

## **Iatismo e profissionalização**

### **Um estudo etnográfico do Projeto Grael**

Júlio D' Angelo Davies

(Universidade Federal Fluminense)

Observa-se hoje no Brasil um crescimento significativo de iniciativas não-governamentais voltadas para o desenvolvimento social. São tanto iniciativas de grandes empresas como de associações de moradores ou de grupos com interesses específicos (meio-ambiente, gênero, situação fundiária, etc.). Na pesquisa “As Fundações privadas e Associações sem fins lucrativos no Brasil 2002”<sup>1</sup>, realizada pelo IBGE em parceria com a ABONG e o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), foi registrado um total de 276 mil fundações e associações sem fins lucrativos (Fasfil) no Brasil. Entretanto, o perfil destas entidades é bastante heterogêneo, incluindo: “igrejas, hospitais, escolas, universidades, associações patronais e profissionais, entidades de cultura e recreação, meio ambiente, de desenvolvimento e defesa de direitos, etc.” (ABONG, Acesso em 10 de Julho de 2006).

Do total de 276 mil, aproximadamente 27 mil organizações respondiam pela área de Esporte e Recreação, o que equivale a 9,75% do total de entidades, só perdendo para entidades religiosas (25,53%) e de assistência social (11,69%). É importante ressaltar que essa porcentagem diz respeito ao já citado perfil bastante heterogêneo de entidades incluídas, que não é composto apenas de ONGs. Portanto, dentro do campo do chamado *terceiro setor*, a área de esportes parece ocupar uma posição de destaque. Um aspecto importante a ser destacado é que, hoje, a maioria destas organizações não-governamentais depende de recursos públicos para existir. Ou seja, apesar de não fazerem parte do Estado, muitas acabam dependendo de recursos públicos e/ou privados para se sustentarem. Já virou rotina vermos atletas ou ex-atletas famosos criando projetos sociais que levam seu nome. Considerando a

profusão com que esses projetos têm crescido, torna-se importante que as ciências sociais os investiguem. Por isso, selecionei como unidade de investigação o Projeto Grael, que oferece aulas de Iatismo no município de Niterói, e se encaixa nesta situação. Este projeto social surgiu a partir de uma iniciativa da Prefeitura junto aos irmãos Torben e Lars Grael. Portanto, trata-se de um projeto que, desde a sua concepção, esteve vinculado ao poder público, o que não o impede de receber recursos de empresas privadas.

A partir de março de 2005 dei início a um trabalho de campo sistemático no Projeto Grael, que faz parte do Projeto Nomes<sup>2</sup>. Minha opção pelo Projeto Grael foi, a princípio, pelo fato deste ser o único de todos os projetos sociais esportivos que, além das atividades esportivas, oferece cursos profissionalizantes, o que faz daquele projeto social uma unidade de investigação bastante relevante. Outro fato que também me atraiu foi que, dentre todos os esportes oferecidos pelo Projeto Nomes, a Vela me parecia o de perfil mais elitizado.

É relativamente comum ouvir-se que Niterói é uma cidade com tradição marítima, seja nos esportes, na pesca ou nos estaleiros. O Iate Clube Brasileiro, fundado em 1906 na cidade, foi o primeiro clube do gênero no país, o que parece confirmar a tradição da cidade, pelo menos na Vela. Há outros clubes em Niterói que também oferecem aulas de Vela e costumam guardar barcos, como o Clube Naval, o Iate Clube São Francisco, etc. Sem dúvida, proporcionalmente, a Vela é um esporte mais difundido em Niterói do que no Brasil como um todo. Nesse sentido, para que surgisse um projeto social de Iatismo, foi necessário que surgissem atletas da cidade que ganhassem projeção internacional (caso da família Grael). Antes do Projeto Grael, Niterói já apresentava uma tradição na área de Vela que, no entanto, sempre esteve restrita a uma esfera de classes médias. O Projeto surgiu em 1997, como parte do Projeto Nomes e estava localizado em um *container* na Praia de Charitas. Com a recente construção da Estação das Barcas nesta praia, tornou-se perigoso manter as aulas ali, o que fez

com que o projeto se mudasse para uma casa à beira da Baía de Guanabara, na estrada que liga Charitas a Jurujuba.

Sua estrutura apresenta a seguinte constituição: as aulas de vela dividem-se em dois níveis: o básico e o avançado. No básico, cuja faixa etária vai de 8 a 15 anos, os alunos têm duas aulas semanais de Vela, com duração de três horas cada. Além disso, têm uma aula semanal de 1 hora para reforço de natação. No Avançado, os alunos têm uma aula semanal de Vela e uma aula de Madeira. Além disso, há três anos atrás surgiu o curso profissionalizante, com duração de dois anos. A faixa etária desse curso é de 14 a 21 anos. Portanto, alunos que já terminaram o Ensino Médio podem fazer o curso profissionalizante. Tal curso oferece atividades como vela com habilitação profissional para marinheiro regional, carpintaria naval, pintura de embarcações, reparos em fibra de vidro, noções básicas de mecânica, confecção de vela e capas de barco, prática de marinheiro (hangarista), entre outras. Os alunos do curso profissionalizante também têm aulas de Vela às quartas-feiras, bem como de natação às sextas-feiras.

Creio que, de forma geral, nos projetos sociais de esportes há uma dimensão de profissionalização obscura, pois, em maior ou menor grau, há a possibilidade e, principalmente, a expectativa de tornar-se um atleta, professor do próprio projeto, ou algum trabalho que seja possibilitado pela inserção no projeto social, o que está em acordo com a proposição de Regina Novaes, segundo a qual a categoria *jovem de projeto* seria uma variável de atenuação da exclusão social (Novaes 2003). Nenhum destes projetos assume um discurso de celeiro de formação de novos craques (o que de fato não são). Enfatiza-se a importância de ocupar os jovens e estimular valores como respeito às regras, aos mais velhos, entre outros, dentro do que se entende por cidadania. Mas não se pode desconsiderar o fato de que o público-alvo destes projetos é constituído por crianças em “situação de risco” (um termo freqüentemente usado por ONGs e projetos sociais para reafirmar a importância de suas

ações). Assim, não é tão improvável que haja expectativas profissionais dos alunos, a partir da inserção nos projetos. Soma-se a isso a descrença na ascensão social através dos estudos. Ou seja, parece até natural que esses jovens não estabeleçam “uma relação desinteressada com o esporte” (Bourdieu 1983).

