

## Sobre as escolinhas de futebol: processo civilizador e práticas pedagógicas

Renato Beschizza Valentin<sup>1</sup>  
Marília Coelho<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Departamento de Educação Física da FCT/Unesp*

<sup>2</sup>*Departamento de Planejamento, ambiente e urbanismo da FCT/Unesp*

**Resumo:** O presente estudo preocupou-se em compreender e analisar os sentidos das representações sociais dos professores das escolinhas de futebol de Presidente Prudente/SP sobre suas práticas pedagógicas. Delineamos como população de estudo um grupo de três professores, sendo que um deles atua no âmbito das escolinhas desde o início de sua vida profissional e os outros dois eram estudantes de Educação Física que já desenvolviam estágios não-obrigatórios em escolinhas de futebol e similares. Os métodos utilizados para coleta e análise de dados foram a aplicação de entrevistas semi-estruturadas, seguidas de análise de discurso pautada pela linha teórico-metodológica das Representações Sociais e pela Sociologia configuracional. Conseguimos captar alguns sentidos bem marcados, que se articulam em rede no processo de construção das representações. São eles: disciplinador; evolucionista; moralista; e tecnicista. O presente estudo traz discussões e críticas acerca do cotidiano das escolinhas que podem ser utilizadas pelos professores que atuam na área.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Escolinhas de futebol. Sentidos. Práticas pedagógicas. Sociologia configuracional.

*About the soccer-schools: civilizador process and pedagogic practices*

**Abstract:** This study troubled about to understand and to analyze the meanings of social representations of soccer-school's teachers at Presidente Prudente/SP about their pedagogic practices. We delineated as study population a group of three teachers, whereas one of them acts at soccer-schools since the beginning of his professional life and the others were Physical Education students who developed apprenticeship at soccer-schools and at similar institutions. The data were collected by means of the application of semi-structured interviews. Data analyses were done through the speech analysis ruled by the theoretician and methodological approach of social representations and the figurational sociology. We could capture some very strong meanings related as a net to the process of representations construction. They are: discipliner; evolutionist; moralist; and technician. This study bring discussion and critiques about the quotidian of soccer-schools that can be useful for teachers that act at this area.

**Key Words:** Social representations. Soccer-schools. Meanings. Pedagogic practices. Figural sociology.

### Introdução

Na sociedade capitalista contemporânea, o futebol tem se mostrado um fenômeno de grande relevância sociocultural e é, também, amplamente vivenciado pelo brasileiro em seu cotidiano e ressignificado a partir de sua institucionalização e de sua apropriação pelos mais diversos grupos sociais. Seja ditado pela competição racionalizada, seja impregnado pelo sentimento lúdico, seja utilizado pelo Estado ou atuando na coesão social, podemos dizer que o futebol desempenha um papel central na nossa cultura. Portanto, temos certo que a compreensão acerca das redes semânticas que organizam as representações sociais do futebol pode contribuir para um melhor entendimento sobre o papel que essa prática esportiva assume na construção dos estilos de vida e dos imaginários

dos atores sociais que o manipulam simbolicamente num determinado contexto de práticas.

Também entendemos que o acúmulo de estudos situados no âmbito das representações sociais do futebol contribuirá para criticar e validar os diferentes modelos e olhares sociológicos a partir da sua utilização, sob a perspectiva de abordar problemáticas oriundas da relação esporte x cotidiano, e para a melhoria qualitativa da intervenção dos professores de Educação Física que se utilizam do futebol nas escolas, nos parques, nos sistemas públicos de lazer, em projetos sociais... e nas escolinhas de futebol!

Este estudo surgiu a partir do nosso interesse em compreender o sentido do trabalho pedagógico realizado no interior das escolinhas de futebol de Presidente Prudente/SP,

visto que a sua proliferação vem sendo desenhada pelas políticas públicas, implementadas pelas secretarias municipais de esporte e demais instâncias administrativas do Estado sob a perspectiva de atribuir ao futebol o caráter de “educador” e/ou “educativo”:

Outro ponto bastante intrigante, especialmente no caso brasileiro, é a relação ambígua do esporte com a educação. De um lado, associando-o às sociedades disciplinadoras e autoritárias, o que se verifica claramente no período do Estado Novo, a questão aí era ocupar o tempo livre dos jovens. De outro lado, colocando-o como elemento lúdico e socializador, mesmo no nível do Estado, os programas para tirar crianças da rua e recuperar menores e adolescentes estão pipocando nas últimas décadas. No século XIX, as escolas deram o arranque fundamental para a popularização e expansão do esporte moderno, em países carentes (GEBARA, 2002, p. 14-15).

Podemos colocar, *a priori*, que a presença de escolinhas de futebol, principalmente as gratuitas, num determinado bairro urbano redimensiona o interesse e o gosto do público infantil e pré-adolescente daquele seio urbano pela prática do futebol. Nesse sentido, a escolinha de futebol ganha relevância social e espessura cultural, a partir do seu impacto no cotidiano das populações urbanas e sua importância na construção dos sentidos associados à prática do futebol. Todas essas questões, somadas aos interesses despendidos pelo Estado e pelos professores de Educação Física no sentido da manutenção e da proliferação das escolinhas, revelam a importância da presente temática ainda pouco explorada pelos estudos realizados na área da Educação Física.

O presente estudo teve como objetivo compreender e analisar os sentidos das representações sociais da prática pedagógica do futebol a partir dos discursos dos professores envolvidos, em seu cotidiano laboral, com as escolinhas de futebol de Presidente Prudente/SP.

### **O surgimento das escolinhas de futebol no Brasil**

Traçaremos agora um resgate histórico sobre o surgimento das escolinhas de futebol no Brasil e uma primeira análise, a partir das considerações de Florenzano (1998), sobre o seu papel no contexto futebolístico e político dos anos 60 e 70, enquanto espaço institucionalizado de manipulação corporal e de produção de um novo modelo de jogador de futebol. Como sabemos:

[...] no curso de sua contínua exteriorização, o homem produz a ordem social. A atividade humana objetivada é o mundo institucional. As instituições implicam controle social. A partir da historicidade, as

instituições adquirem objetividade e passam a ser experimentadas como se possuíssem realidade própria (ALEXANDRE, 2004, p. 133).

