



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz



Juliana Pelluso

Masculinidades, esporte e “pacificação”: driblando a violência na perspectiva de projetos sociais

Rio de Janeiro

2020

Juliana Pelluso

Masculinidades, esporte e “pacificação”: driblando a violência na perspectiva de projetos sociais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, na Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Saúde Pública. Área de concentração: sociedade, violência e saúde.

Orientadora: Fátima Cecchetto

Coorientadora: Fernanda Mendes Lages
Ribeiro

Rio de Janeiro

2020

Catálogo na fonte
Fundação Oswaldo Cruz
Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde
Biblioteca de Saúde Pública

P392m Pelluso, Juliana.
Masculinidades, esporte e “pacificação”: driblando a violência na perspectiva de projetos sociais / Juliana Pelluso. -- 2020.
130 f.

Orientadora: Fátima Regina Cecchetto.
Coorientadora: Fernanda Mendes Lages Ribeiro.
Dissertação (mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2020.

1. Projetos de Investimento Social. 2. Masculinidade. 3. Esportes.
4. Violência. 5. Identidade de Gênero. 6. Programas Sociais. I. Título.

CDD – 23.ed. – 303.6

Juliana Pelluso

Masculinidades, esporte e “pacificação”: prevenção da violência sob a perspectiva de projetos sociais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, na Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Saúde Pública. Área de concentração: sociedade, violência e saúde.

Aprovada em: 04 de junho de 2020.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Rodrigo de Araujo Monteiro
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Liane Maria Braga da Silveira
Fundação Oswaldo Cruz – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca

Prof^a. Dra. Fernanda Mendes Lages Ribeiro
Fundação Oswaldo Cruz – Escola Nacional De Saúde Pública Sergio Arouca

Prof^a. Dra. Fátima Cecchetto (Orientadora)
Fundação Oswaldo Cruz – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca

Rio de Janeiro

2020

À minha mãe, Maria Inês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, a minha mãe, que foi a principal responsável por me colocar nos caminhos que me trouxeram até aqui – mesmo nestes últimos anos, quando nossos corpos já não mais habitavam o mesmo plano. Sua força, amor e carinho são eternos e fundamentais. Neste mesmo laço, agradeço a minha família materna, que, direta ou indiretamente, serviu sempre como um alicerce para a construção da minha trajetória.

Agradeço a todas as minhas amigas e amigos por todo o companheirismo, onde foram igualmente importantes, tanto nos momentos de choro como os de alegrias. De forma especial agradeço a minha querida turma da área de concentração “Sociedade, violência e saúde”. Quanto companheirismo e carinho vieram de vocês nesses anos! Dessa turma eu agradeço muito pelo belíssimo encontro de almas com Isabelle Varvelo, Thayana Pastori e Higor Pontes.

Um agradecimento mais amoroso direciono a Juliana de Castro, por sua cumplicidade na vida e por toda a sua paciência, especialmente na reta final da escrita da dissertação (que aconteceu em meio a uma pandemia e uma tremenda crise política no país). Aqui aproveito o tema e agradeço a minha analista, Débora.

Agradeço ao pessoal do CLAVES pelos momentos compartilhados por lá, em especial a Izabel por todo o seu carinho conosco. Agradeço também as minhas orientadoras Fátima Cecchetto e Fernanda Mendes, por terem me guiado no árduo trabalho de desenvolvimento de minha pesquisa e escrita de seus resultados.

Agradeço a instituição que aceitou a minha pesquisa e colaborou com o seu desenvolvimento. Um agradecimento muito especial merecem os educadores sociais e as crianças, adolescentes e jovens com quem estive por meses durante o trabalho de campo. Sem a colaboração destes, sem dúvida, não teria sido possível tamanha reflexão e aprendizado, que se materializaram, em parte, nesta dissertação.

Por fim, meu agradecimento a toda pessoa que contribuiu com meu trabalho ou com minha trajetória pessoal, que me faz uma pessoa privilegiada em conseguir alcançar algo tão importante.

Obrigada!

RESUMO

A persistente ideia que naturaliza e reforça a associação entre homens e violência é o estopim que deu início a esta pesquisa. Nesse sentido, identificou-se no discurso de projetos sociais uma suposta demanda por ações de “prevenção da violência” desenvolvidas, especialmente, para jovens do sexo masculino moradores de periferia, as quais veem a prática esportiva como sua ferramenta principal. Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar esse discurso, especialmente em relação a gênero, masculinidades e “prevenção da violência” e, especificamente, identificar e analisar as representações sociais sobre a “prevenção da violência” e a construção da masculinidade através destes projetos. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, especificamente um estudo de caso, que foi conduzido por meio dos métodos de observação etnográfica e entrevistas semiestruturadas. O trabalho de campo foi realizado durante três meses na quadra da comunidade onde se realizavam as ações de práticas corporais do projeto social pesquisado, somado a participação em três dias de “capacitação” da equipe de seus profissionais, que foram registrados em diário de campo. As entrevistas foram realizadas com dois “educadores sociais”, que atuavam diretamente com o público alvo na quadra, e quatro profissionais que atuavam no nível da gestão. O material da pesquisa de campo (diário de campo e transcrição das entrevistas) foi analisado à luz de Bardin, por meio da Análise de Conteúdo, e discutido em diálogo com a literatura. Como resultado, foi identificado principalmente um hiato entre as ações observadas em quadra e o discurso veiculado tanto pelos profissionais que atuavam no projeto quanto por seus documentos formais. A “prevenção da violência” enquanto ação a ser alcançada ou tema a ser debatido não foi identificada no cotidiano das aulas, assim como as questões de gênero – que também apareceram (discursivamente) como objetivos do projeto. As ações do projeto social estudado, por meio das práticas corporais ofertadas (especialmente o futsal), demonstraram ter como objetivo apenas oferecer alguma atividade “supervisionada” para seu público alvo durante um certo período de tempo. Dessa forma, foi possível concluir que o projeto social deste estudo de caso atende a manutenção de uma ordem na qual crianças, adolescentes e jovens moradores de favela, especialmente homens, precisam ser “pacificados” ou, como denominam alguns autores, “docilizados” ou “civilizados”.

Palavras-chave: Projetos Sociais; Masculinidades; Esporte; Violência; Gênero.

ABSTRACT

The persistent idea that the association between men and violence is natural, which reinforces it, is the trigger that started this research. In this sense, it was identified in the social projects' discourse a supposed demand for "violence prevention" actions developed, especially for young men living in slums, which comprehends sports as their main tool. Thus, this research had the general objective of investigating this discourse, especially in relation to gender, masculinities and "violence prevention" and, specifically, to identify and analyze the social representations about "violence prevention" and the construction of masculinity through these projects. For this, a qualitative research was developed, specifically a case study, which was conducted using methods of ethnographic observation and semi-structured interviews. The fieldwork was carried out for three months in the slum court where the actions of bodily practices of the researched social project were carried out, added to the participation in three days of "training" of the team professionals, which were recorded in a field diary. The interviews were conducted with two "social educators", who worked directly with the target audience on the court, and four professionals who worked at the management level. The field research material (field diary and transcript of the interviews) was analyzed with Bardin's theory, through Content Analysis, and discussed in dialogue with the literature. As a result, a gap was identified mainly between the actions observed in the sports court and the speech conveyed both by the professionals who worked on the project and by their formal documents. The "prevention of violence" as an action to be achieved or a topic to be debated was not identified in the daily routine of the classes, nor were gender issues - which also appeared (discursively) as objectives of the project. The actions of the studied social project, by means of the offered corporal practices (especially futsal), demonstrated to have as objective only to offer some "supervised" activity to its target public during a certain period of time. Thus, it was possible to conclude that the social project of this case study serves to maintain an order in which children, adolescents and young people living in slums, especially men, need to be "pacified" or, as some authors call it, "docilized" or "civilized".

Keywords: Social project; Masculinities; Sport; Violence; Gender.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 SAINDO DA BOLHA.....	13
2.1 Educação Física como <i>campo</i>	15
3 NO AQUECIMENTO: UM “BATE BOLA” COM A LITERATURA.	22
3.1 Esporte como “salvação”.....	22
3.2 O Terceiro Setor.....	27
3.3 “Educação não formal”.....	31
3.4 Esporte, Masculinidade e o Processo Civilizador.....	34
3.5 Gênero e Masculinidades.....	38
4 ENTRANDO EM QUADRA -PERCURSO METODOLÓGICO.....	46
4.1 O campo.....	49
4.2 Os perrengues do trabalho de campo.....	50
4.3 Análise dos dados.....	52
4.4. Questões ética.....	52
5 RESULTADOS.....	53
5.1 NO TREINO: NOTAS SOBRE A “CAPACITAÇÃO” DA EQUIPE.	53
5.1.1. Na teoria, a prática é outra.....	55
5.2 ENTRANDO NO JOGO: ETNOGRAFIA DAS ATIVIDADES NA	66
QUADRA	
5.2.1 Na peneira.....	68
5.2.2 O panorama geral das aulas.....	70
5.2.3 “É falta!” a violência no contexto das aulas.....	76
5.2.4 “Você só marca menina, né?”.....	80
5.2.5 Homofobia em campo.....	82
5.2.6 Tensões em campo: masculinidades em jogo?.....	84
5.2.7 Show do intervalo: o que rola com a bola parada.....	84
5.2.8 Violência: componente do cotidiano.....	88
5.2.9 Arbitragem.....	89
5.2.10 Pra australiano ver.....	90
5.2.11 Escanteio: a prática dos “facilitadores” e as dificuldades mais	91

profundas...

5.2.12 Desnaturalizando o olhar para os projetos sociais a partir da Educação Física	97
5.3 A SEMI-FINAL	100
5.3.1 Uma questão de <i>oportunidade</i>	102
5.3.2 “O papel do projeto na vida desses jovens é realmente abrir a cabeça deles, dar uma outra visão de mundo, de vida”.....	105
5.3.3 “É você conscientizar todos os envolvidos nesse cotidiano, de que é possível a convivência de maneira menos violenta e mais afetiva”.....	108
5.3.4 “Será que eu vou tocar para a menina?”.....	111
5.3.5“O esporte é uma ferramenta de comunicação com esses jovens ”.....	115
6 SEGUIR AS REGRAS DO JOGO - CONCLUSÃO	118
REFERÊNCIAS	122
ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA	128

1 Introdução

Esta pesquisa propôs analisar como a noção de prevenção da violência é operacionalizada no âmbito de projetos sociais esportivos direcionados às juventudes de periferia, tendo como recorte a categoria gênero e, mais especificamente, as questões referentes às masculinidades. Foi seu **objetivo geral** investigar os discursos de gestores e de educadores de um projeto social esportivo direcionado às juventudes de periferia sobre as relações entre gênero, masculinidades e prevenção da violência e, **especificamente**, identificar e analisar suas representações sociais sobre a prevenção da violência através dos projetos esportivos; e a construção da masculinidade através destes projetos.