Em conversas informais com pessoas ligadas ao Projeto Grael, uma delas me disse que os cursos profissionalizantes são fruto de pedidos de mães de alunos, que iam ao projeto solicitar que, além do lazer, seus filhos “aprendessem alguma coisa.” Ao que tudo indica, as famílias dos jovens do Grael não consideravam muito a possibilidade de ter um filho (a) como velejador (a) profissional, o que gerou essa demanda por coisas *possíveis*. A dimensão de profissionalização na Vela parece nunca ter sido encarada pelas famílias como um possível investimento, sendo assim deslocada para os cursos profissionalizantes, criados posteriormente.

Ao realizar sua etnografia de uma academia de boxe, Loïc Wacquant diz: “Há um ‘olho de boxeador’ que não se pode adquirir sem um mínimo de prática efetiva do esporte, e que, por sua vez, a torna significativa e compreensiva” (Wacquant 2002: 138), o que está em pleno acordo com a questão de “saber se é preciso passar pelas palavras para ensinar determinadas coisas ao corpo, se, quando se fala ao corpo com palavras, são as palavras precisas teoricamente, cientificamente, aquelas que fazem o corpo compreender melhor ou se, às vezes, palavras que não têm nada a ver com a descrição adequada do que se quer transmitir não são mais bem compreendidas pelo corpo”. (Bourdieu 1990: 219). Levando em consideração a perspectiva teórica destes autores, concluí que seria prudente iniciar minhas atividades no nível de iniciantes, para que me familiarizasse minimamente com os conhecimentos básicos do esporte. Optei então pelo Básico, que era composto por crianças que não tinham conhecimento prévio do esporte, assim como eu. As aulas eram às terças e sextas-feiras das 14h às 17h. A média de idade dos alunos desta turma era de onze anos.

## **O Curso Básico de Vela**

Durante cinco meses, compareci às aulas do curso Básico de Vela e, apesar de não ter velejado no *Optimist* (tipo de barco em que as crianças velejavam), ficava com o professor e os alunos que sobravam no bote. Até por isso, considerei não ser apropriado fazer as aulas de vela, já que os barcos não eram suficientes para todos os alunos (o que os obrigava a revezar) e, assim sendo, eu estaria ocupando o espaço destinado aos alunos.

A turma era composta por doze crianças com 11 anos de idade, em média. Destas, quatro eram meninas e o restante meninos. Sete alunos moravam próximo ao Projeto (cinco deles no Morro do Preventório, um em Charitas e outro em Jurujuba). Apenas um dos alunos morava bastante afastado do Projeto, em Alcântara, no município de São Gonçalo. Este aluno era levado ao Projeto por seu avô. Duas das quatro alunas eram repetentes. Quando perguntei o motivo, me disseram ter medo de velejar. De fato, nas aulas elas eram as que menos velejavam e mais ficavam no bote conosco. Notei também que apenas seis alunos (sendo uma menina) sabiam montar o *Optimist*, barco com proporções menores que é utilizado nas aulas de Vela para jovens iniciantes (geralmente a partir dos 15 se aprende no *Dingue*). Cinco alunos eram freqüentemente citados como exemplos de quem velejou bem. Realmente, eles pareciam os mais interessados pelo esporte; pareciam os que mais se divertiam nas aulas (e mais aprendiam também). Apenas um destes cinco manifestava o desejo de competir e de levar o esporte mais a sério (para além da dimensão do lazer). Algumas vezes ele me perguntou sobre preços de escolas privadas de Vela e durante as aulas fazia questão de velejar sozinho (geralmente iam dois no barco, que se revezavam na hora de velejar).

As aulas eram estruturadas da seguinte maneira: inicialmente havia as ‘aulas teóricas’, que duravam cerca de 30 minutos. Neste período, o professor, utilizando o quadro negro, ensinava às crianças nomes de peças do barco (como leme, bolina, mastro, espicha), nomes de cabos que prendem e/ou regulam essas peças (como escota, escoteira, burro), regras do esporte (por exemplo, quem está a sotavento sempre tem preferência de passagem), além de ensinamentos de como velejar da forma propícia em relação a cada tipo de vento (contravento, vento de popa ou vento de través). Ou seja, as ‘aulas teóricas’ eram o momento de explicitação de todos os saberes envolvidos no iatismo. Após as aulas teóricas, os alunos montavam os barcos (o que também durava cerca de 30 minutos) e em seguida desciam ao mar para velejarem. Ou seja, durante aproximadamente 2 horas, os alunos estavam no mar, período que seria a parte prática da aula. Desta forma, as aulas do curso Básico de vela dividiam-se em uma parte teórica e uma parte prática. A partir de uma apreensão dos conceitos nas aulas teóricas os alunos estariam mais aptos a, no mar, aplicá-los. Ou seja, a partir dos saberes relativos ao vento e ao mar (que são fundamentais para um bom desempenho no iatismo), os alunos estariam aptos a soltar ou não a vela e em que grau, a sentarem mais no meio ou mais no fundo do barco, a movimentarem o leme de uma forma ou de outra, etc.

Com relação aos resultados, notei uma semelhança da ‘aula teórica’ com a escola, ou seja, com o saber acadêmico, transmitido oralmente. Talvez pelo fato de haver o uso do quadro negro e de os alunos terem de memorizar certos nomes e princípios, acabam associando esta parte da aula à escola, o que também reflete a busca deles por um saber prático que a escola não fornece. Neste sentido, talvez a expectativa dos alunos em relação aos projetos sociais em geral seja a aquisição de um saber prático, que a escola não oferece. A atuação dos projetos seria então complementar à escola, no sentido de disponibilizar os saberes de uma forma que a escola não realiza, onde o aluno aprenda tudo na prática.