A preocupação pedagógica em gerir e controlar os hábitos e o estilo de vida dos jogadores de futebol brasileiros surgiu, ainda que embrionariamente, a partir da derrota do Brasil na Copa do Mundo de 1966, realizada na Inglaterra. O principal fator apontado pelos treinadores e pela mídia esportiva como motivo da derrota massacrante da Seleção brasileira na Copa de 1966 foi o insuficiente preparo físico e os maus hábitos, vícios e demais hedonismos apresentados pelos jogadores:

No discurso de técnicos de campo, preparadores físicos e jornalistas esportivos, a premente necessidade de consertar insuficiências, combater vícios, tirar defeitos do jogador brasileiro constituem objetivos que podem ser satisfeitos de modo mais adequado se arrostados desde a tenra idade, e sem interrupção ao longo de toda a série que o jovem pretendente à profissão de atleta deve percorrer. Na verdade, confere-se às categorias de base uma missão por demais nobre, cujo cumprimento as técnicas corretivas nelas desenvolvidas encarregam-se de assegurar (FLORENZANO, 1998, p. 37).

No final da citação do autor, percebemos a valorização atribuída às categorias de base, pois elas apresentam-se como possibilidade de sanar os vícios e defeitos dos jogadores antes de se apresentarem às equipes federadas, bem como manipular seus corpos de forma que os mesmos alcancem o elevado patamar de força física exigido pelo modelo mundialmente adotado pelas equipes federadas, conhecido como "futebol-força". Trata-se de uma forma de compreender o percurso através do qual os pretendentes à profissionalização terão que passar, sendo, por vezes, imbuídos de normas e regras:

A colocação em 'série' das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo (FOUCAULT apud FLORENZANO, 1998, p. 37).

Nesse contexto de valorização precípua das categorias de base, surgia uma nova prática pedagógica do futebol, institucionalizada no âmbito das escolinhas de futebol. A

partir de sua inserção, com o apoio do Estado, as escolinhas tornam-se praticamente uma exigência para que se aceitasse um novo jogador numa equipe federada. Dessa forma, o jogador que se apresentasse a uma equipe federada deveria ter cumprido toda a seriação das escolinhas de futebol, de preferência as que fossem reconhecidas pelos treinadores por sua competência no ato de disciplinar e domesticar os jogadores através de uma intervenção pontual e detalhista.

O surgimento das escolinhas de futebol deflagrou uma enorme demanda profissional que veio a ser majoritariamente preenchida pelos professores de Educação Física. A partir das considerações de Castellani Filho (1994), podemos perceber que a valorização das escolinhas de futebol e as mudanças substanciais da Educação Física ditadas pelo Estado militar se coadunam num mesmo momento histórico, mas não à toa. No período "pós-AI-5" – que compreende o tempo posterior à promulgação do Ato Institucional n.º 5, no dia 13 de dezembro de 1968<sup>1</sup> –, a Educação Física assume um:

[...] caráter instrumental, caráter esse que, num primeiro instante, veio a configurar-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando com esse proceder, assegurar ao ímpeto desenvolvimentista até então em voga, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada. Esse caráter instrumental, evidencia-se ainda mais quando o Decreto n.º 69.450/71, em seu artigo 1º, refere-se a ela como sendo "... ATIVIDADE que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 107).

Ora, se coube à Educação Física o dever de desenvolver, dentre outros aspectos, a formação cívica e moral do cidadão brasileiro, e se, por sua vez, o parágrafo 1º do artigo 13 do Decreto n.º 69.450/71 incumbia todos os clubes esportivos a proporcionarem atividades orientadas e supervisionadas pelos professores de Educação Física, podemos perceber que há uma congruência discursiva, um certo mutualismo semântico entre o papel desempenhado pelo professor de Educação Física e o propósito que a escolinha de futebol veio a cumprir. Castellani (1994) explicita claramente as relações óbvias entre o parágrafo 1º do artigo 13 do Decreto n.º 69.450/71 e a formação dos centros cívicos:

<sup>1</sup> A promulgação do Ato Institucional n.º 5 (AI-5) consistiu numa revogação total e irrestrita dos direitos civis e políticos, que se caracterizou como uma reação da burguesia retrógrada/incivilizada – que, naquele momento, se encontrava no poder do Estado brasileiro – frente ao avanço da organização e da luta da classe trabalhadora no sentido da estruturação e da conquista de uma sociedade igualitária, comunitária e operária. Mais especificamente, o AI-5 operou no sentido de uma tática desesperada de manutenção da hegemonia burguesa que se fazia historicamente presente no Brasil. Motriz, Rio Claro, v.11, n.3, p.185-197, set./dez. 2005

[...] qualquer semelhança entre o disposto no artigo 32 do Decreto n.º 68.065/71 – que criava a figura dos centros cívicos, que deveriam funcionar "... sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pela direção do estabelecimento..." – com o previsto no parágrafo 1.º do artigo 13 do Decreto n.º 69.450/71 – que dizia ser incumbência dos clubes esportivos, desenvolverem "... atividades físicas supervisionadas pelos professores de Educação Física..." – não é mera coincidência! Colocavam-se ambas, pois, na direção de responder aos princípios de Desenvolvimento com Segurança, próprios à Doutrina de Segurança Nacional, a elas cabendo contribuir na formação de consciências dóceis, atributo necessário – associado à qualificação da mão-de-obra – ao capital [...] (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 122-123).

Os professores de Educação Física, ainda que isso não lhes fosse transparente, sustentaram a configuração da rede semântica que norteou o trabalho pedagógico no interior das escolinhas, de modo a cristalizar idéias, valores, normas, regras e padrões de vida cível, de comportamento exemplar e de boa-cidadania nos imaginários das classes populares. Trata-se de uma política autoritária do Estado militar direcionada para o povo, isto é, de uma institucionalização social orientada por uma intencionalidade domesticadora e normativa que não surgiu das exigências concretas oriundas do contexto de práticas orgânicas da classe trabalhadora, mas sim de um Estado antidemocrático, anti-popular e anti-socialista:

Parto do princípio de que a educação física é uma das atividades sociais em nosso país que não se originou, e não se origina, de uma prática orgânica do povo. Portanto, posso afirmar que ela não é uma síntese de esforços coletivos da práxis social, mas uma normatização do Estado autoritário (PIRES, 1993, p. 67).

Percebam que, já neste período, a escolinha de futebol já tem uma força razoável de impacto junto à sociedade, em virtude de sua veiculação através dos interesses de uma classe burguesa – apossada do aparelho estatal – que se sentia extremamente ameaçada pelo avanço operário.