O pressuposto que provoca seu desenvolvimento foi a observação, tanto na mídia quanto na literatura acadêmica, nos discursos de gestores e educadores de projetos sociais de uma demanda por uma intervenção focada nos jovens, especialmente os do sexo masculino, visando a prevenção de condutas consideradas arriscadas ou perigosas, principalmente ligadas ao mundo da criminalidade. Assim, o fio condutor desta pesquisa é explorar a persistência das narrativas que naturalizam e reforçam a associação entre homens e violências em projetos e programas sociais direcionados para jovens de periferia, nos quais o esporte funcionaria como ferramenta para prevenção da violência através da “pacificação” de comportamentos potencialmente “arriscados” ou “perigosos”.

Os interesses que deram origem a esta pesquisa apareceram durante a minha formação no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense (UFF), entre 2010-2014, onde me aproximei dos Estudos de Gênero especialmente ao cursar as disciplinas oferecidas pela instituição, participar de congressos e eventos e atuar como bolsista de Iniciação Científica em pesquisa sobre Gênero relacionado às aulas de Educação Física Escolar. Ao longo deste período, percebi nos estudos de gênero na Educação Física brasileira uma maior preocupação com as mulheres (meninas) e as feminilidades (DEVIDE et al., 2011), algo que foi decisivo para que meu trabalho de conclusão de curso fosse direcionado aos homens e às masculinidades (PELLUSO; DEVIDE, 2014). Logo em seguida aconteceu o meu encontro com o tema da violência, ao cursar o Programa de Residência Multiprofissional em Saúde na mesma universidade e desenvolver uma pesquisa sobre as relações entre Promoção da Saúde e Violência no contexto escolar (PELLUSO; COLLIER, 2007).

Relacionada a toda esta trajetória, a atual pesquisa pretendeu investigar de maneira mais específica as relações entre homens, masculinidades e violências no âmbito de projetos

sociais que operam através do esporte, voltados a homens jovens. Discutiu-se como pressuposto que essas intervenções assumem um viés biologizante das diferenças sexuais, onde se argumenta sobre uma maior propensão masculina à agressividade. A biologização implicada na percepção dos corpos masculinos apoia explicações para a violência cometida por homens, sendo a mais comum a que enxerga altos níveis de testosterona como a causa das condutas agressivas. A ideia que será alvo de discussão deste trabalho será a problematização da associação entre masculinidade e violência, questionando hegemonias naturalizadas que se apoiam na matriz sexual binária e na heterossexualidade compulsória. Pretendeu-se analisar o recurso discursivo que acentua o binarismo de gênero pela reiteração de uma suposta biologia que a tudo explica, deslocando a dimensão social e política da construção das masculinidades. Assim, em que medida esses discursos naturalizantes sobre as masculinidades contribuem para manutenção das desigualdades de gênero nas ações dos projetos sociais?

Além do interesse pessoal pelas questões de gênero, em especial com o tema das masculinidades, e o estudo das violências, a pesquisa se justifica academicamente devido à carência de estudos com o enfoque nas questões de gênero sobre projetos sociais, os quais atualmente exercem papel relevante na vida de jovens de periferia, tendo muitas vezes o caráter de “missão pedagógica” de prevenção da violência e do “envolvimento” com o crime, sobretudo, o chamado tráfico de drogas. Assim, a pesquisa justifica-se também por buscar promover uma discussão sobre a construção e a reprodução de uma masculinidade que tem a violência como um de seus pilares fundamentais, em uma lógica em que homens devem provar sua masculinidade (virilidade) e demonstrar coragem e destemor.

Como explicitarei anteriormente, a “escolha” do objeto desta pesquisa e de seu *lôcus* de desenvolvimento está, inicialmente, ligada à minha trajetória acadêmica e à consequente inquietude em pesquisar o cotidiano a partir da categoria *gênero* (DEVIDE; PELLUSO; VOTRE, 2014), em especial as *masculinidades* (PELLUSO; DEVIDE, 2014) e posteriormente a *violência* (PELLUSO; COLLIER, 2017). Em meu trabalho de conclusão de curso desenvolvi uma pesquisa que teve como objetivo analisar o discurso docente sobre a participação de alunos nas aulas de Educação Física escolar cujas identidades de gênero ou identidades sexuais eram distintas do padrão hegemônico de masculinidade. Naquele contexto, foi possível identificar o quanto os rapazes que não apresentavam habilidade para os esportes e os jogos coletivos, não demonstravam competitividade e agressividade ao jogar e preferiam jogar com as meninas, eram discriminados por professores e professoras e seus pares. Alguns até mesmo se autoexcluía das atividades, temendo sofrer insultos ou até agressões. Pude constatar que a discriminação afetava subjetivamente os homens, justamente

porque na Educação Física espera-se mais dos meninos: mais interesse e habilidades para atividades reconhecidas como conteúdos de ensino da Educação Física escolar, como maior demonstração de características associadas a estes conteúdos – agressividade, competitividade e tolerância a dor - por exemplo (PELLUSO; DEVIDE, 2014). Neste contexto, foi perceptível a naturalização da relação entre homens, esporte e violências presente no discurso docente.

A aproximação com o tema da violência, como aluna do programa de Residência Multiprofissional em Saúde do Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP/UFF), entre 2015-2017, se deu ao desenvolver atividades que buscavam pautar a Promoção da Saúde¹ nas aulas de Educação Física no Colégio Universitário da mesma universidade (COLUNI – UFF), em parceria com a professora responsável. O tema da violência surgiu neste momento a partir do discurso dos alunos² ao debaterem sobre Promoção da Saúde conosco. Tais atividades resultaram em pesquisa que teve como objetivo discutir as relações entre Promoção da Saúde e Violência e a maneira que estas atravessam o conteúdo da Educação Física escolar. Seus resultados mostraram que a violência interferia na saúde física e mental dos jovens pesquisados, os quais se sentiam expostos ao perigo nas ruas; nas escolas sofriam pressão e eram frequentemente punidos; no tempo livre estavam exaustos ou com medo de sair; e percebiam não poder confiar no sistema de saúde (PELLUSO; COLLIER, 2017).

Somada a esta trajetória que fez com que tais temáticas emergissem, está o reconhecimento das informações a respeito da morbidade e mortalidade por acidentes e violências, nos quais se destaca a concentração de elevadas taxas para a população do sexo masculino (IPEA; FBSP, 2019; SOUZA, 2005; SOUZA; LIMA, 2006; WAISELFISZ, 2016) especialmente os jovens pobres moradores de favela – que são o principal público alvo dos projetos sociais. Assim, estes fatores constituem uma relevância social dos estudos sobre masculinidades e violência, e conseqüentemente meu interesse em pesquisá-los.

De todo este processo tem-se como um “resultado final” esta dissertação, que se encontra organizada da seguinte forma: o **primeiro capítulo**, apresentado acima, introduz os temas que serão trabalhados e suas motivações, assim como expõe a justificativa social e acadêmica, além do objeto e objetivos da pesquisa. O **segundo capítulo** está dividido em duas

¹ Sobre o conceito de Promoção da Saúde ver Czeresnia e Freitas (2009).

² É necessário ressaltar a importância da construção de uma linguagem “desgenerificada”, isto é, neutra no que se refere a marcação binária de gênero, que pressupõe identidades sempre masculinas ou femininas, que excluem identidades não-binárias. Assim, nesta dissertação foi feita a tentativa de abarcar essa nova forma de linguagem, que até o momento de finalização deste texto, compreende substituir por “e” as letras “a” ou “o” ao final de palavras que, na linguagem formal, demandem um ou outro. Trata-se de uma discussão ainda curso, ou seja, não é possível afirmar consensos a respeito da maneira de usá-la. De todo modo, houve, nesta dissertação, a intenção de construir um texto que não excluísse identidades não-binárias.

partes: primeiro, aprofunda as questões sobre a minha trajetória pessoal e acadêmica, que servirão para situar o leitor a respeito de meu lugar de fala, que, conseqüentemente, auxilia na compreensão das considerações e reflexões propostas. Este primeiro momento culmina na segunda seção deste capítulo onde discuto meu *campo* de origem, a Educação Física, em especial no que se refere à formação e às disputas do/no *campo* a partir de Bourdieu. No **terceiro capítulo**, apresento as discussões dos temas relevantes para a pesquisa em diálogo com importantes autores, onde procuro articular ideias que, junto ao segundo capítulo, foram os pilares para discussão dos resultados. Este capítulo encontra-se organizado em cinco seções: Esporte como “salvação; O Terceiro Setor; “Educação não formal”; Esporte, Masculinidade e o Processo Civilizador; e Gênero e Masculinidades.

O **quarto capítulo** está dividido em quatro seções: O Campo; Os Perrengues do trabalho de campo; Análise dos dados; e Questões Éticas, onde se encontra todo o conteúdo referente a metodologia. O **capítulo cinco** traz os resultados da pesquisa e está subdividido sob três grandes seções, com seus respectivos desdobramentos. A primeira seção - No treino: notas sobre a “capacitação” da equipe - apresenta e discute a observação etnográfica da “capacitação” dos profissionais do projeto Vencedores pelo Esporte e contém uma subseção (Na teoria, a prática é outra). A segunda seção - Entrando no jogo: etnografia das atividades na quadra - aborda os três meses de observação etnográfica das ações do referido projeto social, e está organizada em doze subseções (Na peneira; O panorama geral das aulas; “É falta!” a violência no contexto das aulas; “Você só marca menina, né?”; Homofobia em campo; Tensões em campo: masculinidades em jogo; Show do intervalo: o que rola com a bola parada; Violência: componente do cotidiano; Arbitragem; Pra australiano ver; Escanteio: a prática dos “facilitadores” e as dificuldades mais profundas; Desnaturalizando o olhar para os projetos sociais a partir da Educação Física). A terceira seção - A Semi-final – apresenta e discute as entrevistas realizadas com os profissionais do projeto e está dividida em cinco subseções (Uma questão de *oportunidade*; “O papel do projeto na vida desses jovens é realmente abrir a cabeça deles, dar uma outra visão de mundo, de vida”; “É você conscientizar todos os envolvidos nesse cotidiano, de que é possível a convivência de maneira menos violenta e mais afetiva”; “Será que eu vou tocar para a menina?”; e “O esporte é uma ferramenta de você se linkar mais fácil aos jovens”). Por fim, no **sexto capítulo**, apresento as conclusões do estudo.

2 SAINDO DA “BOLHA”

A referida trajetória se caracteriza por particularidades relevantes ao desenvolvimento desta pesquisa e se inicia no curso de graduação em Educação Física na UFF em 2010. Ainda que a Educação Física na UFF date do ano de 1975, o curso de graduação teve o ingresso de sua primeira turma em 2007.¹, isto é, trata-se de um curso novo, ainda mais se comparado a outros do Estado do Rio de Janeiro (o da UFRJ datando de 1939³ e da UERJ de 1974⁴, por exemplo). Como a grande maioria de seus discentes, prestei o vestibular para este curso devido a minha afinidade com as práticas corporais ao longo da vida (na infância e pré-adolescência, em especial), somado ao fato de minha família ter laços profissionais com o ramo da educação, onde minha madrinha teve influência especial nesta época, já que era formada em Educação Física há anos. No entanto, a UFF e eu nos encaixamos (sem querer/saber) em nossas particularidades.