Um outro aspecto que talvez ajude a explicar o desinteresse dos alunos pelas ‘aulas teóricas’ é a chamada *teoria do amadorismo*, que, segundo Bourdieu, “faz do esporte uma prática tão desinteressada quanto a atividade artística (...)” (Bourdieu 1983:140). Ou seja, o esporte torna-se uma prática desinteressada, pois se espera dali apenas o desenvolvimento de virtudes morais, como a “virilidade” e a “vontade de vencer”. Tal relação seria então marcada não pela busca de rendimentos e eficiência (no sentido de uma especialização que produz resultados, vitórias, recordes), mas sim por uma vivência do esporte que contribua na formação do caráter do indivíduo. Para Bourdieu, essa dicotomia de formas de vivência do esporte que marcaria a distinção entre a burguesia (relação desinteressada) e as classes dominadas (busca de profissionalização). Portanto, talvez o desinteresse pelos saberes relativos à vela (observado nas aulas teóricas) esteja diretamente ligado à falta de expectativas de profissionalização neste esporte. Assim, não observei entre os alunos a busca de rendimentos (que caracteriza o desejo de profissionalização), e sim uma relação desinteressada (apesar de serem de camadas baixas), que caracteriza uma experimentação do esporte como lazer, como escape, como atividade de bem-estar e como espaço de sociabilidade (Stigger 2002), se afastando de uma vivência da Vela como espaço de trabalho dedicado à produção de rendimento esportivo. Isso está diretamente relacionado à existência de cursos profissionalizantes, que seriam então o espaço de busca de rendimentos por parte dos alunos. Tornar-se velejador parece não compor o plano de ambições que os jovens das classes mais baixas têm. Portanto, a dimensão de profissionalização do Projeto Grael, ao invés de aparecer obscura, como expectativa dos alunos em serem atletas, torna-se explícita a partir da oferta de atividades extras (que oferecem especializações) e, portanto, faz da vivência da Vela a atividade lúdica e desinteressada que caracteriza o discurso dos projetos sociais em que o esporte funciona como estratégia pedagógica. Concluindo, a dimensão de profissionalização deixa de estar presente na vivência do esporte e é deslocada para as atividades extras.

Um terceiro aspecto a ser mencionado é a dificuldade dos alunos em memorizar a montagem de um *Optimist* (e o nome das peças). Em um dos últimos dias de aula, perguntei a três dos seis alunos que sabiam montar o barco, se eles poderiam me explicar como fazê-lo. Todos os três me responderam que “de cabeça assim, falando” não conseguiam me explicar, mas que sabiam montar e que poderiam me mostrar. De fato, eles não estavam mentindo: eu já sabia que eles sabiam como montar (justamente por isso perguntei a eles). Tal fato demonstra o caráter prático dos saberes obtidos pelos alunos, embora fossem oralmente explicitados nas aulas. O fato de não saber explicar demonstra que o aluno não desenvolveu a capacidade de falar sobre o esporte, não incorporou plenamente a dimensão teórica da Vela. Eles são capazes de realizar, na prática, o que deve ser feito, mas não possuem uma familiaridade e uma naturalidade com a Vela que os torne capazes de falarem sobre o que fazem. É uma pedagogia marcada pela aprendizagem “visual” e “mimética”, descrita por Wacquant como “*a dialética do corporal e do visual: para compreender o que se deve fazer olha-se os outros boxearem, mas só se vê verdadeiramente o que eles fazem quando isso já foi um pouco compreendido com os olhos, isto é, com o corpo.*” (Wacquant 2002, p.138). A dialética observada pelo autor parece se repetir nas aulas de Vela, embora sejam esportes e pedagogias distintas. Mas o elemento que não se deve perder de vista, é a incorporação dos saberes corporais e técnicos *vendo como se deve fazer*.

Procurei pensar essa dicotomia pedagógica em relação à prática dos alunos. Dois dos alunos que velejavam bem (um deles foi o único que pareceu querer levar a Vela “a sério”) não tinham bom desempenho nas aulas teóricas e não memorizavam coisas básicas como os tipos de vento (o contravento, que sopra pela frente do barco, o de través que sopra por um dos lados, e o vento de popa que entra pela traseira do barco). Mas na hora de montar o barco e velejar se saíam muito bem, o que demonstrava que sabiam os tipos de vento *na hora em*

*que precisavam saber*. Já as meninas repetentes, que tinham medo de velejar, respondiam corretamente às perguntas da aula teórica.

Ainda quanto à dinâmica das aulas, o professor ficava no bote e ia monitorando e corrigindo os alunos enquanto eles velejavam. Em muitas das vezes que corrigia os alunos, tinha de explicar novamente os conteúdos que trabalhava nas aulas teóricas como, por exemplo, explicar que arribar significava puxar o leme em direção à barriga do velejador. De certa forma, os conteúdos das aulas teóricas tinham de ser re-trabalhados na prática. Era ali, no mar, que eles eram de fato internalizados pelos alunos. Parecia que para os alunos, os conteúdos teóricos só faziam sentido ali, na prática.

Um último ponto que pude observar refere-se à idéia de que, sob um mesmo nome de modalidade esportiva, escondem-se práticas completamente distintas entre si, conforme destacado por Bourdieu e Stigger. O Clube Naval (clube freqüentado por pessoas de classe média alta) fica relativamente próximo ao Projeto Grael e também oferece aulas de vela. Algumas vezes, coincidia de as aulas do Naval acontecerem ao mesmo tempo em que as do Grael. No entanto, apesar de ser o mesmo esporte e de serem jovens alunos com faixa etária semelhante, velejando na mesma categoria de barco, as duas aulas pareciam bastante distintas. Os jovens de um e de outro velejavam de forma bastante distinta. Enquanto os alunos do Projeto Grael velejavam sem demonstrar uma preocupação explícita com a maximização dos rendimentos, os do Clube Naval ‘escoravam’ (escora é quando o velejador joga o corpo para fora do barco visando acelerá-lo) e faziam movimentos que explicitavam a busca de melhoria no rendimento. As aulas transcorriam em um ritmo de brincadeira, de lazer. Já as aulas do Clube Naval tinham visivelmente outro caráter. Os alunos se movimentavam muito mais no barco; inclinavam o *Optimist* até que quase virasse (a chamada escora), para que o barco ganhasse velocidade. Enfim, realizavam os movimentos e ações de forma muito mais intensa e pareciam ter um controle das possibilidades do barco superior aos alunos do Projeto Grael.