No entanto, com o início do período de reconfiguração da democracia burguesa que se estendeu durante todo o tempo que compreende o início da década de noventa até os dias atuais, referente aos feitos políticos sucessivos ao processo de desmilitarização do Estado, os programas esportivo-educacionais ganham o cenário nacional, em um contexto de aprofundamento das políticas neoliberais em âmbito nacional, como veículos de ascensão sócio-econômica e de inserção/inclusão social, no sentido de retirar os jovens das

ruas e redimensionar suas práticas no âmbito o esporte. A partir da década de noventa, consolida-se uma política nacional que vai paulatinamente se voltando para o discurso de inserção, inclusão e ascensão de crianças e jovens através da prática esportiva, assim como outras práticas (Ex: capoeira, dança, ginástica, etc.) que se encontram comumente ligadas à projetos estatais e não-estatais, sendo estes últimos normalmente veiculados a partir da atuação política das ONGs<sup>2</sup>. Tais programas esportivo-educacionais se consolidavam como espaços de comunicação pedagógica gerados pela relação de forças alcançada pelo estágio da luta entre a classe burguesa e a classe trabalhadora, nos quais se evidencia a inculcação de um arbitrário cultural a uma determinada formação social de natureza desigual. Conforme os apontamentos de Bourdieu e Passeron (1975) sobre a ação pedagógica, podemos dizer que as escolinhas de futebol são lugares institucionalizados de exercício legitimado de violência simbólica da classe burguesa sobre a classe trabalhadora e de reprodução/dissimulação de uma série de elementos vitais da cultura dominante – como, por exemplo, o autoritarismo, a inculcação da obediência e da submissão popular, a secularização e mercadorização das práticas sociais, a rotinização e a permanência de um acúmulo desigual de capital (cultural e econômico) na sociedade de classes, etc. Nesse sentido:

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição no sistema dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 23-24).

### Considerações acerca das representações sociais

Através de um breve mapeamento histórico, apresentamos a construção e o desenvolvimento teórico das Representações Sociais, desde seus primórdios na Sociologia Clássica até o

<sup>2</sup> *As Organizações Não-Governamentais (ONGs) são instituições situadas entre o comércio e o Estado, de modo a estabelecer uma relação de mediação entre os coletivos organizados que as sedimentam, o Estado e os grupos empresariais. As ONGs acabam veiculando uma série de ações sociais, que assumem a forma de campanhas (esportivas, educacionais, ecológicas, etc.), em parceria com o Estado e, muitas vezes, com o financiamento de empresas nacionais e multinacionais. Devemos entender a crescente proliferação e fortalecimento das ONGs brasileiras no contexto das políticas neoliberais do Estado burguês nos anos noventa, que se encontravam "... voltadas para a desregulamentação do papel do Estado na economia, e na sociedade como um todo, transferindo responsabilidades do Estado para as "comunidades" organizadas, com a intermediação das ONGs, em trabalhos de parceria entre o público estatal e o público não-estatal e, às vezes, também com a iniciativa privada" (GOHN, 2000, p. 309-310).*

formato atual da Teoria das Representações Sociais. O objetivo deste breve passeio histórico é tornar mais visível o eixo teórico que norteou esse estudo.

Em 1898, Durkheim atua como pioneiro do processo de sistematização teórica do conceito de Representações Coletivas. Na visão de Durkheim, as representações consistem em saberes populares, pré-noções, credences e teorias do senso comum formadas no coletivo, excedendo à individualidade, de maneira genérica, exercendo certa coerção ou mesmo determinação sobre o indivíduo. Para o autor, "... o que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam" (DURKHEIM, 1978, p. xxvi). As representações coletivas seriam reflexos, nos indivíduos, de idéias que lhes são exteriores e organizariam o pensamento individual de maneira a conhecer, classificar e organizar o mundo. Entendemos as representações coletivas de Durkheim como estáticas e imutáveis: o que restringe o papel do indivíduo.

A Teoria das Representações Sociais, na atualidade, se originou no contexto científico da psicologia social européia, tendo como precursor Serge Moscovici, que aponta para a possibilidade de se delinear os contornos de um grupo social em função de sua visão de mundo, portanto:

[...] a representação também traduz a relação de um grupo com um objeto socialmente valorizado, notadamente, pelo número de suas dimensões, mas, sobretudo, na medida em que ela diferencia um grupo de outro, seja por sua orientação, seja pelo fato de sua presença ou de sua ausência (MOSCOVICI apud MENIN, 2000, p. 52).

Jodelet, principal seguidora dos conceitos de Moscovici, define representações sociais como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p.22).

Coelho (1999), estudando as várias manifestações de resistência cultural de um grupo de pequenos produtores rurais na região de Presidente Prudente/SP, constrói um conceito de representações sociais como sendo:

[...] os produtos culturais e históricos construídos e interiorizados pelos indivíduos e materializados em suas práticas cotidianas. Nessas representações a articulação das condições de vida, tradição cultural, o campo simbólico e a prática de resistência na vida dos sujeitos do Teçaindá compreendem uma relação não dicotomizada entre subjetividade e objetividade (COELHO, 1999, p.165).

Em Coelho (1999), as representações aparecem como produtos culturais dotados de historicidade, que passam a ser introjetados pelos indivíduos. Logo, não encontramos aqui as representações tão somente como produtoras de comportamentos, mas sim como determinadas pelas experiências cotidianas, tradições culturais e condições de vida referentes a um determinado grupo. Nesse sentido, a subjetividade e a objetividade não aparecem como dimensões antagônicas, mas como integradas no processo de construção e de sustentação das representações.

Chartier (1990) nos mostra que os estudos sobre as representações sociais podem trazer à tona a forma como em diferentes localidades, nos variados momentos históricos, a realidade social é construída, compreendida e apresentada pelos seus atores. Por isso, o autor compreende representações como sendo “[...] as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreciação do real” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Dessa forma, as representações seriam determinadas pelas condições sócio-culturais e interesses do grupo de atores sociais – ao mesmo tempo em que traduziriam seus interesses, posições e concepções – e produziriam estratégias e práticas sociais (esportivas, políticas, escolares, etc.) enquanto maneiras próprias daquele grupo estar no mundo.

Segundo Votre (1998), os atores sociais falam e constroem seu conhecimento segundo o que lhes sugere a vida enquanto prática social cotidiana. Para o autor, o representar, enquanto processo de construção cotidiana do conhecimento sobre a realidade, se engendra através do relacionamento de um ator social com um objeto, que pode ser material, imaginário, pessoa, coisa, teoria, fenômeno natural, uma prática esportiva, entre outros. Nessa perspectiva a “[...] construção do conhecimento da realidade esportiva está também vinculado à prática esportiva, à empiria das ações concretas no contexto da atividade física no campo esportivo” (VOTRE, 1998, p. 17-18).

O breve mapeamento histórico dos conceitos da Teoria das Representações Sociais mostra que o subjetivo humano passa a ser, cada vez mais, um objeto de estudos das ciências

sociais. Nessa perspectiva, a Teoria das Representações Sociais tem sido freqüentemente utilizada como referencial teórico-metodológico nos estudos relacionados às questões do esporte, lazer, corporeidade e outros fenômenos relacionados à cultura corporal de movimento, de interesse peculiar para nós, da Educação Física.