Este encaixe se refere inicialmente a minha trajetória de vida pregressa. Ao longo de todo o ensino básico nunca fui tão bem nas disciplinas escolares da área de ciências da natureza quanto nas disciplinas de ciências humanas. Ao se aproximar o fim do ensino médio e, conseqüentemente, o período das provas de vestibular, se intensificou a dúvida a respeito da minha capacidade de ser aprovada em um curso de graduação em Educação Física, visto que tradicionalmente sua prova de conteúdo específico era quase toda voltada às ciências da natureza. Obviamente que a seleção dos conteúdos destas provas não é aleatória, mas sim fruto da história e de disputas do próprio *campo* da Educação Física, que vale aqui ressaltar está inserido na tabela de áreas do conhecimento do CNPQ em “Ciências da saúde”. No entanto, as provas específicas do vestibular da UFF para Educação Física não eram da área de ciências da natureza. Essas provas, na época, eram história e língua portuguesa/literatura brasileira. Certamente isto já serve como indicativo de que era um curso que se propunha diferente.

Por sorte ou força de vontade, fui aprovada no vestibular e no primeiro semestre do ano seguinte (2010) era caloura do curso. Analisando a primeira semana que lá vivi, foi possível perceber o quão mais a formação neste curso se diferenciava de outros. Nesta semana, em uma apresentação de projetos desenvolvidos pelo Instituto de Educação Física da UFF, conheci o professor Sérgio Aboud e os seus principais temas de atuação: gênero e sexualidade. Foi a primeira vez que ouvi sobre o conceito de gênero, sem saber que dali em

³ <https://ufrj.br/noticia/2015/10/22/escola-de-educa-o-f-sica-completa-70-anos>

⁴ <http://www.iefd.uerj.br/1historico.htm>

diante escutaria tantas e tantas outras vezes como discente daquele curso. Este encontro com os Estudos de Gênero tão logo que iniciei a graduação teve fundamental importância para minha futura vida acadêmica, tendo sido uma de suas consequências o interesse pela pesquisa.

A temática de gênero, além de aparecer nos projetos do professor Sérgio, estava presente também no currículo do curso, como uma disciplina optativa “Gênero e sexualidade na escola”, criada pelo mesmo professor, e, posteriormente, outra intitulada “Introdução aos Estudos de gênero na Educação Física Brasileira” criada pelo professor Fabiano Devede. Dez anos após o meu ingresso, posso afirmar que em meus primeiros meses (ou anos) como graduanda não saberia dimensionar o quão vanguardista era esta característica do curso de licenciatura em Educação Física da UFF.

Apono como vanguarda a exposição dos Estudos de Gênero ao corpo discente (tanto por meio da disciplina quanto pelos projetos) devido, primeiro, ao reconhecimento da própria importância do tema para a formação em Educação Física e especialmente por estar realmente à frente dos demais ao discutir o assunto com discentes de graduação. O trabalho de conclusão de curso de uma aluna egressa (ARAÚJO; DEVIDE, 2019), mostrou o panorama da inserção dos temas gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura em Educação Física no Estado do Rio de Janeiro, concluindo que era um assunto ainda pouco discutido e marginalizado. De todas as universidades pesquisadas (UFF, UFRJ, UERJ e UFRRJ), foram identificadas quatro disciplinas que abordavam gênero, sendo duas delas da UFF. Um dos resultados desta particularidade da UFF é a própria notoriedade em relação ao interesse discentes a respeito do tema, tendo sido objeto de diversos trabalhos de conclusão de curso, como foi meu caso. Ou seja, a formação na UFF fez toda diferença na minha trajetória acadêmica.

É possível interpretar que o curso de licenciatura em Educação Física da UFF tenha se caracterizado dessa forma por influência das disputas do próprio *campo*, tendo como exemplos alguns marcos como a “crise da Educação Física” na década de 1980, a criação do bacharelado (parecer CFE n. 215/87 e resolução CFE n. 03/87), o surgimento dos Conselhos Nacionais e Regionais que “regulamentaram” a profissão e o avanço da pós graduação na área, dentre outras. Dito isto, podemos compreender que o curso da UFF germina já entremeado a discussões centrais para o *campo*, visto que ele surge após estes grandes marcos. É ilustrativo de todo este contexto descrito que o curso seja uma licenciatura, existindo atualmente uma disputa ideológica a respeito da abertura do bacharelado (a UFF não oferece o curso de bacharelado até o presente momento) - sendo esta também uma discussão cara para o *campo*.

2.1. Educação Física como *campo*

Tudo isso me levou então a pensar a Educação Física como um campo na perspectiva de Bourdieu (2004). O estopim para o aparecimento desta necessidade foi a identificação de uma lacuna entre o discurso oficial do projeto social esportivo pesquisado, que tematiza, em especial, *violência e gênero*, e as atividades postas em prática por seus professores (os “educadores sociais”) de Educação Física, levando-me a questionar (e conseqüentemente a vontade de investigar) essa lacuna. Para responder esse questionamento foi necessário começar a discutir a formação em Educação Física e sua constituição como campo.

As primeiras indagações sobre esta lacuna, relacionadas às inquietações sobre a formação remeteram à minha própria formação no curso de licenciatura em Educação Física da UFF, onde o conhecimento construído ao longo da graduação serviu como faísca para as reflexões acerca do objeto de pesquisa. Sem dúvida esta minha trajetória pregressa moldou o óculos que uso ao enxergar o meu objeto, não só no que se refere à gênero e masculinidades, mas também à projetos sociais e Educação Física.

Para iniciar a discussão sobre o *campo* da Educação Física é preciso apresentar, ainda que brevemente, o conceito de Bourdieu (2004), aproximando-o da discussão epistemológica da Educação Física. Acredito que meu esforço aqui se assemelha ao de Bourdieu no livro “Os usos sociais das ciências: por uma sociologia clínica do *campo* científico” (BOURDIEU, 2004), no qual o autor discute o *campo* científico, o qual também era o “seu” próprio *campo*. É importante ressaltar que Bourdieu, assim como o meu intuito de usá-la aqui, elabora a noção de *campo* para escapar da ideia que descreve o desenvolvimento da ciência como “uma espécie de partenogênese”. Ou seja, da ideia da “ciência engendrando-se a si própria, fora de qualquer intervenção do mundo social” (BOURDIEU, 2004, p. 20). No entanto, o autor alerta que não basta referir-se ao conteúdo textual de uma determinada produção cultural, tampouco estabelecer uma relação direta entre ele e ao seu contexto social – que o autor chamou de “erro de curto circuito”,

que consiste em relacionar uma obra musical ou um poema simbolista com as greves de Fourmies ou as manifestações de Anzim, como fazem certos historiadores da arte ou literatura. Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois pólos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo de *campo literário, artístico, jurídico* ou *científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as intuições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência (idem).

Antes que houvesse produção científica a respeito da discussão da Educação Física enquanto *campo*, dela já se falava enquanto fruto do discurso de outras instituições, como a

Médica, a Militar, a Educacional (pedagógica) e a Esportiva. A produção acadêmica a partir da década de 1980 elucida bem este fato. Um exemplo é a apresentação deste discurso de maneira breve em meu trabalho de conclusão de curso de graduação (PELLUSO; DEVIDE, 2014), partindo do trabalho de Ghiraldelli Júnior (1992), a fim de discutir a influência destas nos conteúdos de ensino da área:

Sob influência da instituição médica, na concepção de Educação Física Higienista, (...) a questão da saúde aparece em primeiro plano, vislumbrando resolver um problema de saúde pública, desencadeado pelo processo de industrialização e urbanização atravessado por certas regiões do país no final do império e de toda a Primeira República (1889 até 1930). (...) A Educação Física Militarista também preocupava-se com a saúde individual e coletiva, porém seu objetivo era a formação do “cidadão-soldado”, buscando desenvolver vitalidade, bravura, coragem e obediência exacerbada. (...) A concepção Pedagógica clama pela necessidade de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa, preocupando-se com os jovens que frequentavam as escolas. (...) A concepção Competitivista, assim como a Militarista, caracteriza-se pela hierarquização e elitização social, voltada ao culto do atleta-herói, tendo como valores fundamentais a competição e a superação individual. (...) Porém, ao final da década de 1980, surgem novas perspectivas para Educação Física escolar, segundo as quais se estabeleceu que as aulas não deveriam objetivar o desenvolvimento da aptidão física ou serem sinônimo de prática esportiva. O conteúdo da Educação Física passou então a ser entendido como cultura corporal, representada pelo jogo, o esporte, a dança, a ginástica, a luta, e a capoeira, devendo se relacionar com os principais problemas sociopolíticos atuais (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992; SOARES et al., 1992).

Trago esta citação para elucidar como essas instituições aparecem fortemente no discurso do *campo* e sobre o *campo* da Educação Física. No entanto, analogamente à Paiva (PAIVA, 2004), não é a intenção refutar ou corroborar essas ideias sobre a estruturação do campo, mas enfatizar “que são formulações correntes e recorrentes” que “tantas vezes repetidos, tornaram-se idéias que explicam (e não mais idéias sobre as quais é preciso pensar)” (2004, p. 54). Ou seja, no campo da Educação Física estão presentes estas instituições, e conseqüentemente seus agentes, que “produzem, reproduzem e difundem” (BOURDIEU, 2004, p. 20) a Educação Física.

Este universo que Bourdieu denominou de *campo* é um mundo social que obedece, como os outros, leis sociais mais ou menos específicas (ibidem). O autor aponta o grau de autonomia (ou, inversamente, a heteronomia) de um *campo* científico como uma característica que os diferenciam entre si. Este aspecto é fundamental para discussão do *campo* da Educação Física, visto que este se aproximou do caráter de *campo* científico recentemente, a partir do início do século XXI (FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2015). Ou seja, estava, anteriormente, ainda mais refém das pressões puramente externas/políticas como, por exemplo, as leis que surgiram no intuito de legitimá-la (PAIVA, 2004). Essas pressões externas, que acima chamamos de influência, “só se exercem por intermédio do campo, são

mediatizadas pela lógica do campo” (BOURDIEU, 2004, p. 21). Assim, é necessário o estudo sobre como essas pressões se exercem (sob a forma de leis, contratos, instruções, etc) e como se manifestam as resistências do/no campo, que caracterizam a sua autonomia e conseqüentemente sua identidade (a partir dessas disputas).