Assim, constituíam-se vivências e experimentações do iatismo completamente distintas, pois as expectativas dos praticantes eram distintas. O Clube Naval é um tradicional espaço de formação de velejadores que disputam regatas. Neste sentido, as aulas já são direcionadas para a profissionalização e os alunos incorporam plenamente o espírito de superar limites e realizar movimentos arriscados com o barco de modo a aumentar a velocidade. Há, portanto, um culto à performance (Stigger 2002) e uma busca de rendimento, própria do esporte profissional. No Projeto Grael, vive-se o esporte como lazer, como brincadeira e não como profissão. Assim, apesar de serem todas crianças bastante novas, a inserção delas na prática esportiva de uma mesma modalidade se dá de forma completamente distinta. Neste sentido, o esporte nada mais é que um reflexo da heterogeneidade da vida social.

É como se, no Projeto Grael, a experiência na prática do iatismo ficasse meramente circunscrita ao lazer, ao lúdico, ao prazer, discurso bastante comum dos projetos sociais esportivos. Mas para as famílias é como se, por si só, essa relação desinteressada com o esporte implicasse numa perda de significado, que passa a existir novamente com os cursos profissionalizantes. Portanto, a questão da profissionalização, creio eu, é latente em todos os projetos sociais de modo geral, esperando-se algum retorno do investimento de tempo, e às vezes de dinheiro (como ter de pagar passagem de ônibus nas idas ao projeto, por exemplo) realizado pelos jovens que estes projetos visam atender.

Acredito que o Iatismo possa ser entendido como uma das carreiras esportivas possíveis para jovens da burguesia, o que parece até evidente se observarmos quem disputa regatas oficiais e quem, tradicionalmente, pratica Vela em Niterói. Logicamente, a partir de experiências como o Projeto Grael e o Prevela, esse campo torna-se um pouco mais heterogêneo. Mas não se pode perder de vista que, historicamente, este se constituiu como um esporte mais ligado a classes médias urbanas. Viver de Iatismo parece compor melhor as

trajetórias possíveis de crianças burguesas do que de crianças mais pobres. Não pretendo aqui discorrer sobre questões de classe, mas creio ser fundamental utilizá-las para entender o porquê de o Projeto Grael ser o único a oferecer cursos profissionalizantes.

Os alunos e suas famílias parecem não enxergar na prática da Vela um meio de se profissionalizar como atleta e ter condições de vida melhores. Aí entram os cursos profissionalizantes do projeto como uma espécie de saída para o problema: tais cursos justificariam o investimento de tempo no Projeto Grael, dada a perspectiva de se conseguir algo a partir dali. É preciso que fique claro que, quando falo do Projeto Gerson, não considero que todos os jovens ali realmente acreditem que irão se tornar milionários jogadores da seleção brasileira. Mas de repente, jogar em um clube de segunda divisão do Rio de Janeiro seja para eles uma perspectiva de sucesso, ao contrário do que poderíamos supor *aprioristicamente*. Obviamente, expectativa é algo bastante subjetivo, portanto bastante difícil de ser mensurado. No entanto, o que me parece crucial é que o discurso dos projetos sociais de ocupar o tempo livre e estimular regras de convivência e disciplina através do lazer parece não estar em perfeita sintonia com as motivações de quem busca esses projetos. Acredito que as famílias esperem um pouco mais da inserção dos jovens em projetos, o que parece estar de acordo com os pedidos de mães por cursos profissionalizantes, em que seus filhos “aprendessem alguma coisa”. A dimensão de profissionalização parece ser, para as famílias, o que dá significado aos projetos sociais. E, no caso do Projeto Grael, esta dimensão, definitivamente, não apareceu no curso Básico de Vela.

### **O Curso Profissionalizante de Mecânica de Motores**

As aulas aconteciam às segundas e quintas-feiras de 8 às 11h da manhã e o curso teve duração de agosto a dezembro de 2005. Às quartas, os alunos de todos esses cursos têm aulas de Vela, o que é obrigatório para que possam obter o diploma dos cursos profissionalizantes. Escolhi o curso de Mecânica por me parecer o que mais se afastava do Iatismo, uma vez que os barcos, neste esporte, não possuem motor. Considerei também interessante acompanhar este curso para observar a possível relação do Projeto com estaleiros (que nos últimos anos vêm sendo estimulados em Niterói). Também procurei estar atento a alunos que estivessem no curso para aprender noções gerais de motores, não para atuarem no mercado náutico, mas no automotivo. Minha impressão era de que os alunos de fibra ou de carpintaria, por exemplo, estivessem mais focados numa especialização nestes ofícios para atuação no mercado de Vela. Já o curso de mecânica me pareceu ter maior diversidade de interesses de atuação.

Havia 10 alunos na turma, todos homens. A média de idade era de dezesseis anos. Dos dez alunos, nove ainda estudavam e um já havia concluído o Ensino Médio. Outro aspecto interessante diz respeito ao local de moradia dos alunos: um residia no bairro de Trindade, em São Gonçalo, um em São Francisco, outro em Ititioca, um em Charitas e os seis restantes moravam no Fonseca. É interessante que, geralmente, a maioria das turmas do Projeto é composta por moradores do morro do Preventório (em Charitas) e de Jurujuba, que são áreas próximas ao Projeto. Nesta turma, a grande maioria dos alunos provinha de um bairro bastante afastado do Projeto. Outro aspecto interessante é que dos seis que residiam no Fonseca, cinco estudavam na mesma escola, sendo quatro deles da mesma turma. Quando questionei o porquê de tantos alunos do mesmo bairro e da mesma escola estarem lá, eles me disseram que souberam do Projeto Grael através de uma palestra feita pela diretora do colégio em que estudam.

O aluno de Ititioca, de dezesseis anos, apresentava algumas particularidades. Ele era o único que já trabalhava na área de motores: ele consertava motores de popa em uma empresa

ao lado do Projeto. Além disso, apesar da pouca idade, ele era casado com uma mulher de trinta anos. Portanto, apesar de ainda não ter concluído o Ensino Médio, era o aluno mais “adulto” do curso, pois já trabalhava e era casado. Estudava à noite no colégio Manoel de Abreu, no bairro de Icaraí.