### **Metodologia**

Antes de adentrarmos nos processos metodológicos que cunharam este estudo, pretendemos esclarecer a nossa visão sobre metodologia. Baseamo-nos em Bruyne; Herman; Schoutheete (1982, p. 29) para entendermos que metodologia é “[...] a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento, não se reduz, portanto, a uma ‘metrologia’ ou tecnologia da medida dos fatos científicos”.

A partir do entendimento de metodologia enquanto uma praxiologia da produção de conhecimentos em sua gênese e em seu processo, podemos dizer que a prática científica não se reduz a uma seqüência rigorosa e imutável de procedimentos de coleta e análise de dados. O presente estudo, ao objetivar a compreensão e a análise da rede semântica organizadora do campo representacional construído pelos professores das escolinhas de futebol sobre o seu trabalho pedagógico, apresenta complexidade e dinamicidade que exigem constantes voltas, interpenetrações e improvisos metodológicos mediante aos entraves e problemas apresentados ao longo da aplicação das entrevistas semi-estruturadas, que constituiu o método a partir do qual conseguimos nos aproximar do discurso dos professores.

Segundo Jovchelovitch (2000), os atores sociais constroem representações de modo a se apropriar, se familiarizar e, de certa forma, se defender dos objetos que os afetam na medida em que vão tomando contato com a realidade, de forma a lhes atribuir um sentido. No processo cotidiano de interação social, os atores tecem uma verdadeira teia de sentidos que passará a organizar suas representações sociais. Nessa perspectiva, “[...] quando sujeitos sociais constroem e organizam campos representacionais, eles o fazem de forma a dar sentido à realidade, a apropriá-la e interpretá-la” (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 176-177). Logo, dar sentido aos fenômenos e objetos que nos cercam é inevitável e se caracteriza como um ato representacional, na medida em que a produção de sentidos só é possível a partir da relação de um sujeito com um objeto socialmente valorizado, de forma a elaborar comportamentos e identidades.

Orlandi (2001) nos atenta para as condições de produção do discurso, pois essas disponibilizam um leque de

possibilidades para o dizer dos atores sociais. Nessa perspectiva, podemos dizer que os sentidos estão circulando no decorrer do processo histórico e, ao nascermos, nos inscrevemos num momento desse processo e temos a possibilidade de nos filiarmos aos sentidos já produzidos até então. Podemos dizer que existe um “[...] saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2001, p. 31).

Dessa forma, compreendemos que o que os atores sociais dizem sobre algum objeto foi possível a partir de condições históricas. Os sentidos, que se fazem presentes no que os atores sociais dizem, são resultantes do que já foi dito a partir da realidade construída em outra época e em outros lugares. Logo, devemos ter claro que os sentidos não se originam a partir do que os atores dizem, mas se realizam neles – no sentido de que eles retomam sentidos preexistentes quando falam – e se materializam em suas práticas. Quando os atores sociais discursam sobre algo, acabam se filiando a uma rede de sentidos que não lhe é particular, mas sim disponível socialmente:

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares; assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi (ORLANDI, 2001, p. 30).

Para tanto, tomaremos a produção de sentidos no cotidiano como um fenômeno sociocultural dotado de historicidade, não sendo uma atividade intra-individual e nem uma simples reprodução de modelos pré-determinados. Portanto, podemos dizer que:

Os sentidos não nascem *ab nihilo*. São criados. São construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições. Os sentidos, em suma, são produzidos (ORLANDI, 2002, p. 60).

Mediante a problemática apresentada, os sentidos foram mapeados a partir das representações que emergiram do discurso dos professores. O discurso é caracterizado como sendo o “[...] o uso institucionalizado da linguagem e de

sistemas de sinais de tipo lingüísticos. Esse processo de institucionalização pode ocorrer tanto no nível macro dos sistemas políticos e disciplinares, como no nível mais restrito dos grupos sociais” (SPINK; MEDRADO, 1999, p. 43). Portanto, as entrevistas semi-estruturadas foram aplicadas no intuito de captar o discurso de um estrato específico da sociedade, num dado momento histórico e num contexto cultural, sobre uma prática pedagógica desenvolvida numa instituição social que, por sua vez, possui uma bagagem histórica, é preñe de significados políticos e se projeta num futuro:

O acesso privilegiado a essas imagens mentais, as representações, é o discurso dos agentes, e a preocupação metodológica [...] costuma ser a atribuição de identidades, de acordo com o recorte escolhido: são os “moradores”, os “militantes”, os “desempregados”, as “classes populares”, etc. que falam. Em suma, são as condições de inserção dos agentes o que determina suas representações e a forma de sua manifestação, o discurso, colhido em entrevistas abertas, entrevistas dirigidas, histórias de vida (MAGNANI, 1997, p. 128).

Torna-se importante, portanto, delinear e explicitar a classificação dos atores, pois dessa forma poderemos resgatar sua identidade, sua pertença grupal, sua classe social, sua profissão, enfim, sua história de vida. No que se refere ao presente estudo, tomamos como amostra populacional três atores sociais envolvidos com o trabalho pedagógico realizado em escolinhas de Presidente Prudente/SP: um deles trabalha no ramo já faz muitos anos, desde a sua formação em Educação Física, e, a partir do seu fascínio pelo futebol, passou a se envolver com a iniciação esportiva de crianças e pré-adolescentes de forma que acabou construindo um vínculo de história de vida com o seu trabalho; quanto aos outros dois, ainda eram estudantes de Educação Física e se interessaram pela iniciação e pela prática “pré-desportiva” do futebol junto ao público infantil desde os primeiros anos de curso superior e, pouco tempo antes das entrevistas, passaram a desenvolver estágios não-obrigatórios em programas de aprendizagem do futebol e escolinhas.

Não sentimos a necessidade de aplicar nomes fictícios, números ou qualquer tipo de identificação que diferencie os atores sociais entre si porque as representações que circularam nos seus discursos e suas características socioculturais em quase nada se diferenciam e apontam para um norte praticamente hegemônico. Nesse sentido, explicitaremos e analisaremos as representações como sendo as de um grupo homogêneo de professores. Votre (1993), a partir de uma análise sobre as pesquisas em nível de mestrado

apresentadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho/RJ durante o período 1988-1990, explica a homogeneidade dos discursos da categoria profissional dos professores de Educação Física:

Entendemos o discurso como eminentemente sócio-político, e portanto compartilhado e homogêneo, embora marcado pelas contradições inerentes ao comportamento humano. Tão mais homogêneo quanto mais numerosos são os pontos comuns da rede social dos informantes. No caso em pauta, estamos trabalhando com a categoria profissional dos professores de educação física, que compartilham a mesma filosofia educacional do governo via cursos de formação universitária, as mesmas diretrizes políticas e ideológicas e as mesmas condições adversas para o exercício da profissão. Em vista das pressões homogeneizantes a que estão submetidos, os informantes passam literalmente a falar a mesma linguagem, a ter o mesmo discurso sobre os problemas mais cruciais da atividade pedagógica (VOTRE, 1993, p. 12).