Assim, seria ingênuo pensar ou afirmar que a Educação Física se consolida apenas pelas demandas dos ideais higienistas, ou dos militares, etc. Ou ainda, por todas essas demandas somadas. O campo da Educação Física é fruto das disputas dos campos, incluindo o seu próprio (especialmente a partir da década de 1980). Conforme elucidou Bourdieu : “todo campo (...) é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças (BOURDIEU, 2004, p. 22). Sendo este aspecto algo particularmente ilustrativo no caso da Educação Física. Na citação trazida de meu trabalho de conclusão de curso de graduação, é possível identificar o termo “Educação Física” ligado à palavra “concepção” somada a um outro termo, ou ligada diretamente a outro termo – como, por exemplo, “concepção de Educação Física Higienista” ou “Educação Física escolar”. Isto literalmente marca as disputas do/no campo, visto que é possível perceber o esforço de seus agentes em demarcar de qual Educação Física se estava falando, algo que perdura até os dias de hoje. Exemplo disto é minha própria experiência acadêmica até aqui, na qual sempre utilizei o termo “escolar” ligado ao termo “Educação Física” para situar o leitor minimamente em relação a esta questão.

Para traçar um panorama geral a respeito desta discussão, os artigos de Paiva (2004) e Filho, Silva e Marcarenhas (2015) são exemplares. Filho, Silva e Mascarenhas (2015) apresentam o percurso que dá início à consolidação do campo da Educação Física enquanto campo acadêmico-científico. Logo na introdução do artigo apontam grandes marcos que caracterizaram “possibilidades de outro vir a ser para este campo” (idem, p. 68), que partiram da efervescência da década de 1980 e sua influência das “ciências moles”. Dentre estes marcos estão a mudança na direção do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte⁵ (CBCE) para a responsabilidade de agentes da área das ciências sociais e humanas (“ciências moles”), visto que anteriormente (desde a fundação em 1978) este vinha sendo dirigido por agentes das “ciências duras”; a publicação de livros como o “Metodologia do ensino da Educação Física” (SOARES et al., 1992), que trouxe novo olhar para a Educação Física na escola; estudos do tipo estado da arte, com destaque para o trabalho de Castellani Filho (1998), onde o autor

⁵ Uma das mais importantes entidades científica da Educação Física e a mais antiga delas (FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2015).

buscou uma categorização do campo; e a promulgação da Lei de diretrizes e bases (LDB) que garantiu a Educação Física (como disciplina) no currículo da educação básica em 1996.

Então, como era anteriormente o campo da Educação Física em relação ao qual a década de 1980 marca a possibilidade de outro vir a ser? Paiva (2004) em seu artigo aponta que por volta da década de 1930 é que se iniciam as iniciativas de “fundar” o que posteriormente viria a ser Educação Física. No entanto, segundo a autora, durante os séculos XIX e o início do XX a “educação física”, se teve alguma legitimidade, foi por meio do saber médico e legislativo. A autora demarca, inclusive, uma possível confusão conceitual em relação ao uso do termo educação física em específico, ficando subentendido uma cisão entre o que se fazia antes de 1930 e depois: antes poderíamos falar de “mestres de ginástica”, e após, o início do surgimento da categoria “professores de educação física”. Assim, é “em torno da década de 1930, (...) que se vê forjar as suas instâncias específicas de seleção, formação e consagração” (PAIVA, 2004, p. 68). Bem no início desta década aparecem as primeiras escolas de formação, tendo a área Militar lugar importante, com a criação da Escola de Educação Física do Exército. Assim como ocorreu na mesma época a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (atual UFRJ) e da divisão de Educação Física do Ministério da Educação e da Saúde. Porém, conforme já mencionado anteriormente, era forte a subordinação a outros saberes, como o médico, e agora também o pedagógico.

É entremeado a toda essa discussão que se constitui o campo da “educação física”, onde é possível dizer que a década de 1930 marca o “fundar” e as décadas de 1980, 1990 e 2000 o “pensar-se”. Já na virada para o século XXI, vimos o campo da Educação Física reconhecer novas disputas. A partir desta época, Filho, Silva e Mascarenhas (2015) observaram um “processo de diluição do debate pedagógico, no qual os agentes foram incorporando gradativamente o *modus operandi* científico” (idem, p. 73). A seguir reproduzo o quadro bastante elucidativo a respeito de toda essa discussão (ibidem, p. 74):

Quadro 1: As mudanças ocorridas no campo da EF até e após a primeira década do Século XXI

Até a primeira década do século XXI	Após primeira década do século XXI
Centralidade marcada pela prática pedagógica	Centralidade marcada pelas práticas científicas
Característica marcadamente acadêmica	Característica acadêmico-científica
Forte intencionalidade na política engajada	A política científica
Os intelectuais-acadêmicos como principais agentes do campo	Os principais agentes do campo são os pesquisadores-produtivos
Principal veículo de difusão centrado no livro	Difusão centrada em periódicos
Os principais objetos de disputa concentravam-se nas teorias, nas metodologias, nas propostas pedagógicas, nos conceitos, entre outros.	Os objetos de disputa são os artigos publicados em periódicos indexados, as bolsas, os financiamentos, a direção de laboratórios, as representações de áreas, as coordenação de programas de pós-graduação, dentre outros.

Fonte: Elaboração dos autores

Então o campo passou processualmente a instituir a sua autonomia e conseqüentemente também a sua identidade. Exemplo disto são os Documentos de Área da Educação Física (Capes), sendo o primeiro de 2003 e continha seis páginas; já o segundo, do ano de 2013, apresentava 44 páginas de detalhamento acadêmico-científico (FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2015). Mas vale ressaltar o que:

É possível afirmar que há uma autonomia em fase de construção, ainda sofrendo forte influência de outros campos. Argumenta-se que a EF opera com pouco poder de retradução e refração ao *modus operandi* de outros campos, apresentando disposições e tendências dos campos de origem dos seus agentes e de suas instituições (ibidem, p. 75).

Assim, é possível interpretar que o campo da Educação Física permanece atualmente como um campo em construção, em um processo de instauração de suas próprias “leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 20), especialmente devido a sua especificidade estar no diálogo interdisciplinar, que exige um *modus operandi* próprio e aumento de sua autonomia (FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2015).

A partir da discussão do campo, podemos dar início a uma melhor compreensão da formação superior em Educação Física. Em sua gênese, a formação esteve ligada a um caráter utilitário, eugênico e higiênico, viabilizada neste momento por militares e médicos (NETO et al., 2004). O início da formação em o que hoje conhecemos como Educação Física se inicia com cursos de curta duração prioritariamente voltados para formação de militares (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008). Ocorre posteriormente a criação de escolas de formação também para civis (Escola de Educação Física de São Paulo em 1934 e Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD) da Universidade do Brasil). Vale ressaltar que esta formação era de caráter técnico, para qual não era necessário ter o ensino médio (2º ciclo) para cursá-la. Apenas após o decreto 1921, de 1953, é exigido a conclusão do ensino médio

para os candidatos que pretendiam ingressar na área e o curso deixa de ser técnico apenas quatro anos depois, em 1957.

A década de 1960 traz grandes transformações na área da Educação, especialmente relacionada à formação docente. Assim, no final desta década, ocorre uma reformulação que culminou, a partir da Resolução CFE 69/1969, em uma nova grade curricular para formação em Educação Física e reestruturou o curso em Licenciatura e Técnico Desportivo, com carga horária de 1.800 horas, “mantendo-se uma forte concepção biológica e a sua atenção no ‘saber-fazer’” (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 347). Apenas em 1987 ocorrem novas mudanças. Com o Parecer 215 acontece a divisão da Educação Física em dois cursos, a Licenciatura e o Bacharelado, onde licenciados seriam formados para o âmbito escolar (Educação Infantil ao Ensino Médio) e bacharéis para a atuação não escolar – os clubes, academias e etc. Ocorre a ampliação da carga horária de 1800 para 2880 horas e a duração do curso passa de três para quatro anos, e uma reestruturação no seu corpo de conhecimento (idem).

Assim, em um primeiro momento de sua constituição, a formação em Educação Física esteve caracterizada por um saber técnico e os conhecimentos para a área eram pautados principalmente em práticas da ginástica, esporte e conhecimentos anatomo-fisiológicos do ser humano (entre 1930 e 1945) (SOUZA NETO, 1999 apud BENITES; SOUZA NETO, HUNGER, 2008). Sobre este aspecto, se afirma que:

Em todas as etapas desse processo de formação – 1939, 1945 e 1969 -, o que se percebe é que as mudanças ocorridas na Educação Física têm como base principal a formação de professores, mas o seu currículo reflete mais a formação de um ‘técnico’ (um perito na atuação de certa tarefa), que vai atuar em diferentes campos de intervenção (ibidem, p. 350).

Ademais, segundo as mesmas autoras e autores (ibidem), a Educação Física esteve ligada às Ciências Biológicas e da Saúde, por buscar reconhecimento e legitimidade ao longo da história. É importante ressaltar novamente que as mudanças relacionadas ao campo da Educação Física ocorrem em meio a outros campos, especialmente o campo da Educação e o campo Político de suas épocas. Exemplos disto são as Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 que proferiram novas orientações para a formação docente em geral, como “conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e econômica da Educação; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; domínio do conhecimento pedagógico; etc” (ibidem, p. 352 e 353); e a Resolução CNE/CES 7/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, que nesta

discussão merecem destaque o artigo quarto⁶ e seu parágrafo primeiro⁷. No entanto, atualmente existe a suspeita, segundo Bagnara e Fensterseifer (2019), que hegemonicamente a formação inicial em Educação Física (licenciatura) ainda esteja pautada em debates relacionados à melhora da aptidão física e o ensino dos esportes, etc, em detrimento de uma formação que abarque as discussões políticas da educação (idem).

Dessa forma, é possível dizer que a formação em Educação Física engatinha rumo àquilo que está em vigor atualmente apenas no fim da década de 1980. Até o final da década de 1950 esta se caracterizava como um curso técnico, requerendo pouco nível de formação, visto que não era seu requisito o ensino médio completo. Anterior a isso, servia a ideais militares, eugênicos e higiênicos (médicos).

Portanto, o que foi discutido até aqui possibilitou traçar os caminhos que ajudarão a responder os questionamentos sobre a lacuna entre o discurso da instituição que implementa o projeto e as atividades em quadra dadas pelos “educadores sociais”. As discussões feitas neste tópico nos ajudaram a pensar sobre o campo da Educação Física e sua formação e atuação docente atualmente, e conseqüentemente sobre os seus usos, neste caso em especial pelos projetos sociais.

⁶ “Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação *generalista, humanista e crítica*, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (BRASIL, 2004).

⁷ “§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para *analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente* por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável” (Idem).