De todos os dez alunos, o único que já tinha feito os cursos Básico e Avançado de Vela era o que morava em Charitas. Todos os outros nove entraram já no Profissionalizante. Este menino, que já tinha mais experiência com Vela, disputava regatas com certa regularidade. Era o único que acalentava um desejo de profissionalização através da Vela. Na entrevista, disse ter vontade de tornar-se um professor de Vela, o que se configura como uma outra estratégia de profissionalização. Não necessariamente de tornar-se professor mas de exercer algum trabalho no Projeto. A secretária de lá, por exemplo, também é ex-aluna do Projeto, assim como o professor da turma do Básico que observei.

O aluno de São Francisco, que já havia concluído o Ensino Médio, era o único que não freqüentava as aulas de Vela. Na entrevista, me disse que procurou o Projeto Grael buscando agregar conhecimento sobre motores em geral (inclusive automotivos) e não demonstrava muito entusiasmo com a Vela. Além do curso de Mecânica, ele fazia um curso de segurança do trabalho. Comentou também que, antes de entrar no Projeto, treinava Canoagem em um clube na Lagoa Rodrigo de Freitas, no município do Rio de Janeiro.

Da turma, apenas um aluno fazia, simultaneamente, dois cursos profissionalizantes: o de mecânica e o de fibra de vidro. Ele se dizia mais satisfeito com o segundo, por aprender mais a “mexer nas coisas”. Há alguns meses, o Projeto Grael enviou alguns de seus alunos para disputar uma regata nos Estados Unidos, e este aluno foi um dos escolhidos. Sempre foi tido pelos coordenadores do Projeto como um aluno esforçado, por isso era chamado para atividades como essa. Ao longo do curso, costumava trabalhar aos sábados e domingos no Clube Naval. Quando lhe perguntei o que fazia lá, me respondeu que tudo, inclusive varrer, o

que era tarefa dos funcionários do Clube. Também ajudava a descer os barcos dos sócios que velejam no final de semana e lavar os barcos.

Atualmente, o aluno de São Gonçalo trabalha no Projeto Grael, ajudando a descer os barcos, guardar peças, lavar motores, limpar a rampa, etc. Na época em que fazíamos o curso de Mecânica, ele trabalhava numa pizzaria em São Gonçalo. Sempre foi tido como um aluno esforçado no Projeto. Recordo-me que, durante a entrevista com ele, a coordenadora do Projeto informou sobre alguém que estava para abrir uma loja de artigos náuticos e precisava de funcionários, perguntando a ele se teria interesse em trabalhar lá. Já havia sido chamado para trabalhar no Clube Naval, mas não pôde aceitar por ter menos de 18 anos (um dos critérios para absorção dos alunos). Esse aluno de São Gonçalo, juntamente com o do Fonseca que mencionei acima e o de Charitas me parecem ter sido os alunos que mais conseguiram oportunidades a partir da condição de jovens de projeto.

Quando iniciei meu trabalho etnográfico, em agosto, as aulas sempre estavam bastante cheias. Em média, havia oito ou dez alunos nas aulas, dadas tendo como referência duas apostilas fornecidas pelo projeto. As aulas aconteciam no hall central do Projeto Grael, às segundas e quintas-feiras de oito às onze da manhã, com um intervalo de 15 minutos às nove e meia. Boa parte do curso consistiu em aulas expositivas nas quais o professor tinha o auxílio de um quadro negro. Algumas das aulas do professor Otávio<sup>3</sup> eram realizadas, em parte, na sala de motores do Projeto Grael, onde havia algumas peças que não funcionam mais. Além das aulas “teóricas” com Otávio, tivemos três aulas práticas com o professor Marcelo, que trabalha em uma oficina mecânica. Suas aulas eram dadas na sala de motores do Projeto. Ele dava as aulas a partir das peças e, em seguida, nos mostrava as peças em funcionamento no motor de popa dos botes do Projeto.

O conteúdo da primeira apostila era constituído de uma explicação inicial das partes principais do motor diesel, que são o cabeçote do motor, o bloco do motor e o conjunto do

eixo de manivelas. Em seguida, analisa-se mais detalhadamente cada uma destas três partes do motor. Posteriormente, a apostila apresenta as distinções entre motores de dois e de quatro tempos. No caso, estes tempos referem-se ao número de etapas para que o motor realize a queima do combustível. A apostila é acompanhada de muitas figuras, que ilustram todas as peças do motor, além de exercícios para fixação do conteúdo. É importante frisar que meu objetivo aqui não é explicar o que já está dito na apostila (para isto bastaria transcrevê-la). Como já dito anteriormente, minha intenção é analisar, dentre outras coisas, a didática das aulas. Para tal, creio ser necessário falar do material de estudo do curso.

A segunda apostila explicava mais detalhadamente o funcionamento dos êmbolos, dos anéis de compressão, dos anéis de óleo, do pino do êmbolo e da conectora (ou biela). Além disso, a apostila também mencionava as peças alojadas no cárter (eixo de manivelas, eixo de came, bomba de óleo lubrificante e bacia do cárter). Em seguida explicava os componentes do eixo de manivelas (munhões, moentes e contrapesos). Também se tratava do superalimentador, responsável por abastecer o cilindro com ar. Em seguida, a apostila explicava o chamado 'sistema de combustível', composto pelo reservatório, pelo pré-filtro, pela bomba alimentadora, pela bomba injetora, pelo filtro principal e pelo bico injetor. A partir da figura que expunha tal sistema, explicavam-se as peças para então tratar do funcionamento propriamente dito.

Há ainda o sistema de lubrificação, que pode se dar de quatro maneiras distintas: lubrificação por salpico, por arrastamento, por capilaridade, ou ainda a lubrificação forçada. Apenas a última destas é apresentada em um item posterior, com maior riqueza de detalhes, pois é a lubrificação mais empregada nos motores modernos. Então, dedicam-se três páginas a explicar o circuito do óleo neste tipo de lubrificação.

O último item da apostila trata do sistema de resfriamento, responsável por diminuir o calor produzido pelas peças ao realizarem o trabalho motor. A apostila apresenta dois tipos de

sistema: o aberto (ou direto), pouco utilizado, e o sistema fechado. O primeiro sistema só apresenta uma única bomba, com água do mar. Já o segundo apresenta uma bomba com água doce e outra com água do mar. Então, os sistemas fechados apresentam um circuito de água doce e outro de água salgada, que são detalhados nas páginas seguintes.

Um dos aspectos interessantes que pude observar é que, apesar da apostila ser extremamente didática, os alunos apresentavam certa dificuldade com a linguagem dos textos. Ou seja, havia dificuldade de apreensão dos conceitos, que era amenizada pelas explicações do professor. Recordo-me que o professor sempre enfatizou a importância dos alunos estudarem a apostila em casa para que as aulas pudessem render mais. No entanto, apenas três alunos davam sinais de fazê-lo. Daí a dificuldade dos alunos em memorizar os incontáveis nomes de peças e suas respectivas funções. Ao longo de cinco meses, este foi, em linhas gerais, o conteúdo das aulas.

Nos meses de agosto e setembro, as aulas se mantiveram com uma frequência satisfatória de alunos. Porém, aos poucos, o curso começou a esvaziar drasticamente. No último mês de aulas, compareciam em média apenas três alunos. Dos dez alunos iniciais, dois simplesmente não apareceram mais. Um deles era o que já trabalhava com motores de popa, vizinho ao Projeto Grael.

Pus-me a pensar nas razões do não-comparecimento regular dos alunos e, em uma das entrevistas, perguntei a um aluno se ele sabia o motivo para tal. Sua resposta foi que muitos alunos trabalhavam ou estudavam e, além disso, que moravam longe do Projeto. Creio, porém, não ser essa a razão real para o esvaziamento do curso. Durante os dois meses iniciais, todos compareciam e não se falava muito em dificuldades de comparecer ao curso. Além disso, em todas as entrevistas, os alunos manifestaram o desejo de ter aulas práticas no curso, o que me faz crer ser este o real motivo para o baixo comparecimento.

Em conversas informais comigo, o professor me disse que é bastante comum a expectativa dos alunos em aprender fazendo. Por isso ele justificou suas advertências à turma acerca da importância “da teoria”. Sua fala procurava alertar os alunos de que era necessário um conhecimento prévio de nomes e funções de peças que compõem os sistemas do motor para que então seja possível “começar a mexer”. E esse patamar inicial, segundo ele, só pode ser bem apreendido com aulas expositivas. Some-se a isso o fato de que na sala de mecânica do Projeto não havia muitas das peças que compõem o motor. Portanto, além de o professor defender a necessidade de inicialmente os alunos terem aulas teóricas, o Projeto Graef não apresentava uma estrutura que viabilizasse aulas práticas.

A impressão que ficou a partir da etnografia do curso de mecânica foi que o grande atrativo dos cursos profissionalizantes do Projeto Graef para os alunos, talvez seja a possibilidade de aprender algum tipo de saber técnico, primordialmente manual; uma capacitação que ofereça perspectivas profissionais referentes a um conhecimento prático. E neste ponto, creio ser impossível abstrair uma dimensão de cultura de classe que justifique tal fenômeno. Conforme a própria fala do professor deixa transparecer, os alunos do curso demandam conhecimentos práticos que sejam repassados mediante uma pedagogia visual, isto é, que passa pelo aprender olhando e, posteriormente, mexendo, em contraposição a um saber transmitido em palavras, a partir da leitura. Essa parece ser uma característica fundamental da já referida cultura de classe do público atendido pelo Projeto Graef. Em linhas gerais, os alunos da turma de Mecânica de motores são oriundos de camadas mais baixas da sociedade, cujos parentes são responsáveis pelos trabalhos considerados “menos intelectualizados”, como por exemplo, faxineira, soldador, etc.

Atribuo o esvaziamento do curso de mecânica à dissonância entre a demanda dos alunos por aulas práticas e a pedagogia do curso, estritamente constituída de aulas expositivas. Além disso, ao longo das aulas, os conteúdos que o professor trabalhava relativos ao funcionamento

do motor, muitas vezes dependiam de saberes apreendidos na escola, como, por exemplo, o de ordem decimal. E os alunos apresentavam grande dificuldade em conectar estes saberes escolares prévios com o funcionamento prático do motor. Era freqüente também os alunos apresentarem dificuldades em relação à linguagem das apostilas, o que acabava os impossibilitando de converter o material didático em conceitos aplicáveis à realidade. Neste contexto, me parece estar em jogo uma dicotomia apresentada por Bourdieu no texto *Gostos de classe e estilos de vida*, que diz respeito ao:

...corte fundamental entre os saberes práticos, parciais e tácitos e os conhecimentos teóricos, sistemáticos e explícitos (que tende a reproduzir-se até o terreno do político), entre a ciência e a técnica, entre a “concepção” e a “execução”, entre o “criador”, que dá seu nome à obra “original” e “pessoal” e se atribui, assim, a propriedade e o operário sem qualificação, simples servidor de uma intenção que o ultrapassa, executor desapossado do pensamento de sua prática. (Bourdieu 1983:102).

Interpreto o esvaziamento do curso à luz desta análise de Bourdieu, na qual se constata a maior relevância dada pelas classes mais baixas aos saberes adquiridos informalmente, de forma fragmentada. E as apostilas do Projeto Graiel representam o saber teórico, sistematizado, formalizado, que seria próprio das classes mais altas. A pedagogia do curso de mecânica se aproximou do ensino escolar tradicional, afastando-se do caráter “prático” das atividades relacionadas a projetos sociais. Num certo sentido, há, simultaneamente, uma oposição e uma complementaridade entre escola e projeto social. Por parte das famílias e dos alunos espera-se, de modo geral, um aprendizado menos formal, mais manual e com enfoque no trabalho, ao invés da formação de valores e da apreensão de conceitos básicos, etc. Por outro lado, um dos critérios para inserção em projetos sociais é que o aluno esteja matriculado na escola. No caso do curso de mecânica, parecia que não bastava que o aluno estivesse matriculado; ele tinha que utilizar os saberes acumulados na escola, nas atividades e nos

exercícios do curso. Portanto, o êxito na mecânica dependia de um bom desempenho em matemática e física na escola, por exemplo.