Sobre a aplicação das entrevistas, utilizamos um gravador de bolso e, como mecanismo deflagrador de representações, o diálogo aberto e espontâneo, de forma que os atores se sentissem livres para argumentar, expor idéias, tecer comentários, demonstrar preocupações, esbravejar, exibir seus desejos e objetivos, enfim, construir seu próprio discurso:

O ator político possui esta prerrogativa até certo ponto misteriosa: pode falar para não ser entendido; pode silenciar para ser percebido; pode insistir para tirar a atenção; pode ausentar-se para marcar presença; pode modular um sim, que é puro não. Para se chegar a compreender este sentido oculto, há que conhecer antecedentes, o passado que ficou, a cultura que o gerou, a maneira particular de ser, a circunstância momentânea (DEMO, 1995, p. 248).

A partir de Gomes (1998), percebemos que o processo de desenvolvimento de uma entrevista semi-estruturada deve ser algo agradável e flexível tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado, pois os mesmos poderão construir o caminho da pesquisa. Com a aplicação de entrevistas sob o disfarce de um bate-papo prazenteiro e agradável, o entrevistado tem uma maior liberdade de focalizar ou atentar certos pontos da temática escolhida que não haviam sido previstos pelo entrevistador. Nesse sentido:

As entrevistas foram realizadas através de um roteiro bem planejado previamente, semi-estruturado, de forma a permitir ao informante a possibilidade de seguir seu próprio caminho. Este tipo de entrevista permite ao sujeito-pesquisador e ao sujeito-pesquisado uma maior liberdade de expressão, transformando o

*Motriz, Rio Claro, v.11, n.3, p.185-197, set./dez. 2005*

que poderia ser um momento de tensão, numa agradável conversa sobre um tema previamente definido (GOMES, 1998, p. 57).

No decorrer das entrevistas, permanecemos de ouvidos bem abertos no intuito de perceber os maneirismos, as gírias, os momentos de silêncio, as falhas de memória e a emotividade presente no discurso dos professores. As questões centrais que nortearam, ainda que maneira frouxa os diálogos, foram as seguintes: 1) Por que você optou pelas escolinhas como campo de trabalho?; 2) Quais são os seus principais objetivos quando você aplica seus treinos junto à garotada?; 3) Como a garotada avalia/pensa os treinos na escolinha? Outras questões se ramificaram de acordo com as respostas obtidas pelas questões centrais. Não encontramos dificuldades na concessão das entrevistas e nem durante a aplicação das mesmas, pois avaliamos que as questões tinham como objeto a intervenção profissional (por demais valorizada pelo grupo em questão) no contexto de práticas do futebol, que se configura como a prática esportiva de grande alcance nacional e que aguça a emotividade das populações brasileiras.

Depois de aplicadas e gravadas as entrevistas, passamos para a fase de transcrição das mesmas. A partir da transcrição, fizemos repetidas leituras e intercalando com a audiência das entrevistas no intuito de aprofundar na compreensão e na análise das representações que emergiam dos discursos emitidos pelos professores.

## Resultados

Para apreender os sentidos das representações sociais que circulam nos discursos captados pelas entrevistas, cuidamos de proceder através do olhar fenomenológico, que consiste, *a priori*, em “[...] substituir as construções explicativas pela descrição do ‘que se passa’ efetivamente do ponto de vista daquele que vive tal ou qual situação concreta” (SCHERER apud BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1982, p. 76). Tão logo nos desarmamos para apreender os sentidos que fervilhavam no decorrer dos discursos, percebemos que a Sociologia configuracional<sup>3</sup>, fundada por Norbert Elias, seria

<sup>3</sup> *A Sociologia configuracional desenvolveu-se a partir dos estudos sociológicos que tomaram como objetivo a compreensão das relações e das dependências estabelecidas entre as pessoas no decorrer da história, de maneira que suas práticas sociais fossem balizadas pelo processo civilizador a partir de um crescente controle social que, uma vez interiorizado pelo sujeito no decorrer de sua trajetória pessoal, acaba por instilar um autocontrole individual e automatizado no aparelho psicológico das pessoas. Segundo Gebara (2002), o “... ponto central no qual se apóia a teoria do processo civilizador é a existência de um processo ‘cego’ (não planejado) e empiricamente evidente” (GEBARA, 2002, p. 20). Tal processo de longa duração se encontra materializado na medida em que, numa dada configuração social, o indivíduo necessita regular seu comportamento e suas emoções.*

o ponto a partir do qual passaríamos a analisar os sentidos para os quais as representações apontavam. Esse referencial teórico foi escolhido devido ao fato de que o discurso do grupo de professores mostrou que as escolinhas de futebol são configurações sociais onde os monopólios de força e poder encontram-se muito estáveis e concentrados na figura do professor, que trata de tracejar determinados elementos de caráter, condutas e aspirações que apontam para um rumo muito específico:

A moderação das emoções espontâneas, o controle dos sentimentos, a ampliação do espaço mental além do momento presente, levando em conta o passado e o futuro, o hábito de ligar os fatos em cadeias de causa e efeito – todos estes são distintos aspectos da mesma transformação de conduta, que necessariamente ocorre com a monopolização da violência física e a extensão das cadeias de ação e interdependência social. Ocorre uma mudança ‘civilizadora’ do comportamento (ELIAS, 1993, p. 198).

A preocupação premente com a assimilação de um estilo de vida regulado, onde os picos e os vales emocionais encontram-se por demais atenuados, por parte das crianças e pré-adolescentes que freqüentam as sessões de treinamento, foi o ponto-chave onde as representações dos professores se coadunam. A partir desse ponto-chave, o de promover transformações civilizadoras no aparato psicológico e nas atitudes, a rede semântica passou a ser tecida, na medida em que as representações começaram a circular nos discursos.

Outro ponto de partida dos sentidos que vieram a se entrelaçar durante as entrevistas, formando a rede semântica que orientou a construção e a manutenção das representações do grupo de professores, foi o projeto de Educação Física que norteou a formação do grupo no Ensino superior, que compreendemos como determinante na construção de sua perspectiva profissional. Mediante a descrição do grupo sobre sua formação em Educação Física, pudemos constatar que se projeta numa perspectiva de compreensão das formas de motricidade humana – esportes, jogos, brincadeiras, ginásticas, danças, lutas, práticas alternativas, etc. – tão somente através da sua dimensão biológica:

Tal “reducionismo biológico” configura-se na ênfase exacerbada às questões afetas à performance esportiva, à correspondente na Educação Física, à ordem da produtividade, eficiência e eficácia, inerente ao modelo de sociedade na qual a brasileira encontra identificação, como aliás já tivemos a oportunidade de dizer em uma outra passagem, neste Trabalho. Reflete assim, a referida Tendência, a presença marcante da categoria médica na Educação Física em nosso país [...]. Sua forte influência é também perceptível na

simples constatação do significativo percentual de disciplinas da área médica – que compõem as grades curriculares de mais de cem cursos superiores de Educação Física hoje em funcionamento [...] (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 218).

Cabe aqui também ressaltar que a historicidade dos cursos superior de Educação Física traz consigo um projeto de prática pedagógica carregado de significados orientados pelo reducionismo biológico supramencionado. Fazemos essa análise porque as práticas pedagógicas das escolinhas de futebol, objetivadas pelos professores que as aplicam, são realizadas num momento histórico, mas não se limitam a ele. Esse projeto de Educação Física que orientou a formação dos professores entrevistados, e que é significante de suas práticas pedagógicas, faz parte da historicidade dos sentidos que esse estudo objetivou. Por isso, tratamos de desgrudar os atores do imediatismo da fala, resgatamos questões referentes à sua pertença grupal que só podem ser respondidas pelo passado.

Através da análise dos discursos dos professores, conseguimos captar alguns sentidos bem marcados que norteiam a prática pedagógica do futebol no interior das escolinhas. Tais sentidos possuem uma grande eficácia simbólica, ou seja, são eficazes no processo de manipulação simbólica e, mais especificamente, no processo de construção, manutenção e cristalização das representações sociais da intervenção pedagógica nas escolinhas de futebol. Podemos, também, constatar que esses sentidos emergem dos dois pontos de partida supramencionados e se entrelaçam, constituindo uma verdadeira rede, quando os atores sociais representam sua prática pedagógica. Nesse sentido, podemos caracterizar que, no caso estudado, as práticas pedagógicas das escolinhas de futebol são um objeto polissêmico, pois a “[...] polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico” (ORLANDI, 2001, p. 38). No entanto, discorreremos sobre cada um deles separadamente para uma melhor compreensão do leitor sobre seus aspectos. São eles: disciplinador; evolucionista; moralista; e tecnicista.

O sentido disciplinador foi mapeado nas representações que ressaltam um caráter civilizado, disciplinado e ascético com o qual a escolinha de futebol se compromete ao agregar ao estilo de vida e/ou conjunto de atitudes dos jovens esportistas. Sob a perspectiva de que, desde cedo, deve-se educar os jogadores para que obedeçam as ordens de superiores, sintam prazer nos treinos de preparação física, cumpram horários, vivam de forma regrada, isto é, de transformá-los em corpos disciplinados, obedientes e utilizáveis, percebemos aí que o futebol se configura “[...]”

como uma ação ‘nova’ e própria de uma sociedade em transformação. É considerado, pelas elites, como uma prática ‘civilizada’, por isso educada e educativa...” (LUCENA, 2001, p. 11). A partir de Betti (2004), podemos compreender que uma das funções básicas que as sociedades humanas cumprem é proporcionar um equilíbrio entre o desfrute do prazer e o autocontrole no intuito de sanar as tensões e de moldar ou tornar não-públicas certas práticas e atitudes de acordo com a expectativa das populações que vivem nessas sociedades-Estado:

A competição esportiva é um claro exemplo de instituição social que utiliza uma instituição natural específica para contrabalançar e achar uma saída para as tensões por esforço relacionadas ao controle dos impulsos. No esporte, a beligerância e a agressão encontram um lugar socialmente permitido para expressar-se [...] (BETTI, 2004, p. 105).

Porém, sabemos que a crescente preservação dos rituais cotidianos de decoro e o autocontrole cada vez mais instilado no indivíduo nos espaços institucionalizados, como as escolinhas de futebol, portadores e veiculadores do signo da civilização, não se dão de forma tranqüila ou desacompanhada de efeitos colaterais:

[...] dependendo da pressão interna, das condições da sociedade e da posição que nela ocupe o indivíduo, essas limitações produzem também tensões e perturbações peculiares na economia das paixões. Em alguns casos, levam a uma inquietação e insatisfação perpétuas, exatamente porque a pessoa afetada só pode satisfazer uma parte de suas inclinações e impulsos em forma modificada, como, por exemplo, na fantasia, na qualidade de expectadora ou ouvinte, nos devaneios ou nos sonhos (ELIAS, 1993, p. 203-204).

Inclusive, como exemplo de bom resultado da aplicação dos treinos, os atores sociais apontam alguns casos de crianças indisciplinadas, que desobedeciam as ordens dos pais e até que cometiam pequenas infrações, que aprenderam a respeitar a família, a cumprir os horários, a respeitar as regras da sociedade e até se tornaram bons cidadãos, menos violentos e mais obedientes.

O sentido evolucionista foi mapeado nas representações que ressaltaram o objetivo da prática pedagógica do futebol como sendo o de evoluir o indivíduo, numa concepção biologicista de sujeito, para que ele melhor se adapte ao meio, ao campo de práticas no qual está inserido. Os atores sociais, em seus discursos, demonstram uma satisfação em participar da evolução natural dos jovens esportistas, da conquista de aptidão física e de do seu processo de maturação individual:

Como já é sabido, a institucionalização da educação física no Brasil deu-se a partir da segunda metade do século XIX, sendo fundamentada por princípios oriundos das ciências biológicas. O conceito de homem defendido pela educação física sempre foi o de um ser de natureza biológica e seus comportamentos vistos como expressão desta dimensão. Assim, a educação física era vista unicamente como prática escolar com objetivo de desenvolver a aptidão física dos alunos e iniciá-los no esporte (DAOLIO, 2003, p. 135).

As representações sociais que se projetam no sentido evolucionista são sustentadas pelo princípio do individualismo contraditoriamente de forma a não obscurecer a questão da alteridade. Fica evidente que a privatização dos indivíduos nos espaços públicos e nas instituições disciplinadoras caracteriza-se como um processo de distanciamento entre as pessoas, onde a sociabilidade do cotidiano torna-se cada vez mais contratual, árida, pesada e cansativa para as pessoas comuns. Mas, ao mesmo tempo, as representações sociais orientadas pelo sentido evolucionista propiciam o antagonismo de valores quando, ao mesmo tempo em que desenvolvem práticas gestoras do individualismo humano, representam que os treinos de futebol nas escolinhas promovem a socialização das crianças, consolidam um ponto de encontro entre jovens boleiros.

O sentido moralista foi mapeado nas representações sobre a inserção nas escolinhas como uma alternativa à vida boemia, às drogas, à malandragem, à rua e ao hedonismo no geral, onde se pode construir um conjunto de regras e normas morais que será introjetado pelo jogador. O presente sentido norteia as representações do grupo de professores sobre a sua prática pedagógica, no âmbito das escolinhas de futebol, que, por sua vez, articula uma série de dizeres referentes à:

[...] marginalidade como um desvio, tendo a educação por função de correção desse desvio. A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social (SAVIANI, 1995, p. 27).

A (des)moralização do uso de drogas e de bebidas na contemporaneidade traz conseqüências profundas para a vida social. Dentre elas, a estigmatização dos seus usuários como pessoas “menos dignas” ou de menor valor humano que pertencem a grupos anômicos, portadores de “menos carisma” ou menos civilizados. Tais grupos *outsiders* são encarados como responsáveis pela ameaça que emana das ruas, da

violência urbana, logo, são vítimas da censura moral e tendem a ser cerceados das posições de poder e da participação plena na vida pública:

Ocorre que fenômenos que, para o investigador, podem estar associados a valores diametralmente opostos podem ser funcionalmente interdependentes; o que é julgado “ruim” pode decorrer do que é julgado “bom”, e o que é “bom”, do que é “ruim”, de sorte que, a menos que se possa guardar uma certa distância, a menos que se indague sistematicamente sobre as interdependências, sobre as configurações, a despeito do que se constata ser interdependente ter valores diferentes, corre-se o risco de separar aquilo que se manifesta em conjunto (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 180).

Tratamos, a partir da compreensão do trecho acima, de tecer apontamentos sobre a configuração “estabelecidos-*outsiders*” veiculada pelas representações do grupo de atores sociais de forma a entender a intencionalidade dos mesmos que, ao exercerem seu fazer pedagógico de maneira distintiva, concorrem para a construção de um “jogador-exemplo”, destituído de maus hábitos, de vícios e que podem ascender no meio esportivo, na medida em que concorrem também para a caracterização e aviltação do outro lado da moeda. Tratam-se de jovens e crianças, oriundas de “pedaços” e/ou de guetos urbanos onde se partilham de crenças, valores e estilos de vida menos civilizados ou mais primitivos, que passam a ser vistas como uma ameaça a moral, ao *fair play* e aos gestos virtuosos do campo esportivo. Nas situações de aprendizagem construídas mediante a intervenção dos professores das escolinhas de futebol, “[...] desenvolvem-se idéias ou valores que levam ao conformismo, como é o respeito incondicional às regras, porque o comportamento não conformado no esporte não leva a modificações do esporte mas, sim, à exclusão dele” (BRACHT, 1997, p. 62).

Nesse sentido, também representam a prática pedagógica como um meio de retirar as crianças da “rua”, do seu “pedaço”, dos lugares onde elas desenvolvem suas redes de sociabilidade, onde criam uma relação homem-espaco e onde estabelecem suas identidades. Tal representação se dá sob a perspectiva de que, num ambiente onde ocorre o “mau funcionamento” da sociedade, as crianças estariam se apropriando de valores menos humanos e compartilhando princípios desviantes, no intuito de trazê-las para o campo esportivo, onde elas se aproximariam de um outro estilo de vida, mais civilizado, humano e normativo.

O sentido tecnicista foi mapeado quando o grupo representou uma proposta de escolinha como sendo a base para a formação dos jogadores que irão atender às

necessidades do mundo profissional, mercadorizado e racionalizado do futebol. Nesse sentido, o grupo elegeu o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das técnicas como foco de intervenção. Os professores lembravam de crianças que freqüentavam seus treinos e que, hoje, estão em equipes profissionais ou ainda despontando nas categorias de base de equipes inexpressivas no cenário televisivo. O grupo se autovaloriza e atribui um significado, um relevância à sua prática pedagógica, pois, de acordo com seu discurso, não existiriam grandes craques sem a sua intensa preocupação com a repetição sistemática, racionalizada e programada dos fundamentos de jogo, com as técnicas básicas. Concordamos grandemente com as considerações de Dermeval Saviani sobre a prática pedagógica tecnicista:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo (SAVIANI, 1995, p. 23).

Percebemos, nesse sentido, uma preocupação muito grande com a modelação e a racionalização dos movimentos realizados sob a perspectiva de alimentar a base da pirâmide esportiva, cujo ápice compreenderia a estrita elite de desportistas profissionais que irão compor as grandes equipes de futebol e, quem sabe um dia, até integrar a Seleção brasileira nas competições internacionais.

## Conclusão

Mediante as análises dos sentidos que organizam a construção e a manutenção das representações sociais das práticas pedagógicas professores – e, de certa forma, a projetam num futuro, lançam à frente um modelo de intervenção – pudemos concluir que o grupo de professores, ao representarem sua prática pedagógica, vão tecendo uma rede semântica, que acaba por delinear o papel que as escolinhas de futebol em questão vêm a cumprir no cenário educacional e esportivo brasileiro. Não é de nosso interesse realizar aqui uma generalização teórica sobre as escolinhas de futebol, mas, a partir de um estudo sobre um caso específico dessas escolinhas, construir um modelo sociológico que poderá ser validado, complementado ou descartado, a partir

da comparação com outros modelos, construídos a partir de configurações sociais peculiares, em casos específicos. Sobre a importância da construção de “paradigmas empíricos”, nos falam Elias e Scotson:

O uso de uma pequena unidade social como foco de investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande quantidade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável – microscopicamente, por assim dizer. Pode-se construir um modelo explicativo, em pequena escala, da figuração que se acredita ser universal – um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário, revisto através da investigação de figurações correlatas em maior escala (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20-21).

Ao longo das entrevistas, pudemos perceber que as representações sociais que circulavam nas escolinhas de futebol acerca da prática pedagógica exercida em seu interior e, como pretendemos mostrar, significativa de sua função social, concorriam para a elaboração de uma gama de saberes práticos e instrumentais, como nos lembra Alexandre (2004, p. 132), ao dizer que “[...] a representação social é uma preparação para a ação, tanto por conduzir o comportamento, como por modificar e reconstituir os elementos do meio ambiente que o comportamento deve ter lugar”. A partir de suas representações, os professores efetuavam análises e avaliações sobre a formação ou as modificações que pretendiam instilar no público-alvo de sua intervenção. As práticas do grupo entrevistado no interior das escolinhas de futebol tornavam-se eixo de referência para dizer, julgar, se defender, atacar, comparar e descrever objetos sociais que o afetam em seu cotidiano laboral. Nada pensamos, fazemos ou discursamos senão a partir dos objetos que nos afetam e, de certa forma, a partir das múltiplas relações que estabelecemos com eles. Contudo, ao discursarem sobre sua prática pedagógica, ultrapassavam-na e diziam mais sobre si mesmos:

Nesse estágio, ela deixa de ser aquilo “de que se fala” para se converter naquilo “através de que” se fala. Nos limites em que ela penetrou numa camada social, também se constitui aí num meio de influenciar os outros e, sob esse ângulo, adquire *status* instrumental (MOSCOVICI, 1978, p. 175).

Através das categorias de linguagem articuladas pelas falas dos professores tratamos de efetuar uma mediação entre o referencial teórico escolhido, a Sociologia configuracional, e os dados colhidos através do trabalho de campo. As análises realizadas buscaram compreender as condições históricas que tornaram possíveis os sentidos das representações captadas no discurso dos professores e tecer considerações críticas acerca

*Motriz, Rio Claro, v.11, n.3, p.185-197, set./dez. 2005*

da rede semântica que organiza a prática pedagógica do futebol nas escolinhas. Sob essa perspectiva analítica, adentramos no cotidiano das escolinhas de forma a desvelar como aquele espaço institucionalizado de práticas futebolísticas fazia sentido para a categoria profissional que atua em seu interior.

Percebemos que as representações presentes nos discursos engendrados tornaram-se as lentes através das quais pudemos lançar um olhar privilegiado sobre os princípios, saberes, normas, valores, informações e posicionamentos que constituíram o modo como os professores atribuíam sentidos às suas ações naquele campo de atuação profissional. Os sentidos, que se agregaram em rede no processo de construção das representações, são resultados de um processo histórico não-planejado e de longa duração; dos saberes, experiências e conteúdos históricos aprendidos e ressignificados no curso de sua formação acadêmica; e das interações primárias estabelecidas e dos desafios enfrentados no cotidiano. No entanto, seria interessante a realização de estudos que abordem os sentidos que circulam no discurso de outros grupos sociais que estabelecem múltiplas relações com o cotidiano das escolinhas de futebol. São eles: as crianças que estão suscetíveis ao fazer pedagógico dos professores das escolinhas; os pais que levam seus filhos para os treinos; uma comunidade que se vê contemplada por uma escolinha; políticos em geral e planejadores urbanos que empreendem políticas públicas de proliferação das escolinhas de esporte. Nesse sentido, um estudo sobre as formas como os sentidos das representações desses grupos se atraem, se repelem ou se confrontam, contribui para ampliação da discussão aqui apresentada.

Assim como somos influenciados por pensadores que nunca lemos, os professores entrevistados possivelmente não estavam conscientes sobre as raízes de suas intencionalidades e nem sobre os sentidos que orientam suas intervenções:

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isso é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse “x” (ilusão da entrevista *in loco*). O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados (ORLANDI, 2001, p. 32).

Quero ressaltar que o presente estudo em nada desvaloriza os professores de Educação Física que trabalham nas escolinhas e nem desmerece o acúmulo de racionalização

oriundo do processo cotidiano de intervenção profissional, pois são nesses programas, nessas intervenções, nessa persistência cotidiana em promover mudanças no seio da sociedade através da ação humana é que a Educação Física encontra eco. A teoria da Educação Física só "[...] resultará de trabalho da comunidade acadêmico-profissional" (BETTI, 1996, p. 120). Somente através da persistência dos professores em intervir é que se constituirá uma Educação Física propriamente dita, pois se trata de uma área que historicamente se construiu a partir da intervenção de sua comunidade profissional – detentora, mas não monopolizadora, de saberes e fazeres acerca de esportes, jogos, práticas de aptidão física, ginástica, natação, dança etc. – nos clubes, nas equipes desportivas, nos parques, nas escolas, nas academias, nos hotéis, etc. Se os professores dedicam grande parte de sua vida para a construção de sua intervenção pedagógica, e, por conseqüência, da sua área profissional, é porque estão interessadas em sua melhoria, como nos mostra Betti (1996, p. 119-120):

Cada um de nós investe com base em sua percepção da realidade, expectativas de futuro, prioridades e compromissos. E, como Bourdieu (1996) nos lembra, ninguém faz um investimento desinteressado. Se diferentes interessados querem fazer a revolução em um campo é porque concordam com o essencial: que ele é importante. Mesmo pessoas que ocupam posições opostas no campo – segue Bourdieu – concordam tacitamente que vale a pena lutar a respeito das coisas que estão em jogo.

Dessa forma, só tenho a agradecer ao grupo de professores que viabilizou esse estudo ao me conceder um pouco do seu tempo para uma entrevista camuflada como um bate-papo descontraído. Sua persistência é por demais valiosa.

### Referências

- ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro, v.10, n.23, p.122-138, 2004.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.73-127, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2.ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 4.ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- COELHO, M. **Memória, identidade e resistência cultural**. 1999. 319 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- DAOLIO, J. **Cultura: educação física e futebol**. 2.ed. Campinas: Unicamp, 2003.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 9.ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1978.
- ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v.2.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FLORENZANO, J. P. **Afonso & Edmundo: a rebeldia no futebol brasileiro**. São Paulo: Musa, 1998.
- GEBARA, A. História do esporte: novas abordagens. In: PRONI, M. W.; LUCENA, R. F. (Org.) **Esporte: história e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002. p.5-29.
- GOHN, M. G. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- GOMES, A. A. **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**. 1998. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p.17-40.
- JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LUCENA, R. F. **O esporte na cidade:** aspectos do esforço civilizador brasileiro. Campinas: Autores Associados, 2001.

MAGNANI, J. G. C. Discurso e representação, ou de como os Baloma de Kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSO, R. C. L. (Org.) **A aventura antropológica:** teoria e pesquisa. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p.127-140.

MENIN, M. S. S. **Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes.** 2000. Tese (Livre-Docência em Psicologia Social) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 3.ed. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.) **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. 5.ed. São Paulo: Ática, 2002. p.58-77.

PIRES, A. G. M. G. Conceção de corpo: uma questão (des) conhecida. In: VOTRE, S. J. (Org.) **Ensino e avaliação em educação física.** São Paulo: IBRASA, 1993. p.51-82.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. P. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999. p. 41-61.

VOTRE, S. J. Introdução: o discurso do professor. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Ensino e avaliação em educação física.** São Paulo: IBRASA, 1993. p.11-18.

\_\_\_\_\_. Etnografia da representação social em atividade físico-esportiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Representação social do esporte e da atividade física:** ensaios etnográficos. Brasília: INDESP, Ministério da Educação e do Desporto, 1998. p.17-25.

Endereço:  
Rua Pedro Leme nº 93 - 1º andar V. Cláudia Glória  
Presidente Prudente SP  
19015-700  
e-mail: [revalentin@yahoo.com.br](mailto:revalentin@yahoo.com.br)  
[mcoelho@prudente.unesp.br](mailto:mcoelho@prudente.unesp.br)

*Manuscrito recebido em 20 de novembro de 2005.  
Manuscrito aceito em 22 de maio de 2006.*