4%	97,1%	76,6%
1978	1.426.282	62.660	62.774	9.899	4,4%	15,8%	95,6%	84,2%
1979	1.494.729	85.401	74.029	12.270	5,0%	14,4%	95,0%	85,6%
1980	1.387.192	79.899	82.689	18.182	6,0%	22,8%	94,0%	77,2%
1981	1.376.865	78.215	83.393	16.111	6,1%	20,6%	93,9%	79,4%
1982	1.333.050	80.746	58.814	14.169	4,4%	17,5%	95,6%	82,5%
1983	1.220.139	91.044	65.225	14.329	5,3%	15,7%	94,7%	84,3%
1984	1.303.650	103.970	72.743	20.176	5,6%	19,4%	94,4%	80,6%
1985	1.311.014	111.283	75.204	14.949	5,7%	13,4%	94,3%	86,6%
1986	1.305.582	113.948	S.I	17.115	S.I	15,0%	S.I	85,0%
1987	1.286.961	75.877	63.433	18.677	4,9%	24,6%	95,1%	75,4%
1988	1.199.669	78.380	71.845	12.952	6,0%	16,5%	94,0%	83,5%
1989	1.210.671	96.907	77.771	10.715	6,4%	11,1%	93,6%	88,9%
1990	1.260.218	116.718	79.622	16.871	6,3%	14,5%	93,7%	85,5%

Fonte: Estatísticas Oficiais de Educação (2003).

desafiava a quantidade e qualidade de recursos educacionais, problemas cuja solução carecia de políticas inovadoras.

Os dados da tabela 6 revelam que ao nível do EP1 (em 1975) a percentagem de graduados foi de 2,9%, ao passo que no EP2 foi de 17,6%, valores cujas diferenças calculadas à base dos 100% revelam um enorme desperdício escolar, na ordem dos 97,1% e 82,4%, respetivamente. Em termos globais, estes dados significam que apenas cerca de 10,0% dos alunos que estavam matriculados no EP conseguiam concluir o nível. Esta tendência prevaleceu até 1990.

Uma observação das taxas de diferença entre a percentagem de graduados face aos alunos

matriculados, tanto no EP1 como no EP2, pode levar à falsa impressão de que essa diferença representa, na sua totalidade, o desperdício escolar. Não necessariamente! Embora nela esteja inclusa a quantidade dos que não concluíram o EP1 e o EP2 dentro do tempo previsto. Destas largas percentagens fazem parte, também, os alunos que estavam a frequentar o Ensino Primário, em classes de transição, como sejam os casos dos alunos da 2^a, 3^a, 4^a e 6^a classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que seja dever da família instruir o filho e do Estado promover e facilitar o cumprimento do dever

do pai, devendo para isso o Estado abrir escolas, em toda a parte, e esperar que as façam frequentar por seus filhos todos aqueles pais, que não puderem educá-los particularmente, como sublinha Oliveira (1873, p.71), em Moçambique, as condições concretas de oferta do ensino comprometeram o projeto de universalização do acesso à escola primária entre 1975 e 1990. Se de 1975 a 1979 houve uma explosão escolar caracterizada por um expressivo aumento do número de alunos e professores, mais cedo essa tendência mudou, sobretudo a partir de 1983 com o recrudescimento da guerra, crise econômica e calamidades naturais, o que certamente acabou por afetar negativamente a “vitória sobre o subdesenvolvimento” nos anos 1980.

Constituiu um destacado evento político a guerra (que destruiu mais de metade da rede escolar instalada até 1983, sobretudo no meio rural, onde se localizava a maioria da população). Outro fator adverso foi a saída massiva de profissionais considerados qualificados, que não se identificaram com o novo regime, logo após a independência (em 1975). A transposição da experiência educativa das zonas libertadas para um contexto diferente, como mostra Gómez (1999), fez com que o governo moçambicano não fosse capaz de estimar as reais necessidades da nova nação, o que resultou numa definição de metas extremamente ambiciosas e defasadas das condições humanas, materiais e contextuais daquele momento. Em termos de abordagem das políticas educativas, a ausência da regulamentação da escolaridade obrigatória e gratuita pelo conselho de ministros – tal como estabelecia a Lei n.º 4/83, de 23 de Março – omitiu as responsabilidades das famílias e do Estado no cumprimento do contrato social de oferta de um ensino primário obrigatório e gratuito para todos.

Em termos econômicos, a crise (exacerbada pela guerra e cíclicas calamidades naturais) também foi determinante para a fraca expansão e cobertura da rede escolar primária. Outro importante fator foi o colapso econômico do bloco socialista, que vinha apoiando Moçambique desde a luta de libertação nacional, o que obrigou o país a procurar novas parcerias econômicas, tendo, por conseguinte, sido obrigado a proceder a reajustamentos nas suas políticas econômicas e sociais como condição para o estabelecimento da ajuda financeira, que seria a base para a normalização do funcionamento de diversos serviços sociais, incluindo a educação. Tais reajustamentos incluíam a redução do

orçamento do Estado e do efetivo de profissionais em diversas áreas, o que por sua vez afetou a capacidade de formação e colocação de um número de professores que procurasse satisfazer as necessidades, decorrentes do crescimento da população escolarizável e do êxodo rural impulsionado pela guerra.

As taxas de admissão e de escolarização, por um lado, mostram que nem todas as crianças conseguiam ter acesso a escola, por outro, revelam que outras tantas ingressavam para além da idade oficialmente estabelecida. Ligados a este fenômeno estariam outros que influenciam diretamente o acesso à escola tais como a disponibilidade de estabelecimentos escolares, material escolar, condição socioeconômica das famílias e do país, de um modo geral. Em suma, o acesso à escola primária entre 1975 e 1980, muitas vezes se situou abaixo do efetivo populacional escolarizável.

Em termos de eficácia interna, as taxas de conclusão também se situavam pouco abaixo da metade do esperado, principalmente ao nível do EP1 onde as dificuldades de iniciação à leitura e escrita têm sido notáveis. Como diriam Mário et al. (2002), as avaliações feitas ao ensino primário na década de 1980 tinham revelado que muitos destes problemas surgiram em momento da subida vertiginosa dos efetivos escolares, em parte, graças à euforia pós-independência e às massivas campanhas nacionais de alfabetização, tendo em vista a reversão da taxa de analfabetismo de 93,0%, malgrado esse crescimento não ter sido acompanhado pela devida capacidade instalada para o normal funcionamento das escolas, o que certamente degradou a qualidade do ensino primário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSEMBLEIA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República Popular de Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1975.

ASSEMBLEIA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Lei 4/83, de 23 de Março**: aprova a lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1983.

ASSEMBLEIA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Portaria n.º 252/76, de 6 de Novembro**: institui, ao nível das províncias, Centros de Formação de Professores Primários. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1976.

BHOLA, H. S. **Literacy for Revitalization in the SADCC countries of Southern Africa** (Paper presented at the Modern Language Association Right to Literacy Conference). 19 f. Columbus, Ohio, sept.1988. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297304.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

FONSECA, Rui. The Development of Literacy Programmes in Mozambique. In: FORDHAM, Paul. **One billion illiterates, one billion reasons for action** (Report and extracts from papers of on International Seminar on co-operating for literacy). Berlim – West Germany, p.152-157, oct. 1983. Disponível em: <https://archive.org/details/ERIC_ED256930>. Acesso em: 31 jan. 2017.

GÓMEZ, Miguel Buendia. **Educação Moçambicana: história de um processo (1962-1984)**. Maputo: Livraria Universitária (Universidade Eduardo Mondlane), 1999.

MÁRIO, Mouzinho; GÓMEZ, Miguel Buendia; KOUWENHOVEN, Wim; ALBERTO, Adalberto; WADDINGTON, Clotilde. **Review of Education Sector Analysis in Mozambique, 1990-1998**. Working Group on Education Sector Analysis. Paris: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001251/125122Eo.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, 1873. Disponível em: <<http://livraria.senado.leg.br/o-ensino-publico.html>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

SUMICH, Jason. Construir uma nação: ideologias de modernidade da elite moçambicana. In: GRANJO, Paulo (Org.). **Análise Social: Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2008.

TEMPO. Educação, viver de alternativas. In: **Revista Tempo**, n. 909, Maputo, Moçambique, fev. 1988.

TEMPO. Escolas da Cidade de Maputo assinam compromissos de elevação de rendimento escolar. In: **Revista Tempo**, n. 756, Maputo, Moçambique, abr. 1985.

TEMPO. Orçamento chaga apenas para manter Aparelho de Ensino a funcionar. In: **Revista Tempo**, n. 979, Maputo, Moçambique, jul.1989.

TEMPO. Profissionais da Educação: ainda longe da meta apesar dos esforços. In: **Revista Tempo**, n. 800, Maputo, Moçambique, fev. 1986.

TEMPO. Resolução Geral da Conferência Extraordinária da Organização da Mulher Moçambicana. **Revista Tempo**, n. 737, Maputo, Moçambique, nov. 1984.

TEMPO. Revisão da Constituição da República de Moçambique. In: **Revista Tempo**, n. 1004, Maputo, Moçambique, jan. 1990.

TEMPO. SNE: último ano do I grau introduzido nas escolas primárias. In: **Revista Tempo**, n. 849, Maputo, Moçambique, jan. 1987.

Recebido em: 08.06.2017

Aceito em: 07.08.2017

A CRIAÇÃO DO *O ESTADO DE S. PAULO* (OESP) E A SUA CONSOLIDAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

THE CREATION OF *O ESTADO DE S. PAULO* (OESP) AND YOURS CONSOLIDATION IN A HISTORICAL PERSPECTIVE

Thiago Fidelis*

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo explicar sobre a criação e consolidação do jornal *O Estado de S. Paulo* (OESP), organizado por membros do recém-fundado *Partido Republicano* (PR), no início da década de 1870. Embora também com finalidade política, a estruturação desse periódico é ligada também às questões econômicas e sociais, uma vez que seus principais acionistas eram cafeicultores e fazendeiros paulistas, que viam nesse órgão uma forma de representatividade de suas demandas perante à sociedade. Originalmente chamado de *A Província de S. Paulo* (APSP), na passagem do século XIX para o XX a publicação passou a ter seu nome atual e também se organizou em uma perspectiva mais comercial, embora mantendo os aspectos políticos em voga. Assim, a breve análise desse texto vai até o fim do *Estado Novo*, passando pelos dois principais nomes por trás da organização da cultura política presente nos textos: Júlio de Mesquita e Júlio de Mesquita Filho.

Palavras-chave: *O Estado de S. Paulo*; Júlio de Mesquita; Júlio de Mesquita Filho; Sociologia da Comunicação.

ABSTRACT

This article aims to explain the create and the consolidation of the newspaper *O Estado de S. Paulo* (OESP), organized by members of the *Partido Republicano* (PR), in the beginning of the 1870's decade. Although also with political purpose, the structuring of this newspaper is linked to economical and social issues, since has yours mains shareholders were coffe growers and farmers, who saw in this newspaper a form of representation of their demands towards the society. Originally called *A Província de S. Paulo* (AFSP), in the passage of the XIX century to the XX the newspaper changed its current name and also structured itself into a commercial perspective, while keeping the political aspects in vogue. So, the brief analysis of this text goes to the end of the *Estado Novo*, passing through the two main names behind the organization of the political culture presents in the texts: Júlio de Mesquita and Júlio de Mesquita Filho.

Keywords: *O Estado de S. Paulo*; Júlio de Mesquita; Júlio de Mesquita Filho; Sociology of Communication.

*Doutorando em Ciências Sociais pela Unesp.

INTRODUÇÃO

Parte significativa da política do Segundo Reinado (1840/1889) foi estruturada pelos dois grandes grupos políticos da época, os liberais e conservadores. Essas agremiações partidárias, membros ativos no governo (alternando postos, ora como situação e ora como oposição), passaram a intensificar as disputas entre si, principalmente, a partir da expansão da produção de café, com a intensa divisão entre os produtores da região do Vale do Paraíba, grupos conservadores ligados às bases monárquicas e os investidores da região do Oeste Paulista, com perspectivas distintas que não eram mais contempladas em nenhuma dessas organizações (CASALECCHI, 1987).

Em 18 de abril de 1873, foi fundado o PR, congregando inúmeros nomes da cafeicultura paulista (sobretudo os produtores do Oeste Paulista). Embora não oficialmente, o jornal *Correio Paulistano* (CP) passou a publicar textos e dar cobertura praticamente oficiosa ao grupo, que procurava ser uma via opositora ao binômio partidário predominante, como demonstrou a capa da edição do dia 25 de abril:

Conforme referimos (...) deu-se em Itú, a 18 do corrente, a convencionada reunião de republicanos da província; brilhantíssimo e animador concurso a que foram presentes para mais de duzentos republicanos (...) Foi imponente, largo e sério o debate que preocupou a reunião durante mais de tres horas, no indicado dia 18, de 5 da tarde até 8 ½ da noute mais ou menos (...) (CP, *A reunião republicana de Itú*, 25/04/1875).

No entanto, mesmo com a cobertura do jornal bastante intensa (o órgão passou a ser oficial do partido, de fato, a partir de 1890), dois anos depois da fundação da agremiação foi criado um novo periódico. Segundo o historiador Nelson Werneck Sodré, vários dos membros do grupo do recém-fundado PR queriam ter em mãos uma publicação que não fosse fiel signatário do partido, possuindo certa independência para, inclusive, criticar medidas que pudessem ser endossadas pela cúpula partidária, mas não por todos os membros (SODRÉ, 1966, p. 259). Assim, nesse ano, foi fundada *A Província de São Paulo* (APSP), sendo que seus principais objetivos foram apresentados em sua primeira edição, em 04 de janeiro:

Mais uma folha diaria vem offerecer á província de S. Paulo campo livre aos debates tão necessa-

rios para solução de problemas importantes que interessam o seu desenvolvimento moral e material (...) novo jornal se apresente em condições de poder influir directamente no progresso do paiz e na educação do povo, e habilital-o a ser, como um escriptor distincto já definio a jornal, “*o cuidadoso expositor de todos os productos da intelligencia humana*, a escola em que entram todos aquellos que sabem soletrar.” (APSP, 04/01/1875).

Além de outros textos explicativos, nessa edição o periódico trouxe todas as informações referentes à sua formação: os primeiros redatores foram o promotor público e jornalista Américo de Campos (que ficou no jornal até 1884, quando saiu para fundar outro periódico, o *Diário Popular*) e o político Francisco Rangel Pestana (que ficou no jornal até 1891). O administrador geral foi o jornalista português José Maria Lisboa (que também deixou o periódico em 1884 e foi um dos fundadores do *Diário Popular*, junto com Américo de Campos).

Ao checar os nomes dos primeiros acionistas envolvidos na organização do capital inicial do jornal (disponível na primeira página do jornal da primeira edição), fica bastante explícito que o periódico foi composto, basicamente, por pessoas ligadas à cafeicultura e ao comércio do estado paulista, com uma pauta política bastante alinhada com o recém-fundado PR (embora enfatizando, sempre, que não era partidário e que não possuía vínculo com nenhum outro grupo, seja de ordem política ou econômica), além de indicar que o diário já iniciava suas atividades com vasto capital, em uma perspectiva para atingir um público considerável (SODRÉ, 1966, p. 259-260).

Dentro da perspectiva apresentada, o principal objetivo desse artigo é pensar a criação desse periódico, indicando em perspectiva histórica como essa publicação consolidou suas bases, levando em conta a trajetória de seus principais donos e ideólogos, responsáveis pela cultura política exposta na publicação: Júlio de Mesquita e seu filho, Júlio de Mesquita Filho, sendo que esse trabalho acompanhou e problematizou os principais aspectos referentes a esses assuntos até o fim do Estado Novo, em 1945.

Como método, a análise utilizada pautou-se em uma extensa revisão bibliográfica sobre o assunto, bem como a verificação de várias edições ao longo dos quase 70 anos nos quais o texto abrange. Levando em conta a extensão do artigo e seu escopo, foi feita

a escolha de dar maior enfoque à trajetória dos dois principais nomes envolvidos no direcionamento do jornal nesse período, buscando a relação entre suas culturas políticas e a estrutura construída do OESP.

Em linhas gerais, o periódico lutou pelas principais bandeiras republicanas em suas páginas nesse período final da Monarquia, sendo bastante enfáticos na cobertura de vários fatos importantes. Na data da abolição da escravatura, por exemplo, APSP foi de-veras explícito em sua posição:

GLÓRIA Á PATRIA

Está extinta a escravidão no Brazil (...) A libertação dos escravos faz-se no Brazil por um acentuado movimento da opinião, pela capitulação franca das ultimas forças de resistencia, pela desagregação dos elementos conservadores, mas em plena paz, sem perturbação da ordem, pelo congraçamento dos combatentes da vespera (...) Gloria á Patria que se engrandece libertando os pacientes cooperadores do seu progresso! (APSP, *GLÓRIA Á PATRIA*, 13/05/1888).

Além de defender a abolição da escravatura, APSP já publicava (com grande periodicidade) textos relacionados à defesa da instituição do sistema republicano no país. Na edição consequente à Proclamação da República (15/11/1889), o periódico quebrou o protocolo ao publicar uma capa distinta do padrão, demonstrando o impacto que tinha essa data para o jornal (e, na visão de seus proprietários, para o país).

Nessa edição “comemorativa”, APSP também foi bastante enfático em relação ao seu posicionamento sobre a temática:

Notícias da Corte annunciam a proclamação da Republica – a forma de governo que exprime o sentimento nacional!

Unamo-nos! para garantir a ordem, porque o novo regime nasce da livre manifestação popular!

Povo! o primeiro dever do republicano neste momento é ser calmo, previdente, justo, tolerante, para ser energico na organização.

A Republica significa a paz, o progresso, a civilização.

Unamo-nos sem distincção de partidos para firmarmos esse novo regime que nos ha de trazer a gloria, a grandeza e a felicidade!

Viva a Republica! (AFSP, 15 DE NOVEMBRO DE 1889 *GLORIOSO CENTENARIO DA GRANDE REVOLUÇÃO PROCLAMAÇÃO DA REPUBLICA BRAZILEIRA*, 16/11/1889).

No período republicano que se seguiu, APSP continuou bastante ativo em relação aos acontecimentos políticos nacionais e referentes ao próprio estado. Em 1890 o jornal passou a chamar-se *O Estado de S. Paulo* e, no final do século XIX, boa parte dos acionistas que iniciaram o periódico já tinham vendido suas partes, sendo que o controle do diário, de fato, estava nas mãos de Júlio de Mesquita, jovem advogado natural de Campinas que começou a trabalhar em 1885 (assumira a Redação do jornal em 1888 e o comando geral, dois anos depois) por indicação de Alberto Salles (seu sogro, irmão de Campos Salles), que havia entrado posteriormente na sociedade.

Antes do período republicano, Júlio de Mesquita já tinha exercido o cargo de vereador em Campinas. Logo após a Proclamação tornou-se secretário particular do primeiro presidente do estado paulista¹, Prudente de Moraes (que tornar-se-ia o dirigente máximo da política brasileira, em 1894). Em 1891, foi eleito deputado federal e, até o fim da segunda década do século XX, foi eleito sucessivas vezes (5 legislaturas) deputado estadual e também senador estadual por um mandato².

Embora filiado e com forte ligação ideológica com o *Partido Republicano Paulista* (PRP – era uma das seções estaduais do Partido Republicano), Júlio de Mesquita sempre foi muito crítico em relação a várias decisões tomadas pelo partido, se opondo em inúmeros momentos à direção majoritária da agremiação como, por exemplo, contra a política dos governadores exercida pelo presidente Campos Salles (1898/1902), além de discordar publicamente de vários atos relacionados aos governos federal e estadual, em momentos distintos.

Portanto, OESP sempre manteve uma postura bastante crítica com os presidentes (e os governos em geral), sendo que o principal canal opinativo era a seção *Notas e Informações*, na qual o editor-chefe do jornal expunha sua visão em relação aos acontecimentos nacionais e mundiais (sobretudo as

¹ Até a Constituição de 1934, os governadores dos estados eram chamados dessa forma.

² Na Constituição paulista de 1891, a Câmara era dividida entre deputados e senadores do próprio estado, diferentemente da Constituição atual.

políticas). Embora não assinasse seus textos (prática a qual perdura no impresso até os dias atuais), Júlio de Mesquita escreveu boa parte das publicações nessa seção, procurando especificar com essa ação, segundo CALDEIRA (2015, p. 45-46), que a opinião emitida pelo periódico não era pessoal, mas sim de todo o grupo que o gerenciava.

Além disso, o jornal passou a cobrir vários acontecimentos internacionais importantes, sendo que, durante a Primeira Guerra Mundial, Júlio de Mesquita publicou, semanalmente, impressões acerca dos fatos ligados à guerra, analisando o conflito e seus desdobramentos:

O que vimos e vemos é que, entre o Brasil e a Alemanha, não há paz: só compreenderíamos que entre as duas nações houvesse guerra. Da paz à guerra não se abre nenhum espaço: não existe nada aí, e tanto é certa essa inexistência que o Direito Internacional, em trezentos anos de lucubrações e cautelas para emergências sabidas, prováveis e possíveis, não viu nem previu a situação em que nos deixou a nossa diplomacia, ao recolher-se, para descansar, da fugaz atividade determinada pelo bárbaro e estúpido torpedeamento dos nossos navios mercantes (...). Nós, por enquanto, até agora, ainda não somos nada no conflito quase universal em que quase todos os países, os grandes e os pequenos, os fortes e os fracos, a Alemanha e a Bulgária, a Áustria e o Montenegro, os Estados Unidos e Portugal, o Japão e a China alguma coisa são, alguma coisa quiseram e puderam ser. Mas não repousa nesta atitude indefinida e indefinível a nossa esperança de escapar ao tributo de sangue que está pagando, às funestas divindades das desarmonias humanas, a gente que, antes de nós e com decisão superior à nossa, se revoltou contra o militarismo prussiano (OESP, *BOLETIM SEMANAL DA GUERRA (DE ACCORDO COM OS NOSSOS TELEGRAMMAS*, 24/09/1917)³.

Após apoiar os tenentes na tentativa de golpe em São Paulo em 1924, o jornal foi grande entusiasta da criação do *Partido Democrático* (PD, opositor ao PRP) (CAPELATO; PRADO, 1980, p. 23-40), uma vez que Júlio de Mesquita já havia rompido com seu partido e abandonado sua carreira política. Após seu falecimento em 1927, o periódico passou a ser controlado pelo seu primogênito, Júlio de Mesquita Filho,

que nunca chegou a exercer cargos na política institucional, mas que manteve a linha de atuação do pai, próximo ao PD e fazendo franca oposição ao governo federal (PRADO, 1986, p. 16-19).

JÚLIO DE MESQUITA FILHO E SEU POSICIONAMENTO POLÍTICO

É necessário levar em conta a trajetória do novo diretor do OESP para uma reflexão mais ampla em relação aos conteúdos e às diretrizes adotadas pelo jornal. Nascido em 1892, aos 12 anos de idade foi enviado pelo pai para estudar em Portugal e, posteriormente, completou seus estudos secundários na Suíça. Contrariando a vontade paterna (que queria vê-lo médico e estabelecido na Europa), após o término dos estudos voltou ao Brasil para cursar Direito no Largo do São Francisco e, durante seus anos no curso de graduação, envolveu-se em inúmeras movimentações dentro da faculdade sempre com forte teor político (foi um dos fundadores e membros mais ativos da Liga Nacionalista de São Paulo, em 1916).

Ainda durante sua formação acadêmica, em 1915, passou a trabalhar junto com o pai, passando a colaborar com a edição vespertina do grupo, *O Estadinho*, que abriu espaço para inúmeros nomes da imprensa como Moacir Piza, Ademar de Paula, Alexandre Ribeiro Marcondes Machado e Monteiro Lobato, além de contar com nomes experientes do próprio OESP, como Amadeu Amaral e Plínio Barreto (FERREIRA, 2002, p. 248-249). Embora o projeto não tenha durado muito tempo, circulando até 1921 (SALONE, 2009, p. 93-94), a base do jornal foi entregue para parte de seus funcionários que trabalharam por um ano no local sem pagarem taxas. Esse trabalho deu base para a criação da *Folha da Manhã* (que, após se fundir com outras publicações da mesma empresa, tornar-se-ia a *Folha de São Paulo*, em 1962) (TASCHNER, 1992, p. 36-39).

Quando assumiu a direção do jornal, Júlio de Mesquita Filho manteve as diretrizes do periódico, mas também esteve atento ao caráter econômico da publicação, expandindo cada vez mais o espaço para a publicidade e para assuntos de interesses mais gerais. Mesmo com forte enfoque político, tanto seus textos editoriais como a cobertura do jornal sempre abordavam temas relacionados à economia (principalmente à agropecuária, seguindo as bases dos fundadores do

³Os textos também foram organizados e publicados em forma de livro; todos os artigos podem ser encontrados em MESQUITA (2002).

periódico) bem como temáticas relacionadas à saúde pública e à educação, trabalhando com autores bastante comuns na academia, mas pouco divulgados no meio jornalístico como, por exemplo Herbert Spencer, John Stuart Mill, Thomas Hobbes e Émile Durkheim, entre outros (PONTES, 2010, p. 28-29).

Tal perspectiva já se fizera notar na publicação de seu primeiro livro, em 1925, intitulado *A Crise Nacional*. A obra traçou um amplo panorama do Brasil, principalmente após o fim formal da escravidão e da implantação da República, pensando não só nos aspectos políticos, mas também nos culturais, voltando sua análise, principalmente, para a educação. Embora o diretor do OESP definia-se como liberal e democrata, não via com bons olhos a República da forma como fora instituída, pois concebia as instituições nacionais como bastante frágeis e a própria formação da sociedade brasileira como um problema a ser superado, questão essa que teria sido agravada após a libertação dos escravos.

Essa perspectiva (embora seu pai tenha apoiado a campanha abolicionista) foi vista como um grande problema por Júlio de Mesquita Filho, uma vez que essa movimentação acabou levando a um grande atraso no desenvolvimento da sociedade brasileira, pois esses grupos não estariam “acostumados” a viver em sociedade e essa não estaria preparada para receber esse novo contingente:

A esse afluxo repentino de toxinas, provocado pela subversão total do metabolismo político e econômico do país, haveria necessariamente de suceder grande transformação na consciência nacional que, de alerta e cheia de ardor cívico, passou a apresentar, quase sem transição, os mais alarmantes sintomas de decadência moral (...) Já agora, decorridos alguns lustros depois que a lei da libertação do elemento servil fora assinada e que os seus beneficiários haviam transposto definitivamente os portões das senzalas, desceu o nível moral da nacionalidade na proporção da mescla operada. O contato do africano, oprimido e aviltado, sem uma sobra sequer de sentimento cívico, além de quebrar a unidade psíquica indispensável às vibrações da multidão, preparou o terreno para o advento dos costumes políticos a que até hoje estamos sujeitos (MESQUITA FILHO, 1925, p. 10-13).

E embora também se colocasse como um republicano, não poupou críticas ao sistema político atual do país, tecendo imensos elogios às instituições

monárquicas, em especial à ação de D. Pedro II e de vários de seus ministros, uma vez que seriam exemplos de homens probos e que se preocuparam com o desenvolvimento do país, independentemente de quais filiações partidárias possuíssem (SALONE, 2009, p. 99). Também propôs reformas políticas importantes para a melhoria das instituições brasileiras, tendo entre esses princípios a instituição do voto secreto (SALONE, 2009, p. 100), perspectiva urgente para diminuir a manipulação da escolha dos novos presidentes, entre outros aspectos.

Acompanhando de perto as movimentações relacionadas à oposição política, OESP apoiou a movimentação que levou à Revolução de 1930, louvando a libertação da política daqueles que faziam seu “mau uso”. Como oposição ao governo de Washington Luís, os textos dos editoriais e a cobertura política não poupavam praticamente nenhuma movimentação do governo (o presidente já sofrera grande oposição da publicação enquanto administrador de São Paulo), sendo constantemente criticado pelas linhas escritas pelo diretor do jornal.

A eleição de 1930 foi marcada pela ruptura da aliança entre as seções paulista e mineira do PR, uma vez que ambos os grupos aliaram-se em boa parte das eleições republicanas para chegarem a vitórias eleitorais e manter a estabilidade política, conseguindo tais práticas pelo controle do voto em vários centros urbanos e com acertos com outros grupos por questões econômicas, uma vez que eram as duas regiões mais ricas do país (principalmente o estado de São Paulo, cujo principal produto, o café, era responsável por grande parte das exportações e da própria renda do Brasil).

Partindo dessa perspectiva (LEAL, 2012), era comum os indicados à cabeça da chapa de presidência serem alternados e, se na eleição de 1926 o presidente do estado paulista, Washington Luís, sucedera o antigo mandatário de Minas Gerais, Artur Bernardes, esperava-se que quatro anos depois o sucessor do presidente paulista fosse o representante mineiro, Antônio Carlos. No entanto, o indicado à sucessão pelo PRP acabou sendo o presidente de São Paulo, Júlio Prestes, fazendo com que o grupo mineiro passasse a apoiar a candidatura de seu opositor, o então presidente do estado do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas.

Embora o candidato gaúcho não fosse um opositor da política nacional (foi o primeiro ministro da

Fazenda de Washington Luís e só deixou o ministério para assumir o governo estadual, em 1928), acabou liderando uma dissidência de algumas oligarquias que buscavam ascender ao poder e quebrar a hegemonia dos grupos que já dominavam o Executivo nacional há mais de trinta anos.

Tanto OESP quanto boa parte da imprensa de maior circulação nesse contexto passou a apoiar essa candidatura, observando o político gaúcho de maneira bastante positiva em suas páginas, colocando-o como um candidato não só preocupado com os conchavos políticos: *“o sr. Getúlio Vargas demonstra que já tomou contacto com a realidade, percebendo emfim; que ha, no povo, outras aspirações que não as dos centros politicos e que a vida da nação não se resume na vida dos agrupamentos partidarios”* (OESP, 03/09/1929).

O rápido processo eleitoral foi bastante intenso e com muitas trocas de acusações, sendo que os textos de Júlio de Mesquita Filho sempre eram laudatórios ao político gaúcho e seu vice, o presidente do estado da Paraíba, João Pessoa, mantendo-se bastante crítico quanto à candidatura situacionista. Como descrito por BORGES (1979, p. 91-120), a candidatura da Aliança Liberal (grupo que unia os representantes do Rio Grande do Sul, Paraíba, Rio de Janeiro e Minas Gerais e dissidências de outras regiões, como o PD de São Paulo) era vista não como revolucionária, mas sim como renovadora. O princípio não era mudar as estruturas do país, mas sim revigorar suas instituições, fazer com que elas funcionassem de maneira correta ou ideal:

A atuação de Getúlio Vargas no seu Estado, defendendo os interesses dos grandes latifundiários de carne, arroz, trigo etc., tranqüiliza, ao que parece, os grupos oligárquicos cuja base era o latifúndio (...) Toda a prática política de Getúlio Vargas até então tinha sido a favor das oligarquias e elas parecem confiantes (...) a figura de Vargas vai substituindo as figuras de Luís Carlos Prestes, “o cavaleiro da esperança”, e de Assis Brasil, “o chefe civil da Revolução”. Os dois são figuras quase que mitificadas (...) encarnam muitos dos ideais oposicionistas da época (BORGES, 1979, p. 126-128).

Após a derrota e as inúmeras movimentações que levaram à tomada do poder em novembro de 1930, OESP passou a ver com grande entusiasmo o início do governo Vargas. No entanto, a nomeação do tenente João Alberto como interventor paulista

não foi encarada de maneira ideal pelo jornal, que manteve o apoio por conta da participação de vários nomes do PD no secretariado e de Plínio Barreto (um de seus diretores) como secretário de Segurança no novo governo, além de ter tido uma breve passagem, também, na chefia do Executivo estadual (BORGES, 1979, p.137-140).

No entanto, esta proximidade durou pouco tempo, uma vez que esse grupo ligado ao PD não conquistou a autonomia dentro do governo e as promessas de Vargas de “entregar” São Paulo aos (grupos dominantes) paulistas não foram cumpridas. As tensões foram aumentando a tal ponto que o jornal, de apoiador e crítico moderado do governo em início de 1931, passou a ser um dos grandes organizadores da Revolução de 32, em uma movimentação extremada contra o Executivo nacional e pela sua disputa por espaço político:

Não poderia caber neste palmo de prosa a descrição do entusiasmo que, num *rhythm* crescente, acelerado, vao empolgando a alma generosa dos paulistas (...) As pessoas que não tiveram a felicidade de viver comnosco esta hora excepcional, jamais poderão fazer uma idéia precisa do que seja o transbordamento cívico que empolgou nos ultimos dias, o animo habitualmente sereno das nossas populações. Os moços, então, vivem neste momento a sua grande hora, aquella que será lembrada com enternecimento ao longo de toda a existencia (OESP, 15/07/1932).

Júlio de Mesquita Filho foi um dos nomes centrais na movimentação contra o governo e, em praticamente todos os dias dos três meses de conflito contra Vargas, publicou textos e notas valorizando os combatentes e criticando intensamente o governo e seus apoiadores. Como consequência, foi preso no fim de 1932 e, posteriormente, exilado, ficando mais de um ano residindo em Portugal. Em cartas trocadas com sua esposa Marina, é bastante evidente a perspectiva política adotada e os princípios mais importantes que permeavam suas ações, indicando alguns aspectos que permeavam seu *habitus*, como trechos de uma carta de 12/10/1932 (quando ele estava preso, aguardando sua sentença):

Aqui estamos, na Sala da Capela da Casa de Correição, à espera que sobre nós recaiam as penas que nos reservam a ditadura. Sejam elas quais forem, pode você estar certa de que não as tememos, pois, exceto dois ou três, os demais que aqui se acham

para cá trouxeram a disposição de ânimo que aí deixamos na memorável noite em que nos afastamos da nossa querida São Paulo (...) Vivemos da manhã à alta madrugada numa perpétua exaltação, alimentada pelas recordações destes três meses de epopéia e pelas notícias desencontradas que a todo instante nos chegam (...) E você, minha filha, como vai passando? Como tem você suportado estes duros dias em que, aos sofrimentos dos dias de luta, se vem juntar as preocupações que as incertezas do dia de amanhã despertam? Tenha coragem e ânimo. Somos moços e temos três filhos homens, que, com certeza, haveremos de educar, como paulistas dignos que hão de ser (...) Mas, apesar de tudo, tenho confiança e não me abandona a convicção de que saberei vencê-las, como nunca me abateram os revezes sucessivos da minha atribulada vida pública. A sua companhia é disso a melhor garantia (...) Se a minha prisão se prolongar, venha para cá. Estaremos, assim, próximos e com o vazio suprimido para conversarmos (...) (MESQUITA FILHO, 2006, p. 38-39)

INTERVENÇÕES: CRIAÇÃO DA USP E MOVIMENTAÇÕES POLÍTICAS

De volta ao Brasil em 1933, Júlio de Mesquita Filho encontrou a frente do estado de São Paulo seu cunhado e um dos sócios do OESP, Armando Salles de Oliveira. A nomeação foi uma das concessões feitas por Vargas após o fim da rebelião paulista para voltar a tecer relações políticas com as oligarquias paulistas (já que, no confronto, grande parte do PRP e do PD se uniu contra o atual presidente).

Mesmo ainda demonstrando ampla animosidade contra o presidente, Júlio de Mesquita Filho aceitou participar do governo paulista não na condição de secretário ou de auxiliar, mas levando a frente uma idealização que já vinha desde fins da década de 1920 (PONTES, 2010, p. 93-94), a criação de uma Universidade em São Paulo. Na obra *A crise nacional*, o autor já tinha discutido a necessidade de se fundar uma instituição educacional para a formação intelectual da elite paulista e brasileira, acreditando que o grupo que conduz o país deveria ser marcado pelo seu desenvolvimento intelectual, e não somente econômico:

Reestabelecido o jogo natural das instituições constitucionais pelo advento da opinião pública, restar-nos-ia dar início a construção do organismo con-

catenador da mentalidade nacional, representado, em todos os países de organização social completa, pelas Universidades. Sem o concurso dessa instituição secular a que a humanidade deve o melhor de suas conquistas, inútil se torna qualquer esforço no sentido de conseguir a nossa emancipação definitiva. Ao mais superficial observador não escapará, realmente, a insuficiência intelectual das chamadas classes cultas do país. Nada existe entre nós que se pareça com essas admiráveis legiões de estudiosos desinteressados, que no ambiente sereno das bibliotecas e dos laboratórios indicam, em todas as nações cultas do universo, as directrizes seguras por onde trilham confiantes os homens de acção. Essa falha lamentável a que devemos atribuir, em última análise, a situação crítica que atravessamos, se evidencia na pobreza inacreditável da nossa produção intelectual (MESQUITA FILHO, 1925, p. 3).

Em 1926, Júlio de Mesquita Filho propôs um questionário a ser publicado no OESP para os profissionais da área pedagógica em São Paulo, sobre a situação dos institutos e do próprio sistema educacional paulista. O encarregado de conduzir as entrevistas foi Fernando de Azevedo, até então crítico literário do jornal que, a partir dessa perspectiva, elaborou um grupo de perguntas e teceu contatos com inúmeras figuras de grande relevo sobre o assunto, com dezesseis questões que versaram desde o ensino básico até perspectivas para o ensino superior. As entrevistas foram publicadas em partes no jornal e o relatório final foi editado, ao longo do ano, sendo organizado, posteriormente (e de maneira mais abrangente), no livro *A educação na encruzilhada*, ainda em 1926.

De maneira geral, o relatório reforçou a visão já indicada pelo diretor do periódico em sua obra, expondo que o ensino em São Paulo era fragmentado, com forte influência política e orientado por interesses escusos, sem pensar em melhorias para os alunos (e, conseqüentemente, para o Estado e para o país):

Nestas condições só por milagre se poderia ter (em São Paulo) um aparelho de ensino harmônico e integral, posto pela legislação a serviço de claros intuítos sociais e educativos e com bastante plasticidade de adaptação às correntes renovadoras do pensamento moderno. Mas, se de um lado, como se vê, tem faltado a consciência da gravidade e complexidade do problema, abordado quase sempre de afogadilho, em tropelias burocráticas, sem colaboração de técnicos de responsabilidades definidas e sem debate público, por outro lado, ainda não se

fez sentir entre nós, da parte dos dirigentes, aquilo que se pode chamar “uma política de educação” norteada não por homens mas por princípios. Nada que denuncie um grande ideal orientador formado no sentido profundo das realidades e necessidades nacionais e vivificado ao sopro das ideias científicas de educação. Por isso, com sucederem no poder, homens do mesmo partido, não se criou sequer o “espírito de continuidade” bastante temperado na forja de ideais comuns, para desenvolver, com esforço pertinaz e ininterrupto, e no mesmo sentido, uma política de cultura, de bases sólidas, de espírito marcadamente nacional e de objetivos precisos (AZEVEDO, 1960, p. 40).

O resultado do relatório de Fernando de Azevedo e toda a mobilização em torno do questionário demonstraram uma das principais características do editor e principal “ideólogo” do OESP, uma espécie de intelectual orgânico da imprensa paulista: sua crença na educação como forma de desenvolvimento e evolução do país (CAPELATO, 1989, p. 148-149). Suas experiências na Europa e sua formação acadêmica causaram-no profundas reflexões e, desde então, o assunto nunca o abandonou (embora boa parte de sua produção nos jornais e em livros versasse, diretamente, sobre política).

Pensando a educação sempre como um projeto de orientação das massas, Júlio de Mesquita Filho indicou a Armando Salles de Oliveira quando voltou do exílio que, em linhas gerais, o mais importante naquele momento para São Paulo era a criação de uma Universidade, que fosse integrada ao Ensino Secundário e que atendesse aos pontos que foram levantados no relatório, na década de 1920 (SALONE, 2009, p. 159).

Em conjunto com o interventor e com Fernando de Azevedo (que, naquele momento, ocupava a direção da Instrução Pública no Estado), dedicou-se a estruturar o planejamento desse novo centro de ensino, desde o espaço físico da instituição até às possíveis bases dos currículos dos cursos que seriam oferecidos. O diretor do OESP tinha em mente trazer ao Brasil uma espécie de “sopro” de civilização, apresentando autores que ele tinha lido (muitas vezes por conta própria) e ainda pouco debatidos nos meios acadêmicos brasileiros, além de pesquisas e novas linhas científicas que nasciam ou que já eram consolidadas

na Europa e ainda eram pouco ou nada conhecidas no Brasil (PONTES, 2010, p. 41-45).

A partir dessas movimentações, o decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934 deu origem formal à *Universidade de São Paulo* (USP), que congregou vários institutos existentes em São Paulo para dialogarem entre si e dar margem a um grande centro de estudos e pesquisas na cidade. O decreto foi bastante valorizado nas páginas do jornal, como publicado na seção *Notas e Informações*, dois dias depois do documento oficial:

A Universidade é o complemento natural da obra de cultura em que S. Paulo está empenhado desde que conquistou, com a Republica, a sua autonomia (...) Sem ella, não chegaríamos tão cedo, se algum dia chegassemos, a ser o laboratorio de investigações scientificas e o centro de alta e irradiante intellectualidade que precisamos ser, que a nossa missão historica nos obriga a sermos (...) Seria difficil, se não impossivel, conseguirmos realizar, fôra de uma organizaçãouniversitaria, aquelle vasto programa de cultura individual e de acção social synthetisado nos breves articulados em que se expuzeram, no decreto de hontem, os fins da Universidade de S. Paulo: o progresso da sciencia pelo desenvolvimento das pesquisas; o enriquecimento do espirito, e a felicidade collectiva pelo ensino systematisado de todos os conhecimentos de utilidade geral, ou de nobres e desinteressadas finalidades intellectuae: a formação de especialistas em todos os ramos de cultura tecnica bem como de profissioaes de escol em todos os officios e mistéres de base scientifica e artistica; a vulgarisação das sciencias, das letras e das artes por meio de cursos syntheticos, conferencias, palestras, difusão pelo radio, filmes scientificos e por outras fôrmas já existentes ou que venham a existir (...) (OESP, *Notas e Informações*, 27/01/1934).

Ficou bastante explícita no editorial (como também já estava em *A Crise Nacional*) uma quase predestinação que o jornalista via à “missão civilizadora” de São Paulo em relação ao Brasil. Além disso, a quase devoção do diretor do OESP em relação à cultura europeia e como a intelectualidade brasileira deveria procurar seguir os passos já consolidados dos pesquisadores do Velho Continente deram o tom das primeiras atividades do mais novo centro de estudos no país.

Por conta disso, teve autonomia do interventor paulista para realizar um plano também já anunciado, que foi a contratação de professores estrangeiros para

os institutos que compunham a faculdade. Depois de contatos e breves viagens para a Europa, o diretor do OESP conseguiu contratar um grupo de jovens professores (e que viriam a ser reconhecidos como referências em suas áreas) que se aventuraram a lecionar em terras abaixo da Linha do Equador, como por exemplo o casal de antropólogos Claude e Dinah Levi-Strauss, o historiador Fernand Braudel e o sociólogo Roger Bastide, entre inúmeros outros intelectuais de vários países diferentes (SALONE, 2009, p. 169-178). É importante destacar também que foram usados critérios não só acadêmicos, mas também políticos, uma vez que tanto o governador quanto seu cunhado eram contrários (principalmente Júlio de Mesquita Filho) ao fascismo e aos regimes autoritários que se consolidavam na Europa, nesse contexto.

Assim, para as disciplinas de formação de ciências humanas foram contratados, preferencialmente, pesquisadores franceses, já que o país era a referência para boa parte das discussões acadêmicas nessa área. Para pesquisadores italianos, alemães e portugueses (países com governos de caráter totalitário e autoritário), as áreas privilegiadas foram as de ciências exatas, uma vez que os estudos dessas disciplinas nesses países já eram bem avançados (em especial na Alemanha) e também eram conteúdos que não envolviam, necessariamente, discussões políticas (PONTES, 2010, p. 130-132).

Ele também defendeu a criação de outras universidades no Brasil, indicando mais duas principais, a primeiro momento: uma no Norte e outra no Sul do país. Tal aspecto seria fundamental para a formação de uma elite cultural, a nível nacional, que ajudaria o país a desenvolver-se. Tendo ideias bastante convergentes com a do filósofo Herbert Spencer, Júlio de Mesquita Filho enxergou na mobilização de um centro superior de estudos uma forma de intervenção direta na evolução do país, forma essa que não passava diretamente pela política, mas dependia dela para sua consolidação.

Partindo desse princípio, principalmente a elite econômica do país, deveria ter acesso ao ensino de qualidade, uma vez que esse grupo demonstrava (na visão do diretor do OESP) uma profunda anomia intelectual, não tendo praticamente formação cultural alguma e, para combater tal perspectiva (e fazer com que o Brasil crescesse de maneira correta), seria essencial o desenvolvimento de uma educação de qualidade no país:

JMF expõe (...) a crença no primado da educação para moldar a sociedade à imagem e semelhança daquilo que vira na Europa nos anos de formação. Seus pontos de partida, voto secreto, democracia e universidade, são os elementos fulcrais para a queda da velha oligarquia que dominara, quase incontrastável, o aparato estatal desde a proclamação da República. Cabia a uma nova elite, baseada no conhecimento e na meritocracia, levar adiante as reformas necessárias para modernizar o país – ainda que se discuta o grau de modernização e as formas de inclusão de massas, vistas, naquele momento histórico, com desconfiança pelas agremiações que tratavam o restrito debate político. De qualquer modo, JMF foi pioneiro ao abordar um tema antes vislumbrado como menor, desimportante ou, na melhor das hipóteses, um assunto a ser discutido após a tomada de medidas emergenciais ante a crise político-econômica que violentamente irrompia na década de 1920. Para Mesquita, a questão da reforma do Estado era menos relevante que a reformulação do pensamento dos brasileiros (...) (SALONE, 2009, p. 111)

E, além desse ponto, era necessário educar os mais abastados para conduzir o povo para o caminho “certo”. Na perspectiva do diretor do OESP (e também de vários outros nomes, seja da imprensa ou da própria intelectualidade paulista), Vargas tentava ocupar esse espaço que a elite deixara para organizar as massas, fazendo com que essas passassem a venerá-lo e valorizar o Estado em detrimento do individual, o coletivo em relação à singularidade:

Os liberais paulistas acreditavam, como Ortega y Gasset, que a ascensão das massas contra as elites representava o grande perigo da época contemporânea, e daí a ênfase no fortalecimento das elites (“elites bem pensantes”) para que pudessem assumir as responsabilidades devidas perante elas. Os esforços de Vargas e de seus adeptos na conquista (e controle) das massas foram entendidos como incentivo à rebelião destas contra as elites (CAPELATO, 1989, p. 195).

MOVIMENTAÇÕES POLÍTICAS E A POSSÍVEL CANDIDATURA DE ARMANDO SALLES DE OLIVEIRA

Nesse contexto estava ocorrendo a Assembleia Constituinte, cujos representantes tinham sido eleitos em 1933 e os trabalhos prolongaram-se até o

ano seguinte, culminando finalmente com uma nova Constituição. O jornal aproximou-se novamente da política de Vargas e apoiou-o em algumas ações em seu governo, principalmente no discurso anticomunista que começava a ganhar força nesse período. Para essa eleição foi criado um grupo político paulista, intitulado “Chapa Única por São Paulo Unido”, com representantes do PRP e do PD que criaram uma frente em comum tendo em suas propostas, entre outras coisas, a instituição do sistema federativo republicano, voto secreto, autonomia plena dos Estados, restabelecimento do *habeas corpus*, ensino primário gratuito e obrigatório e especial atenção às classes trabalhadoras, entre outras coisas (SALONE, 2009, p. 212). OESP, desde a formação do grupo, sancionou seu apoio e passou a abrir grande espaço dentro de suas páginas para a divulgação de vários aspectos dessa coligação:

Achamos que S. Paulo deve apoiar a chapa unica, porque ella não se fez em attenção aos partidos, mas em attenção aos principios. Ella não se organizou para demonstrar o prestigio desta ou daquella agremiação, mas para defender, na Constituinte, um programma preciso. Esse programa é que provocou o nosso applauso e que justifica o appello que fazemos ao povo paulista para que dê o seu voto áquella chapa. Indicamos, hontem, alguns pontos desse programma. O principal é o da manutenção da autonomia dos Estados dentro da federação braslieira. Desse depende a sorte da propria republica. Sem federação e sem autonomia dos Estados a republica estará morta. Nem a unidade nacional subsistirá. Se variosnucleos poderosos da opinião publica se reu-nem, calando resentimentos e divergências pessoaes, para commetter a delegados escolhidos, de commum accôrdo, a missão de defender esse programma, não é natural que se peça para esses delegados o apoio do povo paulista, que é um povo para o qual o systema republicano federativo tem a força e a virtude de um dogma? (OESP, *Notas e Informações*, 20/04/1933).

Tendo grande êxito, esse grupo conseguiu eleger 17 dos 22 representantes paulistas na Assembleia⁴. Embora a ação desse grupo não foi coesa dentro

⁴Entre esses eleitos, podem ser destacados o filho do ex-presidente Rodrigues Alves, o médico Oscar Rodrigues Alves; o líder católico Plínio Corrêa de Oliveira; o engenheiro e militar Mário Whately; o jurista José Carlos de Macedo Soares; membros tradicionais do PRP como João Sampaio, Cincinato Braga e Abelardo Vergueiro César e do PD como Antônio Carlos de Abreu Sodré, além da eleição da primeira mulher do Legislativo brasileiro, a médica Carlota Pereira de Queirós (PRADO, 1986, p. 133-136).

da Constituinte e, posteriormente, na Câmara dos Deputados, ainda sim tal agremiação possuiu força relativa nos trabalhos, sendo que o jornal manteve seu apoio durante todo o processo.

Além disso, embora a Constituição instituiu-se o voto direto para a escolha do novo presidente, a primeira eleição foi declarada como indireta, sendo que Getúlio Vargas foi mantido como presidente pela maioria dos congressistas e, assim, continuaria no cargo por mais quatro anos, sendo que o pleito de 1938 seria direto. A partir dessa resolução, vários estados seguiram essa base e, em São Paulo, no ano de 1935, Armando Salles de Oliveira também foi eleito para seguir no governo de São Paulo pela Assembleia Constituinte Paulista. OESP manteve a aproximação do periódico com a máquina estadual até fins de 1936, quando o governador renunciou ao cargo para preparar sua candidatura à presidência da República.

No entanto, essa eleição nunca ocorreu. Uma forte instabilidade política nos anos 1930 a nível mundial e, no caso brasileiro, agremiações com caráter bastante distintos e influenciadas por essas movimentações externas procuravam demarcar territórios e participar do debate político e social do país. Em 1932 foi criada a AIB, que inicialmente era um grupo de estudos em São Paulo intitulado *Sociedade de Estudos Paulistas* (SEP) e que, após a Revolução de 1932, passou a se firmar como uma espécie de partido político e representante dos ideais fascistas no Brasil (TRINDADE, 1979, p. 4). Seu principal líder foi o jornalista Plínio Salgado, que mobilizou células em várias partes do país e reuniu várias pessoas, sendo que muitos marchavam com uniformes (chamados popularmente de camisas-verdes) e com cumprimento próprio (o anagrama *Anauê*, com uma saudação parecida com as utilizadas pelos nazistas).

Como contraponto a esse grupo foi estruturada, em 1935, a ANL, agremiação formada por vários setores distintos (desde liberais até comunistas, passando por sindicatos e vários outros grupos ligados aos trabalhadores urbanos) que tinham como principal enfoque evitar a influência do fascismo no país e buscar melhorias nas condições de vidas dos grupos ali representados (PRESTES, 2008, p. 73-89). O confronto entre os blocos começou quase que instantaneamente, uma vez que a ANL passou a ser controlada cada vez mais pelos núcleos comunistas, com a presidência “de honra” ocupada pelo ex-tenente Luís Carlos Prestes, que

gozava de grande prestígio popular por conta de sua participação na Coluna Prestes e que, nesse contexto, encontrava-se na *União das Repúblicas Socialistas Soviéticas* (URSS) (PRESTES, 2008, p. 99-122).

Embora os regimes fascistas ganhassem força na Europa, quem o governo temia em relação a influências externas era o comunismo, que também ganhava adeptos no Ocidente, principalmente, por conta da quebra da bolsa nos EUA, em 1929. Assim, para conter uma possível escalada comunista, o Executivo nacional decretou a ilegalidade da ANL em fins de 1935, fazendo com que as lideranças se organizassem para tentar um levante armado contra Vargas, fator que passou a ser conhecido pejorativamente como a Intentona Comunista (MOTTA, 2002, p. 76-80). Em meio a esse turbilhão, a discussão sobre a próxima candidatura presidencial ganhava força e, além do nome de Armando Salles de Oliveira (cujo próprio colocara sua candidatura como de oposição) também surgiram outros dois candidatos: o ministro do *Tribunal de Contas da União* (TCU) e político paraibano (espécie de “herdeiro” político de João Pessoa), o possível candidato de Vargas, José de Américo Almeida, e o líder da AIB, Plínio Salgado.

O ano de 1937 estruturou-se com essas bases e o clima de inquietação por parte dos militares e de vários civis era cada vez mais intenso. Quase no fim do ano, vazou um documento organizado pelo capitão do Exército Olímpio Mourão Filho, e que viria a ser conhecido por Plano Cohen, cujo conteúdo externava um plano no qual o Brasil passaria por um novo ataque de comunistas que visavam instituir uma ditadura no país e afastar (e também executar) as principais lideranças políticas nacionais.

Embora a autenticidade da carta não foi comprovada no período, o clima criado foi suficiente para que, em 10 de novembro de 1937, Vargas desse um golpe em seu próprio mandato e instituisse um novo governo, homônimo ao comandado por Antônio Salazar em Portugal (PAULO, 1994, p. 50).

REAÇÃO AO ESTADO NOVO

Embora, a primeiro momento, OESP e a imprensa em geral foram favoráveis a tal movimentação (tendo em comum o discurso anticomunista), logo o periódico e a maioria dos jornais acabaram se voltando contra o novo governo.

Com o arbítrio do Estado (que ganhara feições muito próximas ao fascismo, sendo que a nova Constituição fora outorgada e coordenada pelo ex-ministro da Educação e Saúde e então ministro da Justiça, Francisco Campos), os opositores foram cada vez mais perseguidos e com um espaço cada vez menor para exporem opiniões contrárias ao governo. Júlio de Mesquita Filho foi preso inúmeras vezes até que, quase um ano após a instalação do regime de força varguista, rumou junto com Armando Salles de Oliveira e vários outros nomes para Paris, onde começou seu segundo período de exílio (CAPELATO; PRADO, 1980, p. 54-71), que duraria até 1943 e que o levaria ainda aos Estados Unidos e à Argentina.

Mesmo com o afastamento de seu diretor e principal nome, OESP continuou na oposição sob a liderança do irmão de Júlio de Mesquita Filho, Francisco Mesquita, até 1940 quando, a mando do interventor paulista Adhemar de Barros, o jornal foi invadido e perdeu sua autonomia, passando a ser controlado pelo regime ditatorial, sob a alegação de que existiam armas escondidas em sua redação (CAPELATO, 1988, p. 27). Além disso, por pressão do governo, o jornal foi quase todo vendido na íntegra para a União, sendo que praticamente toda a família Mesquita aceitou vender suas ações. Do exílio, o ex-diretor foi o único que não aceitou abrir mão de sua parte (SALONE, 2009, p. 254-264). Até o fim do *Estado Novo*, OESP passou a orbitar quase que integralmente na esfera estatal, não tendo praticamente influência alguma da família Mesquita em suas páginas.

Após tentar articular uma grande oposição a Vargas e passar por inúmeros problemas financeiros nos países pelos quais morou no exílio, Júlio de Mesquita Filho resolveu voltar em 1943 ao Brasil, mesmo sob a possibilidade de permanecer preso. Não chegou a ser detido, mas foi obrigado a ficar recluso na fazenda da família, em Louveira, e de não manter contatos políticos. O fim do governo de Vargas viria quase dois anos depois, quando os últimos instantes da Segunda Guerra Mundial levaram o presidente brasileiro a um paradoxo: com um regime muito próximo do modelo dos países do Eixo (em especial, a Alemanha e a Itália), o Brasil entrou diretamente no combate em 1942 para apoiar os Aliados (principalmente por pressão dos Estados Unidos), grupo que combatia os regimes fascistas e que ainda continha a URSS ao seu lado.

Com a vitória praticamente assegurada desse grupo, os próceres do Estado Novo passaram a direcionar o processo de democratização do país, após quase oito anos de ditadura. Nesse meio termo, alguns atos de contestação ao regime já começavam a se estruturar como, por exemplo, a publicação do *Manifesto dos Mineiros* em 1943 (documento organizado por um grupo de políticos opositores ao regime, sintetizando uma série de críticas à Vargas e que procurou justificar porque que os signatários do grupo eram contrários ao seu governo), o I Congresso Brasileiro de Escritores, realizado em janeiro de 1945, em São Paulo, com uma perspectiva contra a censura (o congresso foi organizado pela Associação Brasileira de Escritores, criada em 1942 exatamente com a ideia de que esses profissionais se unissem contra o controle imposto pelo regime de força) e, principalmente, a entrevista publicada, em fevereiro, no CM, de José Américo de Almeida, dada ao jornalista Carlos Lacerda e, na qual, criticou vivamente vários aspectos relacionados ao governo e ao próprio presidente (de quem fora aliado, sendo um dos organizadores da Revolução de 30, interventor na Paraíba e ministro dos Transportes nos primeiros anos do governo Vargas):

Embora não queiramos sofrer influências estranhas, evidentemente o Brasil tem de receber os reflexos da guerra, do caráter ideológico da guerra, que é uma luta pela sobrevivência e purificação da democracia. A guerra, com todos os seus males, é uma grande oportunidade para nos organizarmos e ocuparmos o espaço territorial do nosso País, desenvolvermos a exploração de nossas riquezas (...) No decorrer de tantos anos, e a partir de 1937, com uma soma de poderes que nenhum governante enfeixou no Brasil, ainda mais sem abalos da ordem pública, o Governo tenha procurado encaminhar alguns problemas. Por exemplo, o da siderurgia (...) Houve, no entanto, o abandono de iniciativas primárias, principalmente aquelas relacionadas com a produção e o transporte. É possível que tenha prevalecido a preocupação de impressionar com empreendimentos de maior vulto, de modo a justificar a fisionomia do regime. Mas, se tais empreendimentos absorveram atenções e recursos, não contribuíram para preferir atividades mais acessíveis e imediatas, destinadas, inclusive, a lastrear e garantir o êxito daquelas de mais remotos resultados. É, em suma, um governo que acaba exausto e impotente, apesar dos apelos imoderados à emissão de papel-moeda e da sangria

fiscal (...) (CM, *A SITUAÇÃO DECLARAÇÕES DO SR. JOSÉ AMÉRICO*, 22.02.1945)

Após o fim do *Estado Novo* em 1945, OESP voltou a ser controlado pela família Mesquita, com o auxílio de vários bancos e entidades paulistas que se mobilizaram para recolher ativos, em quantidade suficiente para comprar as ações do governo e devolvê-las aos antigos donos. Tal fator é bastante importante, pois esses grupos passaram a participar diretamente da organização do jornal, principalmente o banqueiro Gastão Vidigal, fundador do Banco Mercantil de São Paulo e principal financiador dessa movimentação para devolver o jornal à família Mesquita (SALONE, 2009, p. 297).

Com o controle do OESP novamente em mãos, Júlio de Mesquita Filho retomou seus textos abordando a política de maneira bastante intensa. Em seu primeiro editorial após seu retorno (*Notas e Informações*, de 08/12/1945), ele expôs um texto exaltando a democracia e criticando (não de maneira intensa, apenas protocolarmente) a ditadura e exaltando a figura de Eduardo Gomes, ficando na expectativa para que ele vencesse a eleição presidencial (embora não atacasse diretamente o general Dutra, o outro candidato):

Vindo de uma ditadura, que não só subverteu as instituições como pôs em perigo a estrutura social do país, contaminando todos os ramos da atividade pública com os males da corrupção e provocando uma verdadeira desagregação das forças morais, o Brasil precisa colocar, nos postos de comando e nas casas legislativas, cidadãos genuinamente democráticos, inteiramente limpos de convivência com o regime extinto, capazes de, pela sua formação espiritual, pela sua educação cívica e pela sua atuação política no passado, levar a cabo, com decisão e patriotismo, a obra de remodelação jurídica e principalmente, social, a que nos temos de entregar se quisermos adquirir, em face das outras nações, o prestígio de outrora e assegurar aos que vivem dentro do Território Nacional uma vida que seja para todos, poderosos e humildes, ricos e pobres, a expressão máxima da dignidade humana (...) (OESP, *Notas e Informações*, 08/12/1945).

CONCLUSÃO

Em linhas gerais, o jornalista paulista reassumiu o comando de seu periódico mantendo seu *habitus* e

marcado pelo longo exílio durante o Estado Novo, a primeiro momento fora e depois dentro de seu próprio país, acumulando imensas críticas e mágoas contra Getúlio Vargas e seu entorno. Em relação aos aspectos da cultura política de Júlio de Mesquita Filho, pode-se destacar os seguintes aspectos: liberalismo econômico (embora muito ligado à agricultura, buscava modernizações para OESP e era entusiasta do desenvolvimento industrial), progressismo educacional (ainda continuava um árduo defensor do desenvolvimento universitário e do ensino em geral no Brasil, bem como de uma maior valorização cultural) e conservadorismo político (opositor à Vargas, buscava o resgate dos aspectos positivos das antigas instituições brasileiras, inclusive do próprio período imperial, não propondo novas formas de estruturação política).

O editor do jornal paulista voltara ao seu tradicional posto e no qual se sentia mais à vontade, procurado informar e, principalmente, formar as opiniões de seus leitores, defendendo aspectos bastante importantes para uma melhor compreensão do período em causa. No ano de 1945 OESP reintegrava-se ao campo político ocupando o espaço de oposição, trazendo seu capital estruturado por uma vivência de 70 anos, com uma postura sempre bastante participativa sobre a política, tanto a nacional quanto a estadual. E, acompanhando as perspectivas de seu principal acionista, tal inserção ocorreu com a cultura política liberal, dentro das condicionantes e perspectivas apresentadas na trajetória de Júlio de Mesquita Filho.

Em linhas gerais, é importante indicar que OESP consolidou-se como um jornal bastante ativo e combativo no campo político, indicando uma participação que transcendia à construção da informação para seus leitores, buscando participar, efetivamente, das movimentações ligadas às instituições brasileiras em fins do século XIX e início do século XX.

Principalmente após a direção ser orientada por Júlio de Mesquita Filho, o traço combativo da publicação ficou ainda mais intenso, oscilando entre os valores do jornalista (como os traços evolucionistas e liberais) e as tomadas de posições políticas (como as posturas a favor e contra Vargas, em momentos distintos).

Por fim, é possível concluir que a estruturação do jornal esteve vincada com os valores de Júlio de Mesquita e, principalmente, de Júlio de Mesquita Filho. Esse, em suma, buscou estruturar o jornal não

somente como um meio de informação, mas também de intervenção política e também sociocultural, propondo criar mecanismos para acelerar a evolução do Brasil, dentro dos princípios ideológicos de seu proprietário. Com esses princípios, a publicação retomaria suas coberturas jornalísticas e intervenções no campo político em um novo contexto, marcado pelo fim do Estado Novo e início de um período democrático no país.

REFERÊNCIAS

- Arquivo *Correio Paulistano*, Edições de 1870 a 1920.
- _____. *A Província de S. Paulo*, Edições de 1873 a 1890.
- _____. *O Estado de S. Paulo*, Edições de 1890 a 1945.
- AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada: problemas e discussões. Inquérito para O Estado de S. Paulo.** 2 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1960.
- BORGES, Vavy P. **Getúlio Vargas e a Oligarquia Paulista – História de uma esperança e de muitos desenganos através dos jornais da oligarquia: 1926-1932.** São Paulo: Brasiliense, 1979.
- CALDEIRA, Jorge. **Júlio Mesquita e seu tempo. O jornal do prelo, locomotores da república (1927/1862-1897).** São Paulo: Mameluco, 2015.
- CAPELATO, Maria H. R. **Os arautos do liberalismo: 1920-1945.** São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CAPELATO, Maria H. R.; PRADO, Maria L. **O Bravo Matutino: imprensa e ideologia: o jornal O Estado de São Paulo.** São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.
- CASALECCHI, José E. **O Partido Republicano Paulista: política e poder (1889-1926).** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FERREIRA, Antônio C. **A epopéia bandeirante: letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940).** São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- LEAL, Victor N. **Coronelismo, enxada e voto. O município e o regime representativo no Brasil.** 7º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- MESQUITA, Júlio de. **A guerra (1914-1918).** São Paulo: O Estado de S. Paulo: Editora Terceiro Nome, 2002, 4 v.
- MESQUITA FILHO, Júlio de. **A crise nacional: reflexões em torno de uma data.** O Estado de S. Paulo, São Paulo, 15 de novembro de 1925.
- MESQUITA FILHO, Ruy. **Cartas do exílio: a troca de correspondência entre Marina e Júlio de Mesquita Filho.** São Paulo: Albatroz; Loqui; Terceiro Nome, 2006.

MOTTA, Rodrigo Patto de Sá. **Em guarda contra o “Perigo Vermelho”: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. São Paulo, Perspectiva: FAPESP, 2002.

PAULO, Heloísa. **Estado Novo e propaganda em Portugal e no Brasil. O SPN/SNI e o DIP**. Coimbra: Livraria Minerva, 1994 (Coleção Minerva-História 11).

PONTES, José A. V. **Julio de Mesquita Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

PRADO, Maria L. C. **A Democracia Ilustrada (O Partido Democrático de São Paulo, 1926-1934)**. São Paulo: Editora Ática, 1986 (Ensaio; 115).

PRESTES, Anita L. **Luiz Carlos Prestes e a Aliança Nacional Libertadora: os caminhos da luta antifascista no Brasil (1934/35)**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

SALONE, Roberto. **Irredutivelmente liberal: política e cultura na trajetória de Júlio de Mesquita Filho**. Rio de Janeiro: Albatroz Editora, 2009.

SODRÉ, Nelson W. **A história da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

TASCHNER, Gisela. **Folhas ao vento: Análise de um conglomerado jornalístico no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRINDADE, Helgio. **Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 30**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

Recebido em: 08.07.2017

Aceito em: 18.09.2017

APLICAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO COMO MÉTODO DE ANÁLISE PARA ENTREVISTA: A ESCOLHA PROFISSIONAL DE UM ADOLESCENTE

APPLICATION OF THE MEANING CORE AS METHOD OF ANALYSIS OF AN INTERVIEW: THE PROFESSIONAL CHOICE OF ONE TEENAGER

José Edson da Silva*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo aplicar a análise dos núcleos de significação como instrumento para apreensão dos sentidos da escolha profissional para um adolescente. Foi realizada entrevista semiestruturada com base em dezessete perguntas norteadoras com a finalidade de identificar os principais aspectos relacionados à escolha profissional do jovem no final do ensino médio numa escola pública sob o viés contextualizado de um pequeno município no qual está instalada uma grande indústria. Foram debatidas no decorrer das fases da análise a ausência da prática da orientação profissional e suas implicações. Seguiu-se o roteiro da elaboração de quadros de pré-indicadores e indicadores, com a posterior análise intranúcleos e internúcleos, respeitando o método recomendado nas análises dos núcleos de significação. Ao final entende-se que houve aproximação das zonas de sentido contidas na fala do sujeito, dessa forma o instrumento utilizado mostrou-se relevante na análise dos significados.

Palavras-chave: Sentidos; núcleos de significação; escolha profissional; adolescente.

ABSTRACT

This article aims to apply the analysis of the core of meaning as an instrument to apprehend the senses of professional choice for an adolescent. A semistructured interview was conducted based on seventeen guiding questions with the purpose of identifying the main aspects related to the professional choice of the young person at the end of high school in a public school under the contextualized bias of a small municipality in which a large industry is installed. During the phases of the analysis, the absence of the practice of professional orientation and its implications was discussed. We followed the script for the preparation of tables of pre-indicators and indicators, with subsequent analysis intranuclei and internuclears, respecting the method recommended in the analysis of the core of meaning. At the end it is understood that there was approximation of the areas of senses contained in the speech of the subject, in this way the instrument used proved to be relevant in the analysis of meanings.

Keywords: Senses; meaning core; professional choice; adolescent.

*Técnico em Mecânica pela UNESP; Tecnólogo em Mecânica pelas Faculdades Integradas de Cruzeiro; Especialista em Gestão da Produção pela UNESP; Mestre em Desenvolvimento Humano pela UNITAU; Industriário a 25 anos com atuação na região do Vale do Paraíba paulista.

INTRODUÇÃO

As pesquisas qualitativas se baseiam em métodos de coleta e análise de dados de caráter subjetivo, portanto tem o permanente desafio de criar e aprimorar instrumentos que permitam a aproximação dos objetivos estudados acerca do ser humano. Constitui complexa tarefa tal tratamento de dados, em que pese o papel do pesquisador enquanto analista de tais dados e responsável por trata-los de maneira que possa ser extraído o maior número possível de elementos contidos nas falas do indivíduo, buscando com isso maior proximidade no entendimento dos significados e sentidos.

A partir deste entendimento é identificada a relevância das análises por meio de núcleos de significação como instrumento que permite o aprofundamento mais efetivo na apreensão dos sentidos permeados nas falas do indivíduo, cuja forma de apresentação direta se dá através dos significados. Portanto, trata-se de um processo construtivo de compreensão daquilo que é falado por um sujeito na extração de causas que construíram esta fala, que por não raras vezes, o próprio sujeito desconhece. Revela-se a relevância da historicidade do indivíduo como constituinte de sua atual identidade, elucidando perguntas até então sem respostas, feitas pelo próprio sujeito no seu processo de autoconhecimento. A esse respeito diz-se que:

[...] na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade (AGUIAR e OZELLA, 2013, p.304).

O presente estudo pretende tomar como objeto de análise uma entrevista realizada com um adolescente que cursava o terceiro ano do ensino médio numa escola pública localizada no Vale do Paraíba paulista, na qual o objetivo central da pesquisa foi compreender o processo de escolha da profissão pelo indivíduo. Um viés peculiar do contexto estudado acrescenta ao tema da escolha profissional na adolescência, diversificado por si só, outro elemento – a presença de uma grande

indústria num pequeno município. Este contexto foi tema de dissertação de mestrado (SILVA, 2016) no qual os dados foram tratados por meio do método da análise de conteúdo de Bardin (2011), organizados através de um processo de categorização.

Com o objetivo de analisar a fala do sujeito sob a perspectiva de outro instrumento, houve a motivação de selecionar um dos sujeitos da pesquisa mencionada (SILVA, 2016) para aplicação dos métodos dos núcleos de significação.

Em tempo, verifica-se em vários momentos do presente trabalho reflexões sobre a relevância da orientação profissional e a insistência na sua baixa penetração nas escolas e na sociedade de forma geral.

SOBRE OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Numa análise por meio de núcleos de significação é fundamental a utilização de algumas categorias durante todo o processo de interpretação e inferência sobre a fala do indivíduo. São elas mediação, historicidade, necessidade e motivos (AGUIAR e OZELLA, 2013), através das quais se torna possível articular os significados contidos nas palavras com o intuito da aproximação das zonas de sentido.

De início cabe ressaltar que a ideia central é a apropriação daquilo que está situado nos níveis mais profundos do indivíduo, portanto, o método empírico do qual se utiliza frequentemente em pesquisas qualitativas, torna-se insuficiente, sendo necessário agregar ao empirismo a penetração por regiões menos aparentes e superficiais da pessoa. Dessa forma, se esclarece que:

[...] nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico (AGUIAR e OZELLA, 2006, p.224).

É essencial que, na fundamentação por meio das categorias, seja levado em consideração os aspectos de complementaridade, similaridade e contraposição, que estão presentes nas falas do sujeito, pois tais aspectos auxiliam no aprofundamento da análise.

Em posse do conteúdo de uma entrevista, que embora não seja objetivo deste estudo caiba enfatizar

que deva respeitar alguns cuidados em sua elaboração e execução, o roteiro de aplicação dos núcleos de significação consiste na transcrição do conteúdo, seguido de uma leitura flutuante. Depois da leitura deve ser realizado um levantamento dos temas e conteúdos (palavras/expressões) para elaboração dos pré-indicadores, aqueles que representam a realidade sócio-histórica do sujeito. Os pré-indicadores serão organizados num quadro no sentido vertical, dessa maneira, o passo seguinte é a aglutinação deles para a formação dos indicadores, por meio da semelhança, da complementaridade e da contraposição. Os indicadores serão posicionados no mesmo quadro à direita, formando grupos que representam uma consolidação de significados que se dirige para as zonas de sentido. Em seguida, é elaborado o segundo quadro no qual a coluna da direita (indicadores) passa a ser a coluna da esquerda, que será o ponto de partida para a organização dos indicadores em núcleos de significação, seguindo o mesmo método anterior, todavia, os núcleos de significação podem ser gerados a partir de indicadores que não se encontram próximos uns dos outros, e que podem aparecer repetidamente de acordo com a organização (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Com os quadros estruturados, os dados estarão organizados de forma a permitir o início da análise, que deverá ser feita intranúcleo, explorando ao máximo os dados contidos em cada núcleo. Em seguida será realizada a análise internúcleos na qual se refletirá sobre a apreensão dos sentidos de cada núcleo de forma a obter uma síntese, que tem como finalidade a máxima aproximação das zonas de sentido (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Dessa forma, denominaremos o sujeito com o qual foi realizada a entrevista como S1, e seguiremos o roteiro apresentado para a análise por meio dos núcleos de significação. A seguir apresenta-se os quadros 1 e 2, e a *posteriori* as respectivas análises.

Cabe ressaltar que, em busca aberta nos sites de pesquisa de periódicos e artigos científicos do Google Acadêmico, Scielo e CAPES foram encontrados cerca de 130 trabalhos que se utilizaram do método dos Núcleos de Significação para análise dos significados e aproximação das zonas de sentido. Este volume de estudos relacionados ao tema está contido num período pouco maior que 10 anos, sendo que um artigo datado de 2006 cuja referência está presente neste

estudo é dos mais distantes identificados em nossa busca.

Em tempo, estudiosos do núcleo de Psicologia Sócio-Histórica da PUC-SP aparecem como os principais originadores de trabalhos na área na medida em que apresentam o método em sua forma de uso orientando sobre como aplicá-lo, mais do que propriamente fazendo uso do método pura e simplesmente.

Quadro 1 - Organização dos Indicadores e Pré-indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
1) Seguir na área de pesquisa. 2) Pretendo fazer engenharia. 3) Ciência.	1) Declaração da escolha do campo de conhecimento desejado para formação superior na área de exatas, com atuação em pesquisa.
4) [...] não tem [...] questão de faculdade. 5) [...] pra campo de estudos seria no máximo a UNESP que também tem. 6) [...] talvez eu faça algum estudo sobre isso, só que tem que depois em outro lugar continuar.	2) Dificuldade em identificar universidades que tenham cursos compatíveis com sua escolha.
7) [...] formação escolar, ela é a base de tudo. 8) [...] se tiver uma base escolar fraca. 9) [...] foi conciliado com meus pais a estudar. 10) [...] ou eu estudo ou eu não vou conseguir alcançar isso. 11) [...] faço, desde cursinho pré-vestibular, que eu faço aos sábados, desde Técnico, faço Técnico Mecânico que eu faço na ETEC [...] Curso de Informática eu fiz [...]	3) Projeção da escola e da formação como condição preponderante para alcançar a carreira desejada.
12) Meu pai terminou o ensino médio e minha mãe só o fundamental. 13) Meu pai já foi caldeireiro, mecânico [...] não tem um ofício específico. Minha mãe é dona de casa. Meu pai tá desempregado [...] a vida inteira trabalhou em indústria.	4) [...] forte referência na história de vida profissional dos pais que não consolidaram carreiras, supostamente por falta de formação escolar.
14) [...] sucesso profissional ou algo do tipo, financeiramente, não. 15) [...] o meu pai perdeu muita oportunidade. 16) [...] meu pai, ele já trabalhou até de projetista. 17) [...] ele é bom nessa parte [...] ele é ótimo, você dá um trabalho pra ele e ele faz em pouco tempo. 18) [...] meu pai acho que não, tanto que ele tá fazendo técnico mecânico junto comigo (sobre ser realizado). 19) [...] porque quando ele viu que eu queria uma área próxima à dele, ser técnico, essas coisas, ele pensou que também poderia voltar a estudar [...] eu sou filho único.	5) [...] crítica à filosofia do diploma e ampliação da situação vivenciada pelo pai para a sociedade de uma forma geral; ponto de estímulo para o empenho nos estudos como forma de 'vingar' a história profissional do pai, mostrando que ele, diferentemente, pode construir uma carreira próspera e sem limites.
20) [...] ela diz que pra você ter a ISO você tem que ter só técnicos pra cima na sua empresa. 21) [...] surgiu várias oportunidades de emprego, assim, financeiramente bom, Embraer e outros lugares também, só que quando ele chegou lá o cara perguntava: você tem técnico? Não, eu não tenho técnico. 22) [...] porque antigamente não tinha como fazer técnico, então as pessoas mais velhas que tem experiência, tem capacidade, estão colocadas em empregos baixos. 23) Ele é bem sucedido sim (sobre o pai) só que por esse fato ele não é mais, que ele poderia ser, poderia ser mais.	6) Sentimento de relativa revolta com o sistema (mercado de trabalho e suas regras) que, segundo sua visão, restringiu o crescimento profissional do pai.
24) Atrair os dois é sempre interessante. 25) [...] só que no começo é difícil encontrar o que te dê prazer pra trabalhar. 26) [...] a questão econômica pra se manter. 27) [...] ter uma vida boa. 28) [...] prefiro muito mais ter prazer do que ganhar rios de dinheiro. 29) Eu me perguntaria: eu estou feliz com o que eu estou fazendo? 30) [...] nós não somos compostos só de um ponto, entendeu?	7) Busca por uma carreira que tenha sentido.

31) É como se eu te desse uma vara, mas não te ensinasse a pescar!	8) Os recursos de orientação profissional ofertados pela escola são insuficientes, então é necessário iniciativa e autonomia na busca por respostas.
32) [...] você deve estudar pra conseguir algo bom na sua vida.	
33) [...] nesse ano a gente só foi para um feira de profissões.	
34) [...] ela influenciou um pouco.	
35) [...] sempre conversei bastante com professores.	
36) [...] vou arranjar um emprego por aqui.	9) Faltam oportunidades e alternativas, logo, se o indivíduo não estiver disposto a sair da cidade, independentemente dos seu motivos, a grande indústria instalada no município torna-se praticamente a determinação de uma escolha única.
37) [...] tem como eu trabalhar lá.	
38) [...] acho que algumas filosofias, eu não concordo muito.	
39) [...] falta oportunidade para as pessoas.	
40) [...] se eu não conseguir emprego ali, aonde eu vou conseguir emprego?	
41) [...] é a oportunidade única que elas tem.	10) Apelo pela descentralização da atividade econômica do município, deixando como sugestão o estímulo ao empreendedorismo.
42) [...] pra empreender sim.	
43) Acho que eu empreenderia.	
44) [...] aqui é muito focalizado em indústria.	
45) [...] é uma ótima cidade pra turismo.	
46) [...] tem tudo para virar uma cidade universitária.	
47) [...] é uma cidade histórica.	
48) [...] eu adoro a parte de exatas.	11) O processo de escolha que parecia estar totalmente resolvido ainda dá espaço para impasses relevantes.
49) [...] eu me dou bem também é na parte de filosofia, na parte de história.	
50) [...] lidar com humanas, com pessoas.	
51) Seria mais com meu pai e com alguns amigos.	
52) Nunca fiz um teste vocacional.	
53) Espero me realizar.	12) Realização por meio de metas profissionais.
54) [...] espero alcançar meus objetivos.	
55) [...] sentir feliz alcançando esse objetivo.	
56) [...] construir uma família.	13) Projeção do "eu" adulto.
57) [...] dar uma boa educação para os meus filhos.	
58) [...] seria eu chegando 8:00 horas em meu próprio laboratório.	
59) [...] iniciando minha pesquisa.	
60) [...] talvez com meus alunos.	
61) [...] a ciência está evoluindo muito.	14) Traços de idealização ambivalentes, com perfil ao mesmo tempo altruísta e individualista.
62) [...] simulações com vida ou com DNA.	
63) [...] precisa de computadores para poder filtrar esses dados.	
64) [...] computação quântica.	
65) [...] se eu conseguir um material que faça o computador ter um alto desempenho.	
66) [...] dar aos estudiosos uma ferramenta.	
67) [...] uma ferramenta que auxiliasse na cura do câncer, da aids, da malária, da dengue.	

Fonte: SILVA, J.E. (2017)

Quadro 2 - Organização dos Indicadores e Núcleos de Significação

Indicadores	Núcleos de significação
<p>1) Declaração da escolha do campo de conhecimento desejado para formação superior na área de exatas, com atuação em pesquisa.</p> <p>2) Dificuldade em identificar universidades que tenham cursos compatíveis com sua escolha.</p>	<p>1) Identificação de gostos e aptidões profissionais vinculados a uma análise das restrições.</p>
<p>1) Declaração da escolha do campo de conhecimento desejado para formação superior na área de exatas, com atuação em pesquisa.</p> <p>2) Dificuldade em identificar universidades que tenham cursos compatíveis com sua escolha.</p> <p>9) Faltam oportunidades e alternativas, logo, se o indivíduo não estiver disposto a sair da cidade, independentemente dos seus motivos, a grande indústria instalada no município torna-se praticamente a determinação de uma escolha única.</p> <p>11) O processo de escolha que parecia estar totalmente resolvido ainda dá espaço para impasses relevantes.</p>	<p>2) A contextualização do ambiente em que está inserido e a admissão da possibilidade de alteração da escolha profissional.</p>
<p>3) Projeção da escola e da formação como condição preponderante para alcançar a carreira desejada.</p> <p>4) [...] forte referência na história de vida profissional dos pais que não consolidaram carreiras, supostamente por falta de formação escolar.</p> <p>5) [...] crítica à filosofia do diploma e ampliação da situação vivenciada pelo pai para a sociedade de uma forma geral; ponto de estímulo para o empenho nos estudos como forma de vingar a história profissional do pai, mostrando que ele, diferentemente, pode construir uma carreira próspera e sem limites.</p> <p>6) Sentimento de relativa revolta com o sistema (mercado de trabalho e suas regras) que restringiu o crescimento profissional do pai.</p>	<p>3) Vinculação do papel da escola com a trajetória profissional.</p>
<p>8) Os recursos de orientação profissional ofertados pela escola são insuficientes, então é necessário iniciativa e autonomia na busca por respostas.</p> <p>9) Faltam oportunidades e alternativas, logo, se o indivíduo não estiver disposto a sair da cidade, independentemente dos seus motivos, a grande indústria instalada no município torna-se praticamente a determinação de uma escolha única.</p>	<p>4) Ruptura com o modelo vigente e busca por novas possibilidades.</p>
<p>10) Apelo pela descentralização da atividade econômica do município, deixando como sugestão o estímulo ao empreendedorismo.</p> <p>7) Busca por uma carreira que tenha sentido.</p> <p>12) Realização por meio de metas profissionais.</p> <p>13) Projeção do "eu" adulto.</p> <p>14) Traços de idealização ambivalente, com perfil ao mesmo tempo altruísta e individualista.</p>	<p>5) Construção do processo de autoconhecimento.</p>

Fonte: SILVA, J.E. (2017)

NÚCLEO 1: IDENTIFICAÇÃO DE GOSTOS E APTIDÕES PROFISSIONAIS VINCULADOS A UMA ANÁLISE DAS RESTRIÇÕES

O sujeito S1 inicia a entrevista relatando sua clareza de que a área de exatas representa o campo de conhecimento com o qual ele tem maior identificação. Não obstante, S1 articulou um nível de planejamento relevante para a futura carreira profissional, afinal, sua fala revela que a escolha por engenharia de materiais ou química se constitui apenas como a fase inicial da trajetória profissional, na qual S1 afirma ter planos de se aprofundar no ramo da pesquisa; S1 diz ainda ter em mente o objetivo de trabalhar num projeto que diz respeito à descoberta de novos materiais que tenham a capacidade de substituir outros, já conhecidos, no sentido de suprir demandas relacionadas à capacidade de processamento dos computadores com o objetivo fim de auxiliar a medicina na descoberta de doenças que atingem pessoas ao redor de todo o mundo atualmente, ele assim se expressa:

[...] uma questão hoje em dia é que a ciência está evoluindo muito, só que com essa complexidade da ciência, a mente humana não está conseguindo acompanhar ela, então, vira e mexe o tratamento de dados muito grandes precisa de computadores para poder filtrar esses dados ou chegar numa simulação desses dados, então pensando numa questão de medicina, de biologia, simulações com vida ou com DNA é difícil você ter, então, eu vejo que é uma área que está crescendo muito que é a computação quântica [...] se eu conseguir um material que faça o computador ter um alto desempenho, mesmo em temperaturas ambientes normais, porque a computação quântica, ela só funciona em temperaturas muito baixas, próximo de zero [...] dar aos estudiosos uma ferramenta [...] uma ferramenta que auxiliasse na cura do câncer, da aids, da malária, da dengue [...] (S1).

Apreende-se da fala do sujeito S1 a escolha profissional decorrente do interesse despertado a partir de referências construídas desde a infância, na medida em que afirma:

[...] eu sempre, desde criança, a gente assistia, tudo sobre pesquisa, *Discovery Channel*, e depois com a *Internet* eu acessava os *sites*, os *blogs*, tudo sobre ciência (S1).

A disponibilidade de informação em quantidade abundante na TV e na *Internet* colocam o jovem no papel de responsável pelo processamento desta massa de dados, portanto, existe a percepção por parte do indivíduo de que a escolha profissional já pode ser feita, inclusive sem a necessidade da ajuda de outrem. Ao fazê-lo sem orientação profissional de qualquer espécie, depositando nas informações obtidas todo processo de escolha, o jovem segue ampliando seu imaginário sobre o futuro profissional, aparentemente, sem o ônus da dúvida.

Observa-se que a definição do curso pretendido não é a origem do processo de escolha, pelo contrário, é a consequência. Recorrendo à categoria mediação é possível extrair o sentido da escolha pela faculdade de engenharia de materiais ou química que em última análise pelo sujeito S1 trata-se do curso que possibilitará o atingimento do seu objetivo final já idealizado e que nasceu das suas referências do passado, pois “Ao utilizarmos a categoria mediação possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/processo em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p.302).

Assim como a categoria mediação auxilia nesta análise, a categoria historicidade também tem relevância, pois “Tal categoria nos permite olhar para realidade e pensa-la em movimento e, mais do que isso, apreender seu movimento” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p.302). Ao refletir sobre os elementos que compõem as experiências do sujeito S1, numa infância dada ao contato com programas e documentários sobre ciências exatas e biológicas, e numa adolescência pautada pelo avanço dos meios eletrônicos de comunicação, constata-se que a categoria historicidade está dada.

Analisando ainda o núcleo 1, o sujeito S1 admite a existência de dificuldades com relação ao curso que o levará até o objetivo final, pois as alternativas em termos de universidades são escassas.

Porque aqui no Brasil não tem muito, tipo dessa pesquisa científica tão avançada assim, tem alguns que fazem somente com o mestrado pra depois dar aula, [...] questão de faculdade tem na USP, se não me engano Engenharia dos Materiais [...] pra campo de estudos seria no máximo a UNESP que também tem, só que ela é voltada para Engenharia

Aeronáutica, materiais para aeronáutica, talvez eu faça algum estudo sobre isso, só que tem que depois em outro lugar continuar essa pesquisa [...] (S1).

Dessa forma, acentua-se a percepção de que a escolha do curso superior ocupa papel instrumental neste processo, sendo este um significado revelado pelo indivíduo em sua fala, que, entretanto, preserva em si o sentido da escolha de fato que reside na atuação como pesquisador em busca de inovação, assim:

As palavras entram na estrutura das coisas e adquirem um determinado significado funcional, do mesmo modo que a vara, para o chimpanzé, torna-se parte da estrutura de obtenção do fruto, adquirindo o significado funcional de instrumento (VIGOTSKI, 2008, p.154).

Em síntese, com a aplicação das categorias mediação e historicidade, o presente núcleo de significação por meio da análise intranúcleo apreende que o ‘desejo do grande feito científico’ é o que mais se aproxima das zonas de sentido compreendidas nas falas do indivíduo. Todavia, se pretende maior aproximação destas zonas de sentido na análise internúcleos, que nos parece oferecer elementos mais relevantes para a reflexão.

NÚCLEO 2: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE EM QUE ESTÁ INSERIDO E A ADMISSÃO DA POSSIBILIDADE DE ALTERAÇÃO DA ESCOLHA PROFISSIONAL

A análise intranúcleo referente ao núcleo 2 apresenta um viés de semelhanças com o núcleo 1 na medida em que comporta as questões da escassez de universidades que ofertam cursos compatíveis com a escolha feita e também com o processo de escolha em si. Mas, de maneira complementar o núcleo 2 também considera aspectos que abrem espaço para a discussão de alguns fatores presentes no município que podem exercer influência na escolha, bem como a própria revelação por parte do sujeito de que alguns segmentos da área de ciências humanas lhe são atraentes.

Neste momento da entrevista, apesar de toda a firmeza mostrada com relação à escolha pela área de ciências exatas no início da sua fala, S1 se permite pensar na hipótese de uma carreira noutro campo de conhecimento, ao dizer que:

[...] eu adoro a parte de exatas, mas o que eu me dou bem também é na parte de filosofia, na parte de história [...] lidar com humanas, com pessoas, eu também seria realizado [...]. Nunca fiz um teste vocacional (S1).

Ao afirmar que nunca fez um teste vocacional, sua expressão revela quanto a orientação profissional ainda está distante das escolas e da realidade do jovem do ensino médio, quer pelo termo ultrapassado utilizado pelo indivíduo, quer pela sua percepção de que um processo de escolha da profissão possa ser reduzido a um mero teste. O caráter datado da expressão pode ser constatado no relato que esclarece o que estava ocorrendo no Brasil a partir da segunda metade do século XX ao entendermos que:

Os instrumentos dos Orientadores Educacionais para a tarefa de Orientação Profissional eram as baterias de sondagem de aptidões e habilidades, testes de inteligência, inventários de interesses e informações ocupacionais; ou seja, o chamado modelo clássico de Orientação, os “Testes Vocacionais” (UVALDO e SILVA, 2010, p.31).

De qualquer forma, para além desta preocupação, é prioritário observar que se configura aqui a contraposição na fala do sujeito. Uma declaração anterior que dava conta de uma escolha pelas ciências exatas de maneira aparentemente indubitável, num outro momento admite a receptividade e familiaridade com as ciências humanas, o que de certa forma, no tocante à atuação, constitui um paradoxo.

Todavia, a admissibilidade de diferentes campos de conhecimento demonstra o aspecto do processo em aberto pelo qual todo indivíduo passa, não só na adolescência, mas no decorrer de toda a vida, apesar de uma realidade social que exerce pressão para que haja “[...] uma adolescência submetida à ilusão de que a escolha profissional, uma vez feita, será única e duradoura para toda a vida” (MANSANO, 2003, p.47).

Entretanto, nos parece que S1 não percebe que a possibilidade de ponderar entre as áreas de exatas e de humanas seja um fator que enriquecerá seu processo de escolha. O sujeito considera sua escolha pela área de exatas definitiva e expõe a possibilidade da mudança para área de humanas como uma condição remota e acima de tudo contingencial. Quando o sujeito S1 não se permite uma abertura para a discussão sobre

a escolha da profissão, tendo-a como resolvida, ele próprio inibe o caráter sócio-histórico contido em sua trajetória, o que pode lança-lo num futuro profissional que exija dele próprio mais redefinições estruturais do que seria necessário se sua historicidade fosse considerada no presente momento.

Sobre os fatores de influência presentes, ao descrever sua percepção sobre as oportunidades existentes no município onde mora, o sujeito S1 fornece subsídios que ajudam a entender tais questões, ao demonstrar algumas preocupações, tais como:

[...] falta oportunidade para as pessoas.

[...] se eu não conseguir emprego ali, aonde eu vou conseguir emprego?

[...] o problema é que se acontece algo errado nessa empresa, todo mundo sofre.

[...] é a oportunidade única que elas tem.

Logo, analisando a fala pela perspectiva da categoria historicidade, observa-se que apesar do idealismo contido na declaração da escolha pela área de engenharia com ênfase na pesquisa, bem como o objetivo ousado contido no projeto de vida profissional, a escolha do sujeito S1 é também carregada fortemente com o aspecto da contraposição presente na necessidade de se afastar tanto quanto for possível da realidade vivenciada pelos adultos que se submeteram às condições de contorno existentes no município.

Nesse caso, qualquer escolha que não direcione a vida profissional de S1 para situações de dependência extrema da grande empresa instalada no município, será bem-vinda. Assim, a categoria mediação novamente auxiliará no entendimento de que optar por um curso que não está disponível na cidade onde mora, por uma área de atuação que provavelmente só será possível em localidades muito distantes, e ainda, idealizar uma meta ousada que traga consigo alta complexidade, pode denotar não só aptidão e gosto, mas uma fuga declarada em relação ao contexto conhecido, o que parece se aproximar mais das zonas de sentido para S1 neste caso.

NÚCLEO 3: VINCULAÇÃO DO PAPEL DA ESCOLA COM A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Depois da família, a escola é a instituição que passa a fazer parte da vida do indivíduo com maior brevidade. Atualmente há uma crescente procura por modelos que sirvam simultaneamente aos propósitos da alfabetização, da socialização e da guarda (creche). Por conta disso as crianças iniciam sua história de vida escolar mais precocemente que outrora, portanto é razoável inferir, numa perspectiva não aprofundada e sem levar em conta quaisquer outros elementos, que a escola no século XXI ganha mais relevância no processo social e histórico dos indivíduos por uma questão de ampliação presencial.

Outrossim, não se questiona que a escola, independentemente de uma atuação de caráter tradicional ou contemporâneo, ocupa um espaço importante na formação ideológica do indivíduo, logo, quanto mais se aproximam os anos finais do ensino médio, maiores são as interações sobre o debate acerca do futuro profissional dentro do ambiente escolar. O sujeito S1 deixa isso explícito em sua fala ao afirmar que:

[...] a formação escolar, ela é a base de tudo, então, se tiver uma base escolar fraca, em sua vida dificilmente você vai alcançar o que você almeja, na questão que eu quero, então, desde cedo, foi conciliado com meus pais a estudar e quando eu vi que eu queria isso, eu falei: ou eu estudo ou eu não vou conseguir alcançar isso (S1).

No entanto, S1 expõem outros significados que parecem transpor a mera relação entre o papel da escola e a escolha da profissão. Ao dizer que:

[...] tudo aqui [...] faço, desde cursinho pré-vestibular, que eu faço aos sábados, desde Técnico, faço Técnico Mecânico que eu faço na ETEC [...] Curso de Informática eu fiz [...] (S1).

O que pode ser entendido como esforço extra com objetivo de ampliar a capacitação, diversificar conhecimentos, aumentar as chances no vestibular, etc., também pode ser lido como a busca não necessariamente organizada, com algum desperdício de energia e com o foco somente na quantidade de eventos, deixando em aberto a possibilidade de pensarmos numa suposta falta de objetivo.

Ora, se a escola é um significado apreendido na fala do sujeito de maneira direta e para além disso depreende-se sentido no ato de tentar estar presente em tantos espaços de formação quanto forem possíveis, soma-se a tudo isso novos significados contidos nas questões a partir das quais S1 estabelece relação entre a formação escolar dos pais com a não realização profissional deles.

Meu pai já foi caldeireiro, mecânico [...] não tem um ofício específico. Minha mãe é dona de casa. Meu pai tá desempregado [...] a vida inteira trabalhou em indústria (S1).

Mais do que um simples relato das ocupações dos pais, o sujeito parece querer expressar certo pesar numa relação de causa e efeito na qual a falta de ofício levou ao desemprego atual, a mesma falta de ofício que foi gerada pela falta da formação escolar. Aproxima-se, dessa forma, às zonas de sentido por trás dos significados da fala de S1. Torna-se ainda mais latente o incômodo que a história profissional do pai representa para S1 mediante o seguinte relato:

Eu já observei, tanto que até o que, eu acho que tem a ISO, ela... ISO9000 ou coisa do tipo, ela diz que pra você ter a ISO você tem que ter só técnicos pra cima na sua empresa, por causa disso, o meu pai perdeu muita oportunidade, porque o cara conhecia o trabalho dele, falava assim: gostei do seu trabalho! Meu pai, ele já trabalhou até de projetista, fez curso de Autocad, Catia, ele é bom nessa parte [...] ele é ótimo, você dá um trabalho pra ele e ele faz em pouco tempo, e tipo, surgiu várias oportunidades de emprego, assim, financeiramente bom, Embraer e outros lugares também, só que quando ele chegou lá o cara perguntava: você tem técnico? Não, eu não tenho técnico [...] eu acho, que essa questão de filosofia do diploma, eu acho às vezes certo, pra você criar um técnico, um profissional, mas sei lá, acho que não tão interessante, porque antigamente não tinha como fazer técnico, então as pessoas mais velhas que tem experiência, tem capacidade, estão colocadas em empregos baixos, inferiores, ou seja, vejo muita gente fazendo curso técnico comigo que já é velha, tem grande talento e que tem empregos medianos, porque se fosse realmente o talento deles eles seriam muito melhor aproveitados [...] Ele é bem sucedido sim, só que por esse fato ele não é mais, que ele poderia ser, poderia ser mais (S1).

Diante de uma forte carga afetiva vinculada à figura do pai, na medida em que S1 foi apropriando-se

da sua história profissional e construindo um misto de admiração e respeito pela capacidade por ele designada ao pai, em face à profunda decepção de não ter a oportunidade de presenciar o êxito profissional dele através de um emprego prestigiado, de um cargo bem remunerado e de um *status* sócio/profissional a altura do merecimento por S1 dirigido ao pai, de forma inconsciente a incansável busca por formação escolar talvez possa ser explicada pela repulsa à história de vida profissional do pai, cuja trajetória S1 não pretende repetir.

À luz da categoria necessidade/motivos se pode inferir que a escola torna-se para o sujeito S1 o motivo que trará satisfação para sua necessidade de ruptura com a trajetória profissional dos pais, pois “[...] a necessidade completa sua função quando ‘descobre’ na realidade social o objeto que poderá satisfazê-la” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p.306).

Dessa forma, o núcleo 3 apresenta relevante aproximação das zonas de sentido na medida em que a fala do sujeito forneceu significados sobre a escola e sobre a questão profissional dos pais em contextos isolados entre si, contudo a complementaridade e a contraposição contida neles levou à inferência do sentido presente na superação da frustração profissional dos pais vivenciada por S1 por meio da formação escolar.

NÚCLEO 4: RUPTURA COM O MODELO VIGENTE E BUSCA POR NOVAS POSSIBILIDADES

De forma oposta ao que foi observado no núcleo 3 em que o sujeito valoriza o papel da escola e demonstra tal representação através da interação com vários cursos extracurriculares, aqui é apresentada outra face da mesma escola, na qual o debate específico sobre o futuro profissional e seus desdobramentos no presente parecem pouco explorados. Ao ser perguntado sobre como enxerga o papel da escola no seu processo de conhecimento a respeito do mundo profissional, S1 respondeu:

É como se eu te desse uma vara, mas não te ensinasse a pescar! (S1)

Essa fala do sujeito foi proferida num formato que por si só requer uma análise contextual. O significado neste caso não é direto, pois a linguagem

é de caráter simbólico, portanto, a reflexão recai sobre o próprio sentido contido na frase. A pergunta feita ao sujeito apresenta dois atores, ‘o papel da escola’ e o ‘mundo profissional’, logo, por meio da categoria mediação infere-se que a frase indica que a escola oferece várias disciplinas – ‘te dá uma vara’ – mas não ensina como usar – ‘não te ensina a pescar’. O sentido aparente desta afirmação aponta para uma escola que se preocupa com o cumprimento da grade curricular pré-determinada, mas não se dá conta da necessidade de conferir *unidade* a este conjunto de conhecimentos de forma que o indivíduo possa, de fato, aplicar ao máximo o aprendizado construído até aquele momento para uma escolha que tenha menos incertezas, portanto, maior relação com sua historicidade.

No desenvolvimento dos seus estudos sobre a conexão entre a fala e o pensamento, Vigotski apresentou o que chamou de *análise das unidades*, onde alerta para os riscos da fragmentação que “[...] faz-nos incorrer em sérios erros, na medida em que ignoramos a natureza unitária do processo em estudo” (VIGOTSKI, 2008, P.4), de tal forma, analogamente aproxima-se das zonas de sentido da fala do sujeito S1. Completa-se a ideia conceitual com a afirmação de que “Com o termo *unidade* queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem perdê-las” (VIGOTSKI, 2008, p.5).

Nos trechos de fala seguintes S1 dá significados para diferentes situações vividas na escola que se assemelham e se complementam:

[...] nesse ano a gente só foi para uma feira de profissões.

[...] ela influenciou um pouco (a escola).

[...] sempre conversei bastante com professores.

De certa forma, o sujeito indica que o processo de escolha profissional durante o ensino médio foi assumido pelo jovem, pois não houve um projeto estruturado para orientação profissional dentro da escola. Assim, ficou a cargo de cada aluno elaborar, ao seu modo, suas formas de escolha.

Não se opõem ao fato de que a escolha seja construída pelo indivíduo, pelo contrário, dentro da perspectiva sócio-histórica entende-se que somente

o sujeito, com sua unicidade histórica, tem esta possibilidade, todavia, faz-se necessário chamar a atenção para importância de apoiar o jovem em sua formação, não somente técnica e disciplinar, mas, sobretudo crítica; tal tarefa nos parece deveras difícil de ser alcançada pelo adolescente solitário, sem nenhum suporte da escola. A esse respeito entendemos que:

[...] caberia ao profissional ajudar o indivíduo a entrar em contato, de maneira efetiva, com os múltiplos aspectos presentes não apenas em uma escolha, mas na trajetória de construção do vínculo com o trabalho, de maneira que esse vínculo possa ser analisado considerando sua historicidade, sua dimensão de inacabamento e sua dimensão criadora (MANSANO, 2003, pp.142-143).

Não obstante, mudando o olhar de dentro da escola para fora dela, o mercado local apresenta escassez na oferta de oportunidades.

[...] algumas pessoas, não digo algumas, mas muitas pessoas visam essa educação industrial para trabalhar nessa empresa e em outras, terceirizadas aqui [...] é a oportunidade única que elas tem [...] (S1).

Essa realidade parece estimular o jovem a atrair-se por duas possibilidades, sendo a primeira delas, buscar cursos de formação superior fora do município, enquanto a outra seria a incorporação do perfil empreendedor. Ao ser perguntado sobre a possibilidade de sair para trabalhar fora da cidade e depois de algum tempo retornar, o sujeito S1 afirmou:

Acho que trabalhar em empresa é até um pouco difícil, mas pra empreender sim. Acho que eu empreenderia. [...] aqui é muito focalizado em indústria [...] é uma ótima cidade pra turismo, uma cidade que tem tudo para virar uma cidade universitária [...] eu vejo que se tivesse uma faculdade forte aqui, pesada, podia [...] porque a cidade é uma cidade histórica [...] tem um potencial pra investir nessa questão de história, tanto que em nossa praça tem um soldado, o documento que assinava o fim desse conflito foi escrito numa escola aqui [...] essa parte de turismo, nós crescemos numa cidade de trem [...] (S1).

Portanto, no processo de análise do núcleo 4 aproxima-se das zonas de sentido na medida em que os significados trazidos destacam a falta de orientação na escola de forma sistêmica e a escassez

de oportunidades de trabalho no município, que à luz da categoria necessidade/motivos, são convertidos em empreendedorismo; tal perspectiva pode ser observada em qualquer outro *locus* não particularmente cercado pelos aspectos aqui estudados, entretanto não se pode desprezar o estímulo que a escassez de oportunidades promove, posta neste caso com a iniciativa dos jovens em resolver aquilo que as gerações anteriores não resolveram.

NÚCLEO 5: CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE AUTOCONHECIMENTO

Neste núcleo a fala do sujeito apresenta significados complementares, similares e opostos entre si. Observa-se que, apesar das idealizações do indivíduo e de suas identificações com determinadas nuances profissionais, ainda assim pairam muitas dúvidas e perduram dilemas que não são de fácil resolução, donde se pode inferir que a falta de um trabalho amplo e estruturado de orientação profissional represente uma carência para o jovem nesse aspecto. Nota-se que “A orientação profissional não está atendendo às necessidades dos jovens no âmbito escolar, ou porque geralmente não ocorre ou, quando é realizada deixa muito a desejar” (SOARES, 2002, p.121-122).

No entanto, não se deve esperar esta atuação somente da escola, mesmo porque seria insuficiente. Entende-se que a orientação profissional com potencial para contribuir com o indivíduo de forma sustentada seja aquela na qual o sujeito aprenda a viver num ambiente de incertezas e constantes mudanças sem perder sua capacidade de decidir e de mobilizar suas habilidades no sentido de estar em permanente desenvolvimento. Para tanto, uma reflexão se faz necessária:

De quem é a responsabilidade de realizar a orientação profissional? Do psicólogo? Do orientador educacional? Do sociólogo? Do professor? Essa é uma questão primordial ainda sem resposta. A orientação envolve aspectos pertinentes a cada uma dessas áreas, portanto deveria ser um trabalho de equipe interdisciplinar, com profissionais de todas as áreas trabalhando de forma complementar (SOARES, 2002, p.122).

De qualquer forma, é relevante na presente análise, observar partes da fala do sujeito S1 em

momentos iniciais da entrevista onde predomina um tom de afirmação que deixaria poucas dúvidas se a conversa terminasse naquele momento. Entretanto, a partir da estimulação presente na entrevista, o indivíduo é levado a refletir sobre questões que resultam numa fala bastante diferente, com outros significados. Ao ser perguntado sobre uma profissão que lhe dê prazer ou dinheiro, S1 afirma que:

Atrelar os dois é sempre interessante [...] só que no começo é difícil encontrar o que te dê prazer pra trabalhar [...] a questão econômica pra se manter, depois de um tempo que você já fez faculdade, já fez tudo, eu prefiro muito mais ter prazer em fazer aquilo, mesmo recebendo não tanto, mas o suficiente para sobreviver, ter uma vida boa, eu prefiro muito mais ter prazer do que ganhar rios de dinheiro. [...] difícil vai ficar realmente, mas dependeria do que? Eu me perguntaria: eu estou feliz com o que eu estou fazendo? [...] se eu respondesse sim, talvez eu continuaria nessa carreira [...] se eu quisesse crescer, mas se eu perguntasse se eu estou feliz e dissesse não! Ai eu tentaria correr atrás desse primeiro objetivo. [...] nós não somos compostos só de um ponto, entendeu? Então pode ser que no começo ou no futuro talvez eu consiga uma vertente diferente, como eu já pensei muitas vezes em outras vertentes, ou que não, é isso que eu quero, correr atrás realmente, começar tudo do zero e tentar alcançar esse objetivo (S1).

Na fala do sujeito S1 também é possível observar significados que não dizem respeito propriamente à carreira ou à formação pretendida, mas sim aos eventuais resultados desta atuação profissional, acreditando, portanto, que a escolha feita proporcionará tal acesso. A esse respeito recorre-se à perspectiva psicanalítica na qual, para o adolescente o futuro não é “[...] abstrato, mas personificado e, ao mesmo tempo, desconhecido. O futuro é também, para ele, uma família e a sua inclusão no sistema produtivo da sociedade em que vive” (BOHOSLAVSKY, 2015, p.25).

Espero me realizar, espero alcançar meus objetivos, e sentir feliz alcançando esse objetivo [...] se eu conseguir a felicidade juntando com meu objetivo, pra ter uma vida boa, pra construir uma família, pra dar uma boa educação para os meus filhos, eu acho que é isso que eu espero [...] essa realização para o trabalho seria eu chegando 8:00 horas em

meu próprio laboratório e iniciando minha pesquisa [...] (S1).

No sentido de completar a reflexão sobre o presente núcleo em análise, se considera relevantes os significados observados nas metas almejadas pelo sujeito S1 que parecem se contrapor. Identifica-se o altruísmo contido na ideia de participar indiretamente na descoberta da cura de doenças, como afirma:

[...] dar aos estudiosos uma ferramenta, uma ferramenta que auxiliasse na cura do câncer, da aids, da malária, da dengue (S1).

Todavia, cabe buscar compreender quão mais próximo das zonas de sentido está o altruísmo ou o individualismo, pois o sentido de fato pode residir no genuíno desejo de salvar vidas, ajudar o próximo, facilitar o trabalho de outro profissional, bem como, pode representar a projeção social e econômica do próprio indivíduo. E para além de um extremo ou outro, ambos podem constituir proximidade com as zonas de sentido de S1, com representatividades semelhantes ou distintas.

As contradições podem ser de tamanha importância neste momento para o adolescente, que podem lança-lo num pensamento que se confunde na própria fala. Na frase a seguir S1 refere-se à ciência como algo que pode ter vida própria independentemente da atuação do ser humano, afinal, ela – a ciência – ‘está evoluindo muito’, mas ‘a mente humana não está conseguindo acompanhar’. Ora, de que forma a ciência evolui senão por meio do desenvolvimento humano?

[...] uma questão hoje em dia é que a ciência está evoluindo muito, só que com essa complexidade da ciência, a mente humana não está conseguindo acompanhar ela (S1).

Por conta de questões culturais, logo, sócio-históricas, o sentido por trás da fala do sujeito S1 pode neste caso ser elitista, pois o sentido seria de que a ciência não está ao alcance de qualquer um por assim dizer, seria privilégio de poucos. Sendo assim, a mencionada ‘mente humana que não está conseguindo acompanhar’ seria representada pela grande parcela de pessoas que não está à altura de compreender, muito menos contribuir para o avanço da ciência.

De qualquer forma, nos parece que todo o percurso de análise do núcleo 5 remete à busca

pelo autoconhecimento, em meio à uma profusão de percepções, sentimentos, informações e ideais, ao mesmo tempo se somando e se contrapondo. Talvez a ausência de um roteiro de orientação para o autoconhecimento acentue a dificuldade para o jovem, pois questões norteadoras podem ser relevantes, tais como:

[...] ‘quem fui’, ‘como me tornei assim’, ‘do que eu gostava e do que eu não gostava’, ‘o que eu sabia fazer e o que eu não sabia’, ‘como costumava escolher e resolver meus problemas (como me sentia e a quem recorria)’, ‘quem eram os meus heróis e por que’, ‘quais eram os mistérios que me intrigavam’, ‘quem eu queria ser quando crescer’, ‘o que meus pais esperavam de mim’ e até ‘quem sou eu e como sou eu hoje’ [...] (VALORE, 2010, pp.72-73).

Mediante a grande complexidade em analisar todos estes significados e tentar se aproximar das zonas de sentido, recorre-se à categoria mediação para dar conta minimamente de tal tarefa. Infere-se que o sujeito S1 imerso na afetividade referida ao pai e sob o sentimento de injustiça provocada pelos modelos impostos pela sociedade, com os quais ele não comunga, e ainda, movido por um intenso desejo de reparar esse passado (que ainda é também presente), escolha desafios duros para si e se prive da oportunidade de compreender melhor suas habilidades, aptidões, gostos e interesses. Procura-se na perspectiva da psicanálise novamente, encontrar uma resposta para esta questão, ao supor que o sujeito:

Pode ter escolhido a mesma profissão do pai, sem que isto se deva, especificamente, a uma identificação. Assim como pode ter escolhido uma carreira completamente diferente e, isso sim, ser devido a uma identificação com seu progenitor. Quando falamos de identificação, referimo-nos à sua função defensiva. Faz sentido, se a situamos como uma forma de superar um conflito ou uma contradição (BOHOSLAVSKY, 2015, p.31).

Portanto, considera-se que o núcleo 5 tem sua proximidade com as zonas de sentido mediante as inúmeras contradições vivenciadas pelo sujeito S1 em busca do autoconhecimento derivadas de sua historicidade, que procura leva-lo para longe da trajetória construída pelo pai.

ANÁLISE INTERNÚCLEO

Depois de concluídas as análises intranúcleos de cada um dos 5 núcleos de significação, por meio de uma análise internúcleos será elaborada uma síntese que procurará reunir os elementos mais abstratos significados nas falas do sujeito, aproximando-se tanto quanto possível das zonas de sentido neles contidos.

O interesse pela área de pesquisa percebido no núcleo 1, segundo a análise, parece estar na raiz das questões dos gostos e aptidões, embora haja restrições de ordem prática referentes à disponibilidade de universidades compatíveis com a escolha. Mas a conclusão do núcleo identificou o grande feito científico como o ponto mais próximo das zonas de sentido, por isso, se supõem que somente os gostos, aptidões e restrições não sejam suficientes para explicar este processo de significação.

Concomitantemente, o núcleo 5, no qual foi analisado o processo de construção do autoconhecimento observou-se a identificação do sujeito com a história profissional do pai baseado numa função defensiva, ou seja, uma referência contrária.

Sendo assim, de forma complementar, o núcleo 5 contribui no entendimento do sentido extraído no núcleo 1 na medida em que a complexidade inerente ao processo de autoconhecimento, contextualizado com a ausência de orientação profissional, pautada pela função defensiva em relação à história profissional do pai, provoca no sujeito o senso de urgência na definição do processo de escolha, que por sua vez encontra abrigo nos gostos e aptidões, e mais que isso, as restrições impostas tem seus valores invertidos, pois a exigência da saída da cidade para estudar fora pode, inconscientemente, passar a ser mais um sentido na direção de afastar-se do ponto de origem da questão. Ou seja, um significado na escolha estruturada que esconde um sentido de urgência causado pela função defensiva em relação à história profissional do pai.

No núcleo 2 a análise aponta para uma fuga em relação ao contexto conhecido no qual o sujeito indica que há fatores relevantes no município, quanto à escassez de opções profissionais aliada à presença de uma indústria de grande porte, que o levarão ao caminho da escolha única, caso permaneça ali. Por isso, a saída da cidade toma cada vez mais relevância, porque representa a possibilidade de não estar

preso a um contexto profissional impositivo. Além disso, o perfil do pequeno município é influenciado economicamente pelas atividades industriais em função da grande empresa instalada, logo, boa parte dos serviços e escolas profissionalizantes, e também faculdades, moldam-se às especialidades industriais por conta da demanda prioritária gerada pela empresa. Como consequência, a história do pai perpassa a característica industrial da cidade, portanto, torna-se mais um fator complementar aos núcleos 1 e 5, que imprimem na escolha da profissão um tom de urgência.

Como potencial fonte causadora dos significados analisados no núcleo 2, a superação da frustração profissional do pai é capturada na análise do núcleo 3. Observa-se que as representações negativas que estão em cena, tais como falta de oportunidades e histórico de escolha única, podem ser explicadas pelas questões da formação escolar. O sujeito S1 apresenta como perspectiva do insucesso profissional do pai a falta de certificações e não de capacidade e habilidades, logo, a formação escolar toma o centro da questão.

De forma oposta, o núcleo 4 se apresenta como derivação de todos os outros, pois, as atitudes e pensamentos empreendedores parecem agir como uma maneira de atuar sobre a escassez de oportunidades no município com postura ativa.

Portanto, as análises internúcleos demonstram caráter complementar, que convergem os significados de uma escolha profissional no término do ensino médio baseada nos gostos, aptidões, idealizações e projetos de vida, no posicionamento firme do jovem. Todavia, aproximando-se das zonas de sentido observa-se uma escolha profissional que aderiu à urgência da definição, influenciada pela identificação com a história profissional do pai com função defensiva e afetada pelo contexto peculiar do município pequeno com a presença de uma indústria de grande porte e seus impactos socioeconômicos.

Ao concordarmos que as escolhas no campo profissional ocorrerão durante todo o percurso do indivíduo e que suas possibilidades de desenvolvimento estarão no processo mediante cada demanda, a trajetória acadêmica e profissional do sujeito S1 uma vez concretizada a partir de sua escolha feita no final do ensino médio, tem toda a possibilidade de êxito no tocante à entrada no mercado de trabalho e no reconhecimento financeiro e social advindo de sua

atuação. O que se pretende deixar como reflexão são as consequências dos fatores debatidos neste estudo que apontam para uma escolha deficiente em alguns critérios considerados relevantes, provocados por agentes causadores presentes na historicidade do indivíduo e que não foram tratados com a importância que representam, dessa forma, a pergunta que permanece sem resposta é: se o nível de pressão sobre o processo de escolha fosse dosado e a urgência eliminada, com a orientação profissional adequada, o sujeito teria feito a mesma escolha profissional?

É provável que esta pergunta nunca seja respondida, afinal, todos os desdobramentos na vida do sujeito S1 ocorrerão em função da escolha presente e não de uma outra possível sobre a qual debatemos, em função disso, este estudo indica que a orientação profissional ampla e devidamente desenvolvida nas formas debatidas ao longo deste trabalho, podem contribuir de forma significativa para o processo de definição do adolescente no decorrer da conclusão do ensino médio, capacitando-o para compreensão de que o processo de escolha é contínuo e exige autoconhecimento, portanto, o tratamento dos aspectos sócio-históricos que cada indivíduo possui de forma única.

Tal condução da escolha profissional nos parece oferecer condições para que as pessoas tenham maior consciência de suas decisões e de suas consequências, logo, que não mergulhem em crises tão profundas como se observa atualmente, com tantos universitários abandonando seus cursos, com tantos profissionais que se declaram infelizes nos seus trabalhos, e com tantos aposentados que não sabem tratar os aspectos emocionais relacionados com o passado e com o presente profissional.

Entendemos que os núcleos de significação representam um efetivo instrumento de análise para apreensão dos sentidos que podem auxiliar na tratativa da complexidade que reside na tarefa de inferir o que se revela por trás das falas de um indivíduo, como um exercício que exige extremo cuidado e atenção por parte do pesquisador. Dessa forma, sem a pretensão de ter atingido o ponto ideal na compreensão da fala do sujeito S1, mas com a percepção de que o método utilizado nos aproxima muito das zonas de sentido, acreditamos na contribuição do presente estudo no que se refere ao campo dos sentidos e significados.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W.M.J., OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação** Revista brasileira est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- _____. **Núcleos de Significação como Instrumento para Apreensão da Construção dos sentidos** Psicologia, Ciência e Profissão PUCSP, São Paulo, 26 (2), p. 222-245, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1.ed. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro; São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica** 13. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- MANSANO, S.R.V. **Vida e Profissão: Cartografando trajetórias** 1.ed. São Paulo: Summus, 2003.
- SILVA, J.E. **Adolescentes e a escolha profissional: as influências de uma grande empresa em um pequeno município** Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2016.
- SOARES, D.H.P. **A escolha profissional do jovem ao adulto**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2002.
- UVALDO, M.C.C., SILVA, F.F. In: LEVENFUS, R.S., SOARES, D.H.P., & colaboradores. **Orientação Vocacional Ocupacional**. 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.
- VALORE, L.A. In: LEVENFUS, R.S., SOARES, D.H.P., & colaboradores. **Orientação Vocacional Ocupacional**. 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido em: 01.04.2017

Aceito em: 23.10.2017

UMA (POSITIVA) HETEROGENEIDADE DE INTERPRETAÇÕES SOBRE OS BLOCOS HISTÓRICOS DO ESPORTE BRASILEIRO: RESENHA DA OBRA HISTÓRIA DO ESPORTE NO BRASIL – DO IMPÉRIO AOS DIAS ATUAIS

DEL PRIORE, MARY; MELO, VICTOR ANDRADE (ORGS.). HISTÓRIA DO ESPORTE NO BRASIL: DO IMPÉRIO AOS DIAS ATUAIS. SÃO PAULO: EDITORA UNESP, 2010.

Maria Thereza Souza*

André Mendes Capraro**

Ao ler o título da obra, o leitor – principalmente aquele inserido no meio acadêmico – provavelmente deverá se questionar se a proposta dos organizadores Mary Del Priori e Victor Andrade de Melo não seria ousada demais. Ora, o esporte brasileiro, da sua gênese à atualidade, compreende nada mais nada menos que centenas de práticas e modalidades por um período de estimativamente dois séculos. Qual seria, então, a estratégia metodológica para organização deste livro de título tão pretensioso?

Era evidente que os dois pesquisadores responsáveis pela organização do livro, figuras reconhecidas em suas respectivas áreas – História e Educação Física –, não recorreriam ao antigo paradigma da história totalizadora. Tanto o ecletismo na seleção dos autores que iriam colaborar na formulação da obra, quanto a própria produção pessoal da dupla aponta para outro tipo de solução ao problema da macro-delimitação espaço-temporal do objeto.

A estratégia dos coordenadores da obra foi, portanto, a de estabelecer uma criteriosa seleção de temáticas que assertivamente comportou os principais “blocos históricos” do esporte no país. Em termos organizativos optou-se pelo simples, mas eficiente ordenamento cronológico, iniciado com as antigas práticas de montaria e jogos derivados que remetem ao período imperial (inclusive com origem no Brasil colônia), texto da própria organizadora Mary

Del Priore; até o tempo presente, com temáticas emergentes como os megaeventos esportivos ou a prática de esportes radicais.

O leitor familiarizado com a temática constatará que os eixos historiográficos transversais, centrais ao entendido no esporte no país, foram contemplados: os jogos e atividades competitivas típicas do período colonial; a incorporação de hábitos e costumes europeus (especialmente da França e Inglaterra); o movimento médico-higienista; o predomínio do ideal eugênico durante o Estado Novo, o discurso cientificista na Educação; a relação constante com a Educação Física; a correlação com a política (especialmente durante os regimes ditatoriais); a influência na “construção” de corpos e de um novo ideal de beleza; o exemplo como atividade globalizada e transnacional; enfim...

Os organizadores foram criteriosos e sagazes na seleção de temáticas e o ordenamento foi homogêneo, passando ao leitor um sentido de continuidade, porém, prudentemente, Victor Melo e Mary Del Priori, não impuseram aos autores uma linha teórica mestra ou uma padronização dos procedimentos metodológicos. Tal postura, assertiva, assegurou maior capacidade de desenvolvimento argumentativo e, conseqüentemente, conclusões criativas e inéditas. Por outro lado, o leitor, devido ao tom eclético em se tratando de matrizes teóricas que permeiam o campo historiográfico, pode ter a sensação de certa “vertigem” devido a quantidade de interpretações tão díspares. Problema necessário, tendo em vista o processo de especialização em que se passa as ciências de forma geral na atualidade, o qual a história não é isenta.

* Doutoranda em Educação Física – UFPR. CEPELS – UFPR. Grupo de Pesquisa Futebol e Sociedade.

** Pós-Doutor na Università Ca' Foscari Venezia, Unive, Itália. Doutor em História – UFPR. Professor Adjunto – UFPR. CEPELS – UFPR. Grupo de Pesquisa Futebol e Sociedade.

Tamanha abrangência de métodos, técnicas e procedimentos teóricos não deixaria de explicitar determinados conflitos. No capítulo *Os anos 80, a juventude e os esportes radicais*, o autor Rafael Fortes explicita nas suas considerações finais que...

É espantoso – para dizer o mínimo – o número de trabalhos que usam como referência principal a teoria dos campos de Bourdieu e dois ou três artigos seus sobre a sociologia do esporte, fato que se torna ainda mais grave ao considerarmos a variedade (quanto a fontes, perspectivas, objetos, abordagens e disciplinas) dos estudos que lançam mão do autor. Sem entrar no mérito da validade das teorias de Bourdieu para o tratamento de quaisquer objetos (incluindo o esporte) a simples existência de tanta gente abrigada sob o mesmo guarda-chuva sugere a existência de um problema. Buscar a construção de referenciais novos ou o diálogo com teorias que ainda não foram usadas para discutir o esporte parece-nos muito mais instigante e potencialmente frutífero do que a mera tentativa de legitimação acadêmica a partir da citação do sociólogo francês de renome que, em sua vasta e importante obra, escreveu textos pouco relevantes e numerosos tratando do esporte. Esta observação geral se torna ainda mais válida e enfática se os esportes radicais forem o objeto de estudo (p. 449-450).

Ora, apresentado os argumentos contrários à utilização indiscriminada da teoria dos campos de Pierre Bourdieu como modelo de análise, já que o renomado sociólogo pouco escreveu a respeito do assunto e também porque seus escassos manuscritos têm um tom ensaístico em detrimento ao rigor científico pautado na análise e/ou interpretação de material empírico, é gerada a polêmica, tendo em vista que vários autores de capítulos da própria obra em questão se apoiaram neste modelo teórico. De forma alguma tal condição pode ser considerada um demérito! É parte constitutiva fundamental nas Ciências Sociais o estabelecimento de tensões. Assim sendo, é possível que a pertinente questão levantada por Rafael Fortes sirva de pauta futuramente para o debate acadêmico. É possível, então, que a querela lançada na obra *História no Esporte no Brasil* seja discutida em outros fóruns, como congressos, periódicos científicos ou até em outras obras de cunho acadêmico.

Destaca-se também que com temáticas e abordagens tão variadas, a intensidade com que cada autor interpretou o fenômeno esportivo oscilou

sensivelmente. Enquanto alguns privilegiaram uma densa apropriação teórica conjugada à análise de fontes históricas, outros, devido à amplitude da temática, optaram por produzir um texto mais descritivo, centrado essencialmente da revisão historiográfica.

A publicação de obras organizadas com capítulos de autores distintos é uma tendência que visa atender a uma necessidade das Humanidades nas últimas décadas: o acentuar tanto do processo que gera a delimitação de temáticas quanto aos múltiplos métodos e técnicas do “fazer” história. Logo, a obra *História do Esporte no Brasil: do Império aos dias atuais*, formada por textos articulados que geram um sentido para o transcurso histórico de tais práticas, oferece aos pesquisadores do fenômeno esportivo e também ao público simplesmente curioso no assunto conhecimento inédito, ou seja, atende plenamente o seu objetivo.

Ao término da leitura, indiferente ao nível de conhecimento do leitor, é inevitável perceber que o esporte é um dos elementos mais complexos e relevantes da sociedade brasileira.

Recebido em: 09.07.2017

Aceito em: 26.10.2017

Publicatio UEPG - Ciências Sociais Aplicadas

NORMAS EDITORIAIS PARA TRABALHOS

A- REGRAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO

A Revista PUBLICATIO – Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa aceita para publicação artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões, resenhas, traduções, entre outras.

- 1- Serão aceitos originais inéditos para serem submetidos à aprovação da Comissão Editorial ou dos Editores da própria revista.
- 2- À Comissão editorial se reserva o direito de introduzir alterações nos originais, visando a manter a homogeneidade e a qualidade da publicação, respeitando, porém, o estilo e as opiniões dos autores.
- 3- As opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade.
- 4- A revista classificará as colaborações de acordo com as seguintes seções:
- 5- Artigos, Relatos de Experiência, Resenha, Documento, Resumos de Teses e Dissertações, Dossiê. Todos os tipos de colaborações deverão ser acompanhados de RESUMO/Palavras-Chave e ABSTRACT/Keywords. Mínimo 15 laudas e máximo 25 laudas, com exceção de resenhas. abaixo).

- *Normas de Apresentação de Resenhas:*

Formato: digitados no editor de texto Microsoft Word; espaço 1,5; no máximo 5 laudas; ortografia oficial; Arial; tamanho 12; com margens direita e esquerda 3 cm e superior e inferior 2,5 cm. É obrigatório informar na primeira página do texto o título do livro e do autor.

- *Normas Dossiê:*

Os artigos deverão versar sobre um tema indicado pela Revista, que será publicado em um dos números da revista. As normas são as mesmas para os artigos.

B - PROCEDIMENTOS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

Todas as colaborações devem ser enviadas on line pelo Portal SEER. A fonte sugerida é Arial, tamanho 12. Para citação usar o tamanho 11. Deve-se observar, em ambos os casos, a ortografia oficial e conter, na primeira lauda do original, o título do trabalho (em Arial, fonte 12 e negrito);

Nota: A correção ortográfica é de responsabilidade de cada autor da área temática.

Após o envio do documento, o mesmo será transformado em formato PDF (Formato de Documento Portátil - Acrobat/Adobe).

Os trabalhos devem ser organizados em: Título (Português e Inglês), Resumo e Abstract (máximo de 150 palavras cada), Introdução, Referencial Teórico, Metodologia, Resultados e Discussão, Considerações Finais e Referências Bibliográficas. Depois do Resumo (Abstract) devem ser relacionadas as Palavras-chave (Keywords) que podem incluir palavras constantes no Título.

Destaca-se que o Título do trabalho, acompanhado de sua tradução, deve ser breve e suficientemente específico e descritivo, contendo as Palavras-chave que representem o conteúdo do texto.

Os Agradecimentos a auxílios recebidos para a elaboração do trabalho deverão ser mencionados no final do artigo.

Os Materiais gráficos deverão ser escaneados, sendo estritamente indispensáveis à clareza do texto. Se as ilustrações enviadas já tiverem sido publicadas, deve-se mencionar a fonte e a permissão para reprodução.

Os Quadros deverão ser acompanhados de Cabeçalho que permita compreender o significado dos dados reunidos, sem necessidade de referência ao texto.

No caso das Referências bibliográficas devem ser redigidas segundo as normas da ABNT, estando na ordem alfabética de autor/título, no final do trabalho. A exatidão e adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são da responsabilidade do autor.

C - ITENS DE VERIFICAÇÃO PARA SUBMISSÃO

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em "Comentários ao Editor".

- 1- Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word ou OpenOffice.
- 2- URLs para as referências foram informadas quando necessário.
- 3- O texto está em espaço simples; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento.
- 4- O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores, na seção Sobre a Revista.
- 5- A identificação de autoria do trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em Assegurando a Avaliação Cega por Pares.

D - DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da sua autoria e publicação inicial nesta revista.

b) Esta revista proporciona acesso público a todo o seu conteúdo, uma vez que isso permite uma maior visibilidade e alcance dos artigos e resenhas publicados. Para maiores informações sobre esta abordagem, visite [Public Knowledge](#)

Project, projeto que desenvolveu este sistema para melhorar a qualidade acadêmica e pública da pesquisa, distribuindo o OJS assim como outros softwares de apoio ao sistema de publicação de acesso público a fontes acadêmicas. Os nomes e endereços de e-mail neste site serão usados exclusivamente para os propósitos da revista, não estando disponíveis para outros fins.

E -POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.