Em *Cidadãos não vão ao paraíso*, Alba Zaluar também apresenta esta questão:

Ao advogarem a oposição entre educação oficial e popular, estes projetos ajudaram a criar, paradoxalmente, uma segmentação no processo educativo que recoloca a desigualdade: para as classes populares, os projetos alternativos que propunham, em nome do respeito ao saber popular, não impor nenhum tipo de conhecimento técnico ou erudito que o “negasse”; para as classes abastadas, os saberes eruditos fornecidos pela educação formal. (Zaluar1994:31).

O caso do Projeto Grael não pode ser exatamente enquadrado nos projetos a que Zaluar se refere, porém creio que tal passagem seja pertinente para se pensar a relação entre escolas e projetos sociais. Como a própria autora coloca, o surgimento de projetos alternativos se dá em uma década de aumento da violência urbana e de uma crise das escolas públicas como um todo. No caso do curso de mecânica talvez o problema tenha sido exatamente utilizar-se dos saberes oficiais. Talvez o respeito pela “cultura popular” seria exatamente oferecer aulas que tivessem pouca teoria e mais aulas práticas, nas quais os alunos fossem aprendendo à medida que “mexiam” no motor e nas peças.

A obra *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social* de Paul Willis, na qual o autor estudou um grupo de doze rapazes de classe operária que cursavam o currículo secundário, na Inglaterra, apresenta uma passagem bastante útil para a etnografia do curso de mecânica do Projeto Grael:

A rejeição da escola por parte dos ‘rapazes’ e o sentimento onipresente de que eles sabem mais coisas que os outros também tem um paralelo no sentimento generalizado no chão de fábrica e na classe operária, de forma geral, de que a prática é mais importante que a teoria. (...) A habilidade prática sempre vem primeiro e é uma condição para outros tipos de conhecimento. Enquanto na cultura de classe média o conhecimento e as qualificações são vistos como uma forma de deslocar para cima todo o conjunto de alternativas práticas abertas ao indivíduo, aos olhos da classe

operária a teoria está vinculada a práticas produtivas particulares. (Willis 1991:78).

Os garotos do Projeto Grael e da escola Hammertown Boys, na Inglaterra, se assemelham no que diz respeito à dicotomia entre saber teórico e saber prático. Nos dois casos há uma expectativa pelo mundo do trabalho, que pode ser traduzido em uma expectativa pelo saber prático, manual. Neste sentido, o saber teórico é visto como algo desinteressante, distante e pouco útil para a inserção efetiva no mundo do trabalho. Se, no caso da etnografia de Willis, os alunos resistiam à escola brigando, fumando, ou fazendo “bagunça”, no caso do Projeto Grael, os alunos simplesmente deixaram de ir. O curso de mecânica deixou de ser um investimento para a maioria deles, já que só ficava no plano das aulas teóricas. Novamente, retomo a questão trabalhada no capítulo anterior: parece ter havido uma perda de significado em relação ao curso de mecânica, já que ele não apresentava uma perspectiva *real* do que é trabalhar nesta área nem possibilitava oportunidades fora dali na área de mecânica.

Atribuo portanto o progressivo abandono dos alunos do curso de mecânica à falta de perspectivas profissionais que tal curso poderia prover. Obviamente, os dois grupos de alunos apresentam algumas distinções, como, por exemplo, no que se refere à qualificação. Enquanto os alunos de Hammertown rejeitam a escola e, conseqüentemente, as qualificações como maneira de afirmarem sua “identidade” operária, os alunos do Grael parecem ter uma postura diferente, ou, então, não estariam freqüentando o Projeto, o que demonstra a preocupação deles com seu futuro e com a garantia de diplomas que façam deles profissionais mais capacitados. Alguns dos alunos já haviam participado de outros projetos sociais, o que também explicita a preocupação deles em melhorarem sua condição, em contraste ao grupo observado por Willis, que rejeitava categoricamente a preocupação com o futuro. Mas o que me parece crucial para entender porque os alunos foram, aos poucos, deixando de ir ao Projeto, diz respeito à pedagogia das aulas, que se opõem ao que eles esperavam do curso e

que também está expressa no livro de Willis. Acredito que eles esperassem que ao final do curso estivessem aptos a, pelo menos, arrumar uns “bicos” na área de motores, do que propriamente ter uma iniciação mais formal e introdutória aos sistemas de motor e suas peças, que foi o conteúdo do curso. A expectativa de profissionalização que eles tinham não se concretizou da forma que esperavam. A dimensão de profissionalização que existe nos cursos profissionalizantes do Projeto não se concretizou no curso de Mecânica observado, o que implicou em uma perda de significado para a maioria dos alunos, seguida de evasão.

### **Considerações Finais**

A partir do que foi apresentado, pude concluir que os cursos profissionalizantes, que foram criados a partir de pedidos das famílias dos alunos, ocupam um lugar de destaque dentro das atividades do projeto, já que a possibilidade efetiva de profissionalização fica circunscrita a tais cursos. A prática esportiva acaba ocupando um lugar secundário, já que não se configura como uma possibilidade de profissionalização muito desejada. Recentemente, colaborei com a coordenadora do Projeto na aplicação de questionários a todos os alunos. Um dos itens perguntava se eles praticavam ou não esportes, e caso praticassem, quais eram. Quase nenhum dos alunos respondeu que fazia iatismo, o que acabou sendo corrigido pela coordenadora nos questionários. Considero este um dado significativo para as conclusões deste trabalho. Os alunos citaram futebol, vôlei, capoeira, mas quase nenhum respondeu que fazia Vela. Desta maneira, a vivência que os alunos tinham do iatismo não os levava a considerá-lo um esporte, o que, também está ligado à ausência de expectativa de profissionalização como iatista. Considero também que a relação desinteressada que os alunos estabeleceram com o esporte foi fundamental para o surgimento dos cursos profissionalizantes, estes sim vistos como uma possibilidade real de conseguirem algum trabalho. Outro dado interessante foi que, com relação à Vela, o único aluno do curso que

mostrou interesse em se profissionalizar neste esporte, vislumbrava tornar-se professor, e não atleta. Este também é mais um dado que converge com minhas conclusões da experimentação que os alunos tinham do esporte no Projeto Grael. Além disso, um outro aspecto central era a busca dos alunos por uma apreensão de saberes que fosse demonstrada, o que justifica a evasão de alunos do curso de Mecânica. Acredito que a oposição entre saber prático e saber teórico representava, num certo sentido, a oposição entre escola e projeto social. Por mais que os alunos também reconhecessem a importância de um aprendizado teórico no curso, a ausência de demonstrações do que era ensinado foi, sem dúvida, um fator de desânimo para eles.

Na divisão do trabalho acadêmico, a antropologia dos esportes ainda é vista como uma área de estudos “menor”, menos relevante. E dentro da antropologia do esporte, estudar iatismo, à primeira vista, também é algo menos central que estudar o futebol, por exemplo. Neste sentido, se por um lado é bom estudar o que ninguém se deu ao trabalho, já que por si só, constitui um campo de estudos inexplorado, por outro me causou certo receio já que eu jamais li qualquer texto de alguém que houvesse estudado iatismo. Dentro da área de estudos de esportes, o iatismo parece ocupar em relação ao futebol, o lugar que a antropologia/sociologia dos esportes ocupa em relação a estudos de economia, de emprego, etc.

Meu objetivo aqui foi enriquecer tanto as discussões sobre esporte que, creio eu, devem expandir os estudos para além do futebol, bem como apresentar reflexões acerca de um projeto social esportivo específico, introduzindo questões que estão para além de uma discussão do esporte em si. É importante refletir sociologicamente sobre projetos sociais, sobre as atividades que oferecem e sobre outras questões que aparecem na relação dos projetos sociais com os alunos, como por exemplo, as expectativas que levam os jovens a tais projetos, as relações que estes jovens vão estabelecendo entre a escola e o projeto social, e os

rumos que os projetos sociais vão tomando. No caso estudado, busquei explicitar que, o esporte por si só, não foi capaz de manter os jovens no projeto. E isso implicou em mudanças significativas. Hoje, alguns alunos dos cursos profissionalizantes já possuem bolsas financiadas por uma empresa parceira do Projeto Grael. Ou seja, com este trabalho, busquei enriquecer os estudos de esportes, apresentando reflexões sobre uma modalidade até então muito pouco falada (tanto socialmente quanto academicamente). E, através disso, contribuir para uma percepção mais diversificada do campo esportivo.

Este artigo não tem o propósito nem de corroborar o discurso *apriorístico* dos projetos sociais em geral, nem o de atacar ferozmente tais iniciativas, afirmando que sejam assistencialismo ou “esmola”, afinal de contas, são recursos disponíveis para estes jovens. Creio que a noção de *protagonismo juvenil* (Abad 2003) se aplica ao caso do Projeto Grael. Isto é, as mudanças na concepção original do projeto parecem vir a reboque das necessidades que os alunos apresentaram. Assim, aquele discurso um tanto formatado e engessado que os projetos sociais esportivos de uma maneira geral apresentam, teve de ser aperfeiçoado no caso do Projeto Grael, o que me permite concluir que o fenômeno dos projetos sociais é muito multifacetado para que possamos atacá-lo como mera manifestação do Estado mínimo. E ao mesmo tempo, creio que reproduzir o discurso destes projetos em forma acadêmica também não parece muito enriquecedor.

---

<sup>1</sup> Disponível para download em [www.abong.org.br](http://www.abong.org.br)

<sup>2</sup> O Projeto Nomes consiste em uma parceria entre a Prefeitura de Niterói e atletas consagrados que residem na cidade. Cada um dos projetos que compõem o Projeto Nomes oferece ao público as modalidades que tais atletas praticam e que os fez ganhar projeção. Subdivide-se em: Projeto Gerson (que oferece aulas de futebol); Projeto Keller, com aulas de triatlão; Projeto Grael, oferecendo iatismo; Projeto Tatuí, com aulas de surfe, e Projeto Gugu, que oferece aulas de ginástica a pessoas da terceira idade.

<sup>3</sup> Todos os nomes citados neste artigo são fictícios.

## Referências Bibliográficas

ABAD, Miguel. "Crítica política das políticas de juventude". In: FREITAS, Maria Virgínia de e PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs). *Políticas Públicas. Juventude em Pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ONGs (ABONG). Disponível em [www.abong.org.br](http://www.abong.org.br) Acesso em 10 de julho de 2006. *As Fundações privadas e Associações sem fins lucrativos no Brasil 2002*.

BOURDIEU, Pierre. "Programa para uma sociologia do esporte" In: BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas* São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. "Como é possível ser esportivo?" In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

DECACCHE-MAIA, Eline. *Esporte e políticas públicas na virada do milênio: o caso de Niterói*. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, UFRJ, 2003.

ELIAS, Norbert. "Introducción". In: Elias e Dunning. *Deporte y ocio en el proceso de la civilization*. Madri: Fondo de Cultura Económica, 1992.

INSTITUTO RUMO NÁUTICO. Projeto Grael. Notícia "Rumo ao mercado Náutico". Niterói, 2004. Disponível em [www.projetograel.org.br](http://www.projetograel.org.br)

MAUSS, Marcel. "As técnicas do corpo". In: MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MELO, Marcelo Paula de. *Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré*. Campinas: Autores Associados, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOVAES, Regina. "Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso". In: FREITAS, Maria Virgínia de e PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs) *Políticas Públicas. Juventude em Pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.

NOVAES, Roberta Brandão. *Esporte, profissionalização e estilos de vida: três experiências etnográficas*. Niterói: ICHF- UFF, 2006 (Monografia de Graduação).

ORTIZ, Renato (org). *Bourdieu. Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

STIGGER, Marco Paulo. *Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico*. Campinas: Autores Associados, 2002.

WACQUANT, Loïc. *Corpo e Alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZALUAR, Alba. *Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social*. Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1994.