3. NO AQUECIMENTO: UM “BATE BOLA” COM A LITERATURA

3.1. Esporte como “salvação”

O principal uso da Educação Física pelos projetos sociais ocorre essencialmente por meio de um de seus mais conhecidos componentes: o esporte. Mais especificamente pela representação que se tem do oferecimento da prática esportiva a populações marginalizadas pela sociedade. No entanto, é preciso partir de uma concepção mais geral do trabalho desenvolvido por projetos sociais e realizado com estas populações antes de discutir especificamente esta representação sobre o esporte. Para Cecchetto, Muniz e Monteiro (2018), as ações de projetos sociais se desenvolvem em uma conjuntura na qual a juventude tem como “natureza” a “propensão ao desvio e a transgressão”, que pressupõe a necessidade de controle para garantir a reprodução das convenções sociais e a aceitação das regras excludentes do mercado. Dessa forma, a juventude pobre e favelada vive sob uma “liberdade vigiada”, que faz com que negociem constantemente comportamentos em diversas categorias estigmatizadas – como o “jovem de projeto”, o “envolvido com”, o “preguiçoso”, o “vida loka”, e etc. Nesse contexto entram os projetos sociais que, a partir de um discurso de ineficiência do Estado, se justificam por buscar readequar estes jovens ao estilo de vida que pode tirá-los do seu “destino criminoso/errado” como uma trajetória “natural”: o discurso do “resgate social”.

Estes projetos servem à “missão civilizatória do asfalto” (idem) que ressignifica antigos controles, os quais atualmente colocam estes jovens como autogestores de sua trajetória, que “passariam a empresariar o percurso de um destino para eles concedido” (ibidem, 2018, p. 2806) por meio dos projetos sociais. Logo, a ideia difundida é que a partir da livre escolha (‘livre adesão’) do jovem ao projeto social, estes lhe oferecem “a porta de saída da vulnerabilidade e do envolvimento” (com o crime) (idem, p. 2805). Tal situação, portanto, atualiza (renova) os estigmas vividos pelos jovens e os mantém nos sacrifícios que “reavivam o drama de sobrar ou a tragédia de morrer” (idem, p. 2811). Ou seja, reforça-se o discurso que individualiza e culpabiliza o fracasso, reificando que apenas aqueles que não se esforçam não “dão certo”. Tem-se então o “risco social” convertido em “risco individual”.

Em uma mesma linha do que foi apontado acima, o trabalho de Ribeiro e Minayo (2018) mostra como a religião é comumente encarada como uma forma de “salvação” de uma vida de muitas dificuldades e que, no fim, caso não se “opte” pela “salvação”, o destino é a

morte ou o cárcere. No discurso das instituições religiosas identifica-se a crítica à ausência de preocupação do Estado com aquele território (as favelas), o que justifica sua presença e o desenvolvimento de ações, sobretudo as dirigidas à prevenção do “desvio” de jovens, assim como nos projetos sociais. Além da “salvação”, existem também, tanto nas religiões quanto nos projetos sociais, o discurso da recuperação daqueles que já estão “envolvidos com” o crime, comumente conhecido nos projetos como “disputar o menino com o tráfico” – algo que aparece também no trabalho de Silva Sobrinho (2012). É justamente o discurso de “periculosidade” do território de atuação que dá a tais instituições mais força para sua atuação.

As mesmas autoras, em artigo sobre Comunidades Terapêuticas (CT) e recuperação de dependentes de drogas (RIBEIRO; MINAYO, 2015), afirmam que as CT tornam-se saída fácil para gestores públicos que negligenciam sua responsabilidade pelo tratamento destas pessoas (novamente a ideia de ineficiência do Estado) e que suas ações, na grande maioria das vezes, contrariam o que se preconiza para os indivíduos que objetiva ajudar, como nos casos de culpabilização daqueles que não querem ser “salvos” ou, mesmo, indo de encontro às políticas públicas estatais.

Neste contexto, mais especificamente sobre o esporte em projeto sociais, a pesquisa sobre o “Midnight basketball” (Hartmann, 2001) apresenta, brevemente, o contexto estadunidense onde o foco da grande maioria dos projetos sociais também era a prevenção da violência voltada à juventude urbana “em risco”.

O “Midnight basketball” foi um programa no qual diversas cidades norte americanas organizavam competições de basquete a noite, tendo como premissa a concepção de G. Van Standifer de que uma das chaves para o problema da juventude pobre e de periferia era a ausência de atividades construtivas e seguras durante o horário que, acreditava ele, era de pico para a ocorrência de crimes – de 22h às 2h. Segundo Hartmann (2001), a iniciativa de Standifer funcionava apenas durante os meses de verão e tinha três componentes centrais: o grupo alvo era homens jovens, de 17 a 21 anos; as partidas não poderiam começar antes das 22h; e dois policiais uniformizados deveriam estar presentes durante as partidas. Ou seja, tal qual os projetos sociais de esporte atualmente, o “Midnight basketball” alcançava uma população extremamente restrita, contemplando uma parcela ínfima de seu dia.

O Midnight Basketball (idem), segundo o seu idealizador, reduziu o crime em 30% na cidade de Glenarden, nos Estados Unidos, em seus primeiros três anos de operação - o que para Hartmann (idem) significou um caso clássico de correlações estatísticas espúrias, que

careciam de rigor científico (idem, 2001, p. 367, ver nota nº 6). Algo que remete ao hegemônico discurso de aprovação acrítica que recebem os projetos sociais. Por exemplo, neste caso não existiu sequer o questionamento sobre como uma iniciativa simples pode reduzir tanto o crime em tão pouco tempo.

Utilizando a metáfora mais comum ao contexto religioso, como Ribeiro e Minayo (2018), nota-se que o discurso dos projetos sociais carrega a ideia de que o seu público-alvo precisa ser “salvo”: do ócio destrutivo das ruas, do “envolvimento” com o crime, das drogas, da violência, e etc. No contexto desta pesquisa sobre violência, masculinidades e projetos sociais o interesse volta-se ao papel central dado ao esporte como prática “salvadora” – isto é, capaz de reduzir o crime, conforme foi o caso do Midnight Basketball, por exemplo (HARTMANN, 2001). Ou, para usar um exemplo específico de meu estudo, cujo documento da proposta do projeto estudado apontou clara “redução da violência”, e onde a prática esportiva se encontrava sob o tópico “Metodologias, Atividades e Materiais Educativos”⁸, como será discutido no capítulo 3.

No entanto, contrariando esta ideia, existem análises como as da pesquisa de Derek A. Kreager (2007)⁹, que sugerem que o envolvimento em atividades esportivas falha em inibir a violência masculina e que a mesma (especialmente atividades esportivas de contato) poderia operar de forma inversa à esta ideia. Isto é, a prática esportiva aparece como o local onde ocorre o encorajamento de identidades masculinas baseadas na agressividade física e na dominação. Neste artigo, o autor apresenta três divergentes teorias acerca da relação esporte-violência: a perspectiva do controle social, a da aprendizagem social e a da masculinidade e esportes de contato.

A primeira teoria apresentada, a perspectiva do controle social, é a que pode ser identificada no discurso dos projetos sociais de esporte. Segundo esta teoria "a participação em esportes deve aumentar o vínculo dos adolescentes com a sociedade convencional e reduzir o comportamento antissocial" (Crosnoe, 2001; Larson, 1994; McNeal, 1995 apud Kreager, 2007, p. 707). Nela encontramos a justificativa comumente utilizada por aqui: ao se envolverem em atividades esportivas, os jovens teriam "menos tempo" para a delinquência. Já para a perspectiva da aprendizagem social, "os indivíduos aprendem valores e técnicas

⁸ Essas e outras informações constam no documento da proposta do projeto “Vencedores pelo esporte”, que me foi enviado por e-mail, e sua discussão encontra-se no item 5.1 (“No treino: notas sobre a “capacitação” da equipe).

⁹ O autor testa as hipóteses: 1) se o tipo de esporte e 2) a participação destes em grupo (pares), contribui para o risco de envolvimento de meninos/rapazes em brigas.

antissociais em suas relações sociais íntimas, particularmente entre amigos e familiares" (Akers, 1998; Sutherland, 1947 apud Kreager, 2007, p. 708), contrastando com a primeira teoria. O autor apresenta, nesta perspectiva, argumentos que relacionam a agressividade "dentro de campo" - um elemento essencial para o sucesso no esporte - com o comportamento "agressivo fora de campo". Nas palavras do autor, "ao aplicar as lições aprendidas nos esportes, os atletas podem perceber a violência e a intimidação como meios aceitáveis de alcançar objetivos fora do campo." (KREAGER, 2007, p. 708).

A perspectiva da masculinidade e esportes de contato expande a perspectiva anterior e insere outras hipóteses para a relação esporte-violência. Segundo Kreager (2007), estudiosos da masculinidade apontam que os esportes não são iguais em sua relação com a violência, sendo os esportes de contato "hipermasculinos" criadores de condições nas quais a violência é um meio aceitável de "fazer" masculinidade e manter identidades masculinas valorizadas (Coakley, 2001; Connell, 1995; Crosset, 1999; Messner, 1992; Young et al, 1994 apud Kreager, 2007). A especificidade dos esportes de contato – no caso do artigo, o futebol em especial – é particularmente interessante para esta discussão, visto que notadamente os projetos sociais implementam esportes de contato, como o futsal/futebol, que carregam estas associações com a masculinidade e a violência.

Em seu estudo Kreager (2007) comparou, no contexto estadunidense, os esportes mais populares (futebol, basquete, basebol, luta greco-romana e tênis) e concluiu que os dois esportes de maior contato e exclusivamente masculinos (futebol e luta greco-romana) mostraram relação positiva com a violência masculina, enquanto o tênis – um esporte com a menor quantidade de contato físico e historicamente o menos dominado pelos homens – relação negativa. Por fim, o autor aponta que o mais importante, ao se abordar a violência nas escolas, é se tornar consciente das práticas masculinizantes que contribuem para o privilégio de gênero e que o esporte é um dos que mais contribui para o reforço do regime de gênero na escola (CONNELL 1996 apud KREAGER, 2007). Aponta também, vale ressaltar, que as mudanças perpassam pela questão da competitividade exacerbada, uma característica que foi identificada nos relatos de observação de campo (trazidos no capítulo 3 (tópico 3.2. Entrando no jogo: etnografia das atividades na quadra). Nas palavras do autor é preciso “desenfatizar” a ideia do “vencer é tudo” (KREAGER, 2007, p. 721).

Vale ressaltar que estamos discutindo aqui a ideia hegemônica de esporte (institucionalizado), conseqüentemente, moldado por diversas instituições como as federações e a grande mídia, deixando claro que reconheço as diversas conceituações de esporte, incluindo a defendida pelos projetos sociais - o "esporte social". No entanto, a discussão

trazida por Kreager (2007) se aproxima da observação feita em campo, da prática esportiva no projeto, o futsal especificamente, devido ao caráter sempre aproximado do esporte institucionalizado dado às partidas: regras oficiais, ou muito aproximadas das oficiais, arbitragem como algo fundamental e alta competitividade, por exemplo, que sempre estiveram presentes.

Dito isto, o que justifica a escolha do esporte como peça central de tantos projetos sociais? Hartmann (2001) aponta que esta é uma questão que clama ser discutida. Nas palavras do autor:

o que compeliu líderes comunitários, políticos e burocratas, a maioria dos quais não tinha nenhum interesse particular ou experiência em esportes, a acreditar que ter esses jovens correndo, de shorts e a tentar lançar uma bola de borracha através de um aro de metal poderia fazer a diferença (HARTMANN, 2001, p. 353).

Nesse sentido, ficam as dúvidas a respeito de como e por que a prática do futsal, ou o esporte tradicional em geral (na concepção dos projetos sociais), ajudaria crianças, adolescentes e jovens a refletir sobre violências, e desigualdades e prejuízos ligados a categoria gênero, fazendo com que supostamente busquem adotar atitudes mais equitativas e menos violentas.

Como foi possível perceber, a concepção de “salvação” não se restringe ao esporte, tendo suas raízes no discurso do Terceiro Setor, que será discutido a seguir. Assim, cabe buscar compreender o discurso da prática esportiva como “salvação”. Os jargões a respeito dos “benefícios” do esporte são bastante comuns como, por exemplo, “esporte é saúde” e, especialmente, “o esporte educa” (NEIRA, 2009). Nesta perspectiva atribui-se aos seus participantes “a internalização de comportamentos sociais como a disciplina, perseverança, dedicação” (idem, p. 60) que servem como justificativas para a concepção do “esporte como salvação” e, assim, a consequente inserção de atividades esportivas em projetos sociais como o que pesquisamos. No entanto, de acordo com o autor (idem), é ingênuo este entendimento linear entre a prática esportiva e a formação para a cidadania.

Apartir dos anos 1980, inserido em uma discussão maior – o Terceiro Setor - os conhecidos “projetos sociais” de esporte começaram a ganhar força no Brasil, especialmente em locais pobres. Surgiu um suposto novo conceito de esporte, o “esporte social”, originado a partir da ideia de responsabilidade social empresarial e de personalidades como ex atletas, ligado à noção de filantropia do capital, onde, devido às suas ações caridosas, crianças e adolescentes poderiam praticar esporte (MELO, 2005). No entanto, o discurso sobre o “esporte social” simplesmente o desconsidera como um direito, naturalizando que o acesso ao

esporte (assim como a outras práticas corporais) se limite cada vez mais ao que é ofertado por projetos sociais ou empresas privadas – ou seja, não como um bem a ser garantido a todos pelo Estado.

Resumindo a discussão, Melo (2005) diz que

No caso dos esportes, essa delegação da execução das políticas públicas aos organismos na sociedade civil pelo chamado terceiro setor pode ter sérias consequências no que se refere à democratização do acesso/permanência do esporte como um direito social. [...] No caso das políticas públicas de esporte, que, num quadro de escassez generalizada, tendem a ficar em segundo plano, embora não esquecidas, a opção concorre para que o esporte não se configure como um direito social, mas sim como um serviço que poderá ser conseguido ou no mercado da atividade física com clubes, academias e escolhinhas pagas, ou então contar com a solidariedade de atletas, com a “responsabilidade social” de grandes empresas ou ainda com ação dos voluntários. Em vez de direitos, favores e assistência (p. 97).

O cerne desta questão reside no fato da suposta dimensão social estar posta de maneira autônoma das dimensões política e econômica, o que pode ser compreendido como fruto das próprias contradições do capitalismo (MELO, 2005). Em outras palavras, aqueles que deveriam ser “incluídos”¹⁰ pelos projetos sociais tornam-se excluídos justamente devido à lógica capitalista que se apropriou do discurso da solidariedade em benefício próprio e para manutenção do *status quo*.

3.2. O Terceiro Setor

Assim, as contribuições de Melo (2005) foram importantes para iniciar o debate sobre o terceiro setor, ao apresentar as condições que produziram um terreno fértil para o crescimento das Organizações Não Governamentais (ONGs), por exemplo. Inicialmente, o autor discute brevemente a ascensão do neoliberalismo no mundo e no Brasil para tornar possível a discussão sobre ONGs e políticas públicas. Perry Anderson (2000, p. 9) citado por Melo (2005, p. 10) afirma que “o neoliberalismo apresenta-se como alternativa do capital ao Estado intervencionista e de bem-estar, objetivando preparar as bases para um capitalismo regido apenas pelas regras do mercado, sem a mediação do Estado”. Neste contexto, diversos acontecimentos fortaleceram a ascensão do neoliberalismo, onde os empréstimos oferecidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) a países considerados periféricos, condicionava-os à aderir ao próprio projeto neoliberal. Cabia a esses organismos a função de coordenar e supervisionar a sua implementação (MELO, 2005).

¹⁰ Sobre o termo “incluído”, Melo (2005, p 85) traz boas perguntas para a reflexão: “quem será “incluído” socialmente? O que seria estar “incluído” socialmente? O que levou esses que não estão incluídos a essa situação? Quem não está incluído socialmente? Pode o esporte “incluir” socialmente?”

No entanto, diante dos problemas oriundos do modelo neoliberal, como o desemprego/subemprego, o aumento da miséria e da violência e a piora das condições de vida da população mundial, o discurso se alterou. Estes mesmos organismos – FMI e BM – sem abandonar o projeto neoliberal, começaram a propor ações de “alívio a pobreza” e “desenvolvimento sustentável” (idem). Assim, segundo Melo (idem), se inicia uma nova fase deste projeto que ficou marcada pela expressão “terceira via” cunhada pelo sociólogo Anthony Giddens, que propunha “uma espécie de humanização do capitalismo” onde se conciliasse a “geração de riquezas com controle da desigualdade” (GIDDENS; PIERSON, 2000, p. 113 apud MELO, 2005, p. 14). Diferente do Estado mínimo neoliberal clássico, a terceira via é então uma concepção de Estado na qual a este caberia a garantia da coesão social. Neste contexto, ocorre uma mudança nas relações entre Estado e sociedade civil quando passam a existir as “parcerias”¹¹ entre ambos na execução de ações, inaugurando a noção de “terceiro setor”.

No Brasil, é no governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir dos últimos anos da década de 1990, que ocorre a implementação efetiva do projeto neoliberal, quando ocorre um incentivo à participação despolitizada da sociedade civil, configurando a formação do chamado terceiro setor no caso brasileiro. Assim, veicula-se que a sociedade civil deve ser “plural” e “atuante”, mas não de maneira a atender interesses universais e sim, unicamente, individuais ou de pequenos grupos. Aliado a isto, apresenta-se a ênfase na necessidade de modernização da administração pública brasileira, o que, para fazer frente às resistências, significou “demonizar” o Estado e enaltecer a eficácia gerencial do mercado. Isto abre o espaço para a afirmação de uma maior capacidade e eficiência de organismos da sociedade civil em assumir a implementação de políticas sociais, pois a burocracia estatal era ineficaz, lenta e cara. Assim, cresce o chamamento por parte da mídia e de governantes à participação da sociedade civil e também a difusão da expressão “terceiro setor” para caracterizar estes organismos de “interesse público” (MELO, 2005).

Para Carlos Montaña (2002), era impossível negar a existência do terceiro setor (pois efetivamente a sociedade civil estava atuando naquilo que antes era atribuído ao Estado), mas tampouco era possível aceitá-lo sem análises críticas, pois isto resultaria em uma “esquizofrênica visão romântica da realidade” (p. 183). Assim, para o autor, a noção de “terceiro setor”

¹¹ Ver Montaña (2002), p. 199.

não é, portanto, o desenvolvimento de organizações de um “setor” em detrimento da crise do outro, mas a *alteração de um padrão de resposta social* à “questão social” (típica do Welfare State), com a desresponsabilização do Estado, a desoneração do capital e auto-responsabilização do cidadão e da comunidade local para esta função (típica do modelo neoliberal ou funcional a ele) (MONTAÑO, 2002, p. 185).

Assim, ocorre a transformação de uma “questão político-econômico-ideológica numa questão meramente técnico-operativa” (2002, p. 185), levando a discussão para a comparação entre o “primeiro setor” (a instituição estatal), caracterizado como ineficiente, burocrático, corrupto e etc, e o “terceiro setor”, tido como dinâmico, democrático, flexível e que deveria atender necessidades regionais e categoriais.

Neste cenário, ganham destaque as ONGs, um tipo específico de organização da sociedade civil, cujo o adjetivo “não governamental”, segundo Melo (2005), não se aplica, mas sim o de “organização sem fins lucrativos”. As ONGs nas décadas 1970 e 1980 eram financiadas quase que com exclusividade por redes de financiamento dos governos de países centrais, além de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e organizações da igreja católica. As ONGs eram procuradas por estes organismos para a promoção do ‘[...] desenvolvimentos social em harmonia com o mercado. Ao invés do Welfare State poderíamos entrar na área do ONGs Welfare’ (SOUZA, 1991, p. 6 apud MELO, 2005, p. 43).

Aqui é importante frisar a diferenciação das ONGs da década de 1980, as chamadas ONGs pioneiras, que tinham um passado de luta e combate à ditadura (o que garantia certa legitimidade com setores da esquerda), daquelas dos anos de 1990, que se direcionavam para uma atuação não mais contestatória mas sim em colaboração com o Estado e empresas. Assim, é na década de 1990, mais especificamente após a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, que aconteceram as mudanças na legislação que tornaram possíveis a potencialização das negociações/ações entre organismos da sociedade civil e o governo, como as leis das OSs (Organizações Sociais) e das OSCIPS (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) (MELO, 2005).

Dito isto, é importante frisar que o terceiro setor surge de um emaranhado de fatores oriundos da implementação do projeto neoliberal ao redor do mundo, o qual vislumbrou nesta forma de organização da sociedade a maneira de abrandar os conflitos eminentes a projetos antagônicos de sociedade (e assim fortalecer a ideia de único projeto possível), e se desobrigar da resolução de problemas frutos de sua ideologia. Assim, é enfraquecida a ideia de direitos sociais e ocorre o que Melo (2005) chamou de “filantropização das políticas públicas” ou a transformação da “solidariedade em política pública”. Nas palavras do autor

Fica claro o caráter conformador de novas relações entre Estado e sociedade civil. Tais relações ‘educam’ no intuito de promover a noção de responsabilidade social individual, de substituição da concepção de direitos sociais pela concepção de serviço social, que, além de não ser implementado pelo Estado, configura-se não como conquista, mas como concessão, ou ainda como mercadoria a ser consumida (idem, p. 51).

Assim, conforme apontou Carlos Montañó (2002), se transfere para o portador das necessidades a responsabilidade por sua satisfação, ora recorrendo à autoajuda ou ajuda mútua, ora adquirindo os serviços como “mercadoria” (ou seja desligado da condição de direito). Estas são consequências do novo padrão de resposta à “questão social”. Clamava-se a existência de uma “*nova questão social*”, que conseqüentemente exigia uma *nova* forma de intervenção, mais adequada. Porém, a “questão social” não se altera, continua a expressar essencialmente a contradição capital-trabalho, a luta de classes e as desigualdades na distribuição de riquezas. Ou seja, o que ocorre “*são novas manifestações da velha ‘questão social’*” (MONTAÑO, 2002, p. 187).

Sobre esta questão, cabe a discussão feita por Carlos Montañó (2002) a respeito dos três tipos de resposta do novo trato à “questão social” do projeto neoliberal, que culminam em três tipos de cidadãos: 1) a precarização das políticas sociais e assistenciais do Estado, mantendo-as (de forma gratuita) apenas “num nível *marginal*”, sendo dirigidas às “*populações mais carentes*” – (a) o “cidadão-usuário”; 2) a transformação dos serviços sociais em mercadorias (*re-mercantilização*) para serem vendidas ao consumidor – (b) o “cidadão-cliente” (“*plenamente integrados*”); e 3) como muitos ficarão descobertos pela assistência estatal e/ou pelos serviços privados, transfere-se para a “sociedade civil” (o chamado terceiro setor) em sua lógica voluntária, filantrópica e caritativa, a iniciativa de oferecer esta assistência (*re-filantrópização*), atendendo os “excluídos” ou parcialmente “integrados” – (c) o “não-cidadão” (idem 2002, p. 196 e 197).

Silva Sobrinho (2012) aponta que as ONGs acabaram assumindo um papel de destaque na execução de políticas públicas, tanto na tentativa de suprir as deficiências dos serviços quanto pela garantia de sua sustentabilidade – estabelecendo relações ambíguas com os governos, que lançam editais para “terceirizar” serviços públicos. Tal discussão aparece também na pesquisa sobre o projeto Grael, que surgiu da iniciativa da Prefeitura de Niterói junto aos irmãos velejadores Torben e Lars Grael – estando ligado ao poder público desde sua criação, mas que, ao mesmo tempo, não o impedia de receber recursos de empresas privadas (DAVIES, 2006).

3.3. “Educação não formal”

Assim, aliada à questão do esporte no terceiro setor está a discussão acerca da educação, que, não sendo neutra, carrega valores e saberes em acordo com o projeto neoliberal, neste caso. Melo (2005) traz como exemplo um texto do Instituto Ayrton Senna sobre as “competências para o desenvolvimento de potenciais”. Ao avaliar estas competências, identificou a noção de autoresponsabilização (“Competência 1 – aprender a ser (a capacidade de ser você mesmo e construir o seu projeto de vida” (p. 88)), que se caracteriza pela inculcação de que os jovens são responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso de maneira individual, independente das condições materiais. Outro exemplo é a noção de empregabilidade (“Competência 3 – aprender a fazer (atuando produtivamente para ingressar e permanecer no novo mundo do trabalho” (p. 88)) na educação, veiculando a ideia de que aqueles que estão fora do mercado de trabalho, estão porque carecem da competência “produtividade”. Neste contexto, é importante ressaltar que o discurso de legitimação das ONGs muda da ideia de formação/descoberta de atletas para o discurso da “promoção/resgate da cidadania, inclusão social e melhorias nos índices educacionais” (p. 93).

Concordo com Maria da Glória Gohn (2010) quando afirma que as práticas associativas coletivas (incluindo as desenvolvidos por ONGs) têm um caráter educativo para os participantes. No entanto, carece descobrir o que se pretende ensinar e o que de fato se ensina. Usando o exemplo de projetos sociais de esporte, o esporte é o conteúdo ou o método? É central ou transversal? O mesmo vale para gênero e violência. Dito isto, é preciso compreender estes processos educativos que ocorrem nos espaços e práticas dos projetos sociais, o qual esta autora denomina “educação não formal”, como “aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos”, sendo também dotada de intencionalidades e propostas (GOHN, 2010, p. 16), assim como a educação formal.

Dessa forma, o conceito de educação não formal é chave para a investigação do discurso dos projetos sociais, visto que a atuação neste modelo de educação está estritamente relacionada a aspectos subjetivos, como a “construção da identidade coletiva do grupo”, apontado com destaque pela autora (2010, p. 20). Sob este aspecto, para esta pesquisa, é especificamente imprescindível focar a atenção nos processos de educação não formal a respeito das questões de gênero – especialmente relacionadas à masculinidade – e violência. Justamente pelo seu caráter subjetivo, que não objetiva primordialmente o ensino de conteúdos historicamente selecionados – como na escola, na educação formal –, mas sim a

“formação para a cidadania” (GOHN, 2010, p. 33), que se torna imprescindível a investigação sobre a “educação não-formal” em projetos sociais.

Em outras palavras, não existe educação neutra, formal ou não formal e, assim sendo, todas carregam uma concepção de mundo, uma ideologia. No caso da educação não formal, que conforme afirma Gohn (2010) está no centro das atividades das ONGs, esta se diz comprometida com uma visão crítica da realidade onde:

(...) há muitos alfabetizados, bons, maus ou regulares, que leem, escrevem, mas não sabem fazer leitura crítica do mundo, leem mecanicamente, não compreendem o pleno sentido e o significado das letras que decifram, porque não têm domínio no campo da educação não formal. A intencionalidade não é o único marco diferencial entre a formal e a não formal, porque existe duas, mas é ela que demarca um objetivo específico na educação não formal – formar para a cidadania (GOHN, 2010, p. 34).

Portanto, é preciso buscar compreender qual concepção de mundo se usa para ensinar esses jovens, quais valores estão contidos em “formar para a cidadania”. Ao mesmo tempo em que se propõe a criticidade e a justiça social, os projetos falam em educação “para a civilidade” (GOHN, 2010, p. 19). Esta cidadania estaria mais para a “missão civilizatória do asfalto”, discutida por Cecchetto, Muniz e Monteiro (2018) ou para a concepção de emancipação¹² trazida por Gohn (2010)? Isto é, cidadania ou pacificação? O uso da categoria “pacificação” se tornou bastante comum no Rio de Janeiro após o aparecimento das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP)¹³ (as quais desenvolviam projetos sociais nas favelas, vale ressaltar). Até então, esta categoria havia sido utilizada unicamente no período colonial para populações autóctones, que teriam valores e comportamentos absolutamente diversos dos “ocidentais”.

Dessa forma, existe, como nos mostrou Oliveira (2014), uma relação entre as ações “pacificadoras” atuais com aquelas ocorridas no período colonial. Neste período as expedições com o objetivo de “pacificar” contavam com o trabalho de missionários (além dos

¹² “A emancipação só é possível a partir da formação de amplos consensos em torno de uma concepção de mundo alternativa a que predomina no *status quo* vigente, que se contraponha à concepção hegemônica que reproduz a dominação existente, que se reproduz cotidianamente. E esta nova concepção de mundo deverá ser construída a partir de novos sentidos e significados às relações sociais, para que estas não se reproduzam como relações de poder, de dominação de uns sobre os outros.”

¹³ A Unidade de Polícia Pacificadora é um programa do governo do Rio de Janeiro, lançado em 2009, no qual ao invés de invasões periódicas os policiais se mantinham dentro da comunidade, a fim de “retomar o controle do território e evitar os confrontos armados”.

militares) que ensinavam a língua e os costumes dos colonizadores e preparavam os colonizados para o trabalho e a convivência com os colonos e autoridades. Atualmente, os projetos sociais parecem funcionar em parte como uma atualização desta mesma função: preparar os marginalizados - os “Sem fé, sem Lei e sem Rei” de outrora (Clastres, 1974) à convivência com o asfalto (civilizados). Conforme nos diz o autor sobre as “ações pacificadoras” realizadas pela polícia pacificadora entre os anos 2008 e 2013:

Tal como no caso dos indígenas nos aldeamentos missionários, é necessário que os tutores imponham aos tutelados uma moralidade (da qual pretensamente estariam desprovidos), com a qual eles possam afinal resistir às investidas sedutoras do demônio. Esta pedagogia colonial, religiosa e que se serve de meios abertamente repressivos é aplicada de maneira direta e chocante ao mundo contemporâneo, dessacralizado e globalizado, habituado à retórica do multiculturalismo, da participação e dos direitos dos cidadãos (p. 138).

Assim, para alcançar tal “pacificação” existem no Brasil projetos sociais que oferecem atividades esportivas para jovens e que afirmam atuar na “prevenção da violência”. No contexto do terceiro setor, o esporte se encontra naturalizado enquanto atividade intrinsecamente “educadora”. De acordo com Guedes et al. (2012), à luz das teorias de Elias (1992), Bourdieu (1983) e Mauss (1974), as atividades esportivas são “uma das mais eficazes práticas pedagógicas disciplinadoras” (p. 2). Ou seja, esta é a ideia que caracteriza a importância de práticas corporais (especialmente o esporte) para os projetos sociais: disciplinar; nos termos e metáforas desta pesquisa: “pacificar” o “bárbaro” por meio destas “práticas físico-morais” (GUEDES et al, 2012, p. 2).

O artigo de Vilaça (2010) corrobora o que foi discutido até aqui e ajuda a avançar um pouco mais nesta análise. O projeto social surge da “necessidade de forjar novos dispositivos disciplinares”, tendo em vista, dentre outros fatores, a “crise disciplinar” que vive – especialmente – a escola (ibidem, p. 1). Ou seja, a necessidade de disciplinar (“pacificar”) ainda existe mas a eficiência da escola, por exemplo, entra em xeque devido a esta “crise disciplinar” que, segundo Vilaça (2010), assolou a sociedade brasileira.

De acordo com o autor, a peça chave deste modelo “é a sutileza e dissimulação das estratégias utilizadas” (ibidem, p. 6). Ao contrário da escola, na qual a presença (teoricamente) é obrigatória, no projeto social ela é espontânea. Logo, se é uma escolha da criança/jovem, cabe “respeitar as regras do jogo” (idem). Assim, crianças e jovens “aprendem a obedecer brincando do que mais gostam” (VILAÇA; GAWRYSZEWSKI; PALMA, 2014, p. 178). Vilaça (2010) ainda aponta: “pelo esporte se pode ensinar a respeitar as regras do jogo social, as quais devem ser observadas, sob pena das devidas punições previstas nos códigos disciplinares” (idem, p. 10). De acordo com Vilaça, Gawryszewski e Palma (2014):

A tese é a de que como o esporte, enquanto algo institucionalizado, tem regras estabelecidas oficialmente a serem seguidas, punições previstas para quem as descumprirem, recompensas determinadas, árbitro, etc., ele é um análogo ao contexto sociopolíticodemocrático. Assim, quem aprende a respeitar o ordenamento desportivo, está preparado para aceitar o social. Toda ordem social tem suas regras. Todo esporte tem regras. A analogia é quase imediata (p. 189).

A partir da leitura de Vilaça, Gawryszewski e Palma (2014), foi possível compreender que o uso da prática esportiva serve para que crianças/jovens se ajustem a esta ordem e que não participem politicamente ao ponto de contestá-la. A importância das atividades está em sua capacidade ou não de pacificar. Cabe ressaltar que as práticas corporais, incluídas as “atividades esportivas”, não devem ser essencializadas como disciplinadoras/pacificadoras, mas que têm servido a estes fins. Isto é, a prática de atividades corporais pode ter fins libertadores, desde que seja pensada como tal.

Por outro lado, inspirada na sociologia de Elias, é possível afirmar que o desenvolvimento daquilo que denominamos atualmente de “esporte” tem ligações com o fenômeno da violência. Como vimos, estas ligações tendem a ser naturalizadas no cenário atual, no qual, não à toa, se desenvolveram tantas iniciativas sociais que utilizam o esporte como instrumento de pacificação/prevenção da violência.

3.4. Esportes, Masculinidade e o Processo Civilizador

Em “O Processo Civilizador” Elias (1996) esmiúça o processo de mudança de comportamento em andamento no período pós idade média, no qual fica claro a passagem em direção a um controle e autocontrole das emoções. Dessa forma, ao observar grandes períodos, percebeu como estes controles se fizeram cumprir cada vez menos pela força física, passando a serem cultivados (os controles) pelos indivíduos desde a mais tenra idade, o que tornou as proibições sociais cada vez mais parte de um “superego estritamente regulado” (ibidem, p. 179). Não a toa ocorre o abrandamento do uso da força no cumprimento destes controles, onde a própria agressividade não se encontrava como uma espécie separada de pulsão, estando absolutamente imbricada no processo de construção de nações “civilizadas”. Um dos tópicos que finda o primeiro volume do livro “O Processo Civilizador” apresenta justamente as questões relativas às mudanças na agressividade.

Como ponto de partida, Elias (idem) contrapõe o padrão de agressividade dos guerreiros na Idade Média ao dos tempos modernos, tendo caracterizado o primeiro como bastante franco e desinibido e o último, ainda que expressivo de crueldade, como cada vez

mais sob controle social, amparado pela organização estatal. Fica claro a partir dos exemplos, como os hinos de guerra, que na sociedade medieval não existia vergonha ou embaraço em relação a manifestações de agressividade, ocorrendo o seu contrário. Para os que eram fortes e poderosos, matar, guerrear, caçar e torturar homens ou animais formava os prazeres da vida. Tudo isto era socialmente permitido e, de certo modo, a estrutura social empurrava seus membros nesta direção - parecia necessário e vantajoso se comportar dessa maneira.

Então aparece com mais clareza a conexão entre estrutura social e a estrutura da personalidade. Ganha destaque a ausência de um poder central, suficientemente forte, que obrigasse as pessoas a se controlarem. E, na medida em que este poder central crescia, consequentemente as pessoas eram forçadas a viver em paz. A “economia dos instintos” (ELIAS, 1996, p. 191) lentamente mudava. No entanto, a agressividade, obviamente, não desaparece, mas além de “refinada”, ganha um lugar legítimo: os jogos esportivos.

Em “A busca da excitação”, Norbert Elias e Eric Dunning (1992), analisam o esporte, e de maior interesse nesta pesquisa, a sua relação com a violência. Os autores apresentam o que denominam “desportivização” (esportivização) - ou seja, a transformação de passatempos em desportos (esportes) - como um avanço de “civilização”. Já na introdução do livro, por exemplo, encontramos a menção ao uso das luvas no boxe como consequência do aumento da sensibilidade. Segundo os autores, este processo de desportivização se deu primeiro na Inglaterra no século XIX, onde os termos *Sport* e *disport* eram usados para designar uma variedade de passatempos e divertimentos, e posteriormente “desporto” para designar aquelas recreações nas quais o esforço físico tinha papel principal. Dessa forma, as regras do desporto garantiam um equilíbrio entre a obtenção de elevada tensão e a razoável proteção contra ferimentos físicos.

Assim, a esportivização caracteriza-se como um fruto daquilo que foi apresentado anteriormente em relação “ao processo civilizador” analisado por Elias (1996). Em uma crescente padronização das condutas, caracterizada pelo controle e autocontrole das emoções e pulsões, ou seja, em uma sociedade onde as tensões enquanto fenômeno social são pensadas e sentidas como algo que atua contra as normas, o esporte configura-se como a simulação de confronto, onde as tensões são produzidas e ao mesmo tempo controladas. Elias e Dunning (idem) utilizam como exemplo o caso da caça à raposa, que, desportivizada, ganha um grande número de restrições muito específicas. A função de matar, por exemplo, passa a ser dos cães. O homem sai do papel de praticante da violência para espectador. Anteriormente a este processo, a caça – não só a raposa – era necessária, pois animais selvagens representavam uma ameaça aos animais criados pelos camponeses e a pequena nobreza, além de sua carne

servir de alimento. Dessa forma, observa-se a crescente interiorização da proibição social contra a violência, em especial contra o ato de matar.

O esporte caracteriza-se então na forma em que se podia garantir aos seres humanos, em uma sociedade cada vez mais regulamentada, a excitação agradável, sem que ocasionasse desordens socialmente intoleráveis e ferimentos. No entanto, isto não quer dizer que ao longo do processo de desportivização dos passatempos, e posteriormente o desenvolvimento do esporte no mundo, a violência tenha linearmente diminuído. A violência ganha um caráter mais descaradamente instrumental. Ela passa a ter menos um fim em si mesma para ser um meio de alcançar um objetivo – no caso do esporte, o de vencer.

O lugar de destaque que o esporte ganha como atividade essencialmente pacificadora, torna-se curioso devido justamente a sua histórica relação de *locus* de uma manifestação regulada da violência. O esporte pode ser um instrumento para a pacificação na mesma medida em que pode operar exclusão e discriminações, não sendo uma manifestação cultural que pacifica, inclui ou transforma por si só, por sua essência. Aqui é possível estabelecer um paralelo com o artigo de Ribeiro e Minayo (2018), no qual as autoras destacam estudos sobre religião que a apresentam como produtoras de acolhimento e aproximação e, por outro lado, como produtoras de sofrimento psíquico e violência, visto que as crenças veiculadas podem produzir discriminação e exclusão de determinados grupos, resultando, por exemplo, nos casos de oposição violenta às religiões de matriz africana.

No caso do *hooliganismo* no futebol inglês, por exemplo, Eric Dunning e colaboradores (DUNNING; MURPHY; WILLIAMS, 1992) encontram o esporte associado a manifestações de ações violentas, perpetradas por espectadores desta prática esportiva. Ao buscarem compreender porque os jovens se interessavam e se envolviam tanto em brigas, e porque utilizavam o futebol como canal para isto, os autores trazem apontamentos sobre a relação entre masculinidade, juventude pobre, esporte e violência, pertinentes aos questionamentos e reflexões levantados com esta pesquisa. Segundo os autores, muito daqueles que se envolviam nas ações de violência, as compreendiam como parte integrante do ato de ir ao jogo, chegando a dirigirem mais sua atenção ao grupo rival (alvo da violência) do que para o próprio jogo.

As explicações apresentadas para o fenômeno dos hooligans no futebol abarcam especialmente as categorias de classe social e gênero, visto que o identificam (o *hooliganismo*) como “predominantemente uma área reservada da classe trabalhadora de nível mais baixo” (DUNNING; MURPHY; WILLIAMS, 1992, p. 368), nas quais, em seus processos de socialização, se credita prestígio aos membros do sexo masculino com

comprovada capacidade para lutar. Por outro lado, de acordo com o que nos alerta Cecchetto (2004), é preciso relativizar o pressuposto que praticamente restringe as práticas violentas às classes sociais mais baixas. A autora, em sua pesquisa, identificou uma cultura masculina agressiva em camadas médias e altas, especificamente a partir do seu trabalho com o jiu-jítsu.

A “classe trabalhadora de nível mais baixo” situava-se em determinados bairros, formando comunidades, assim era necessário para os autores compreender a estrutura dessas comunidades e a posição que ocupavam na sociedade em geral, “que origina e mantém o padrão de masculinidade agressiva que alguns dos seus membros exibem no contexto do futebol e noutros lugares” (DUNNING; MURPHY; WILLIAMS, 1992, p. 369). A partir de suas análises, os autores afirmam que estas comunidades tendem a criar padrões mais tolerantes a um elevado nível de agressividade em relação a grupos mais elevados da hierarquia social, apontando aspectos que atuam para tal, como a liberdade vivida pelas crianças e adolescentes em relação ao controle dos responsáveis, e o fato da socialização inicial ocorrer na rua com os pares, que proporcionam o desenvolvimento de hierarquias de domínio baseadas na idade, força e coragem. Ademais, citam a propensão dos pais a recorrer aos castigos físicos quando tentam restringir seus filhos, e o quanto as crianças tornam-se habituadas a comportamentos agressivos e violentos advindo de adultos. Dialogando com a teoria do processo civilizador de Elias, os autores resumem que estas comunidades parecem se caracterizar por um processo de “retorno” do encorajamento do comportamento agressivo, especialmente de pessoas do sexo masculino.

Toda esta configuração dialoga com o contexto brasileiro – certo que permeada por particularidades. Conforme é possível notar, a violência e a agressividade em ambos os contextos se manifestam primordialmente entre pessoas do sexo masculino marcadas por uma classe social e, conseqüentemente, um território. Diz respeito também a todo um modo de vida que, apesar de tão distante no tempo e no espaço, guarda relações íntimas com as situações anteriormente descritas. Na realidade brasileira, há um contexto social de pobreza e exclusão marcado pela ineficácia de serviços básicos em muitos territórios onde os projetos sociais se inserem, o que sem dúvida dialoga com o contexto de socialização das crianças e adolescentes descritos por Dunning, Murphy e Williams (ibidem). Tal cenário é agravado, no Brasil, pela presença do crime violento armado e da “guerra às drogas” que dá base a nossa política pública de segurança. Na pesquisa de Dunning o esporte é interpretado como fio condutor da violência para aqueles jovens; no espaço do projeto social, como fio condutor da paz, da *pacificação*, dos *bons costumes*. Cabe à presente pesquisa buscar explicar essa complexidade a respeito das relações entre esporte, masculinidade e violência.

Além de evidenciar a relação entre homens e violência, e do pressuposto da naturalização desta relação, é essencial compreender esse processo para problematizar a consequente necessidade social de “pacificação” – comumente ancorada no esporte. Assim, esta pesquisa coaduna com as considerações de Alba Zaluar (2012) a respeito da importância de se considerar a dimensão da sociabilidade no estudo da violência que circunda homens jovens no Brasil. A partir da sociologia de Norbert Elias sobre o processo civilizador, Zaluar conclui que estava (e ainda está) “em andamento um retrocesso nos códigos de conduta e no autocontrole individual” (ZALUAR, 2012, p. 334). Esta situação se encontra atualmente acirrada em função do resultado das eleições presidenciais de 2018 que um candidato de extrema direita ultraconservador (leia-se machista, racista e misógino) saiu vitorioso. Para a autora, a pacificação dos costumes, que transformou a relação entre o Estado e a sociedade, passa a ser o foco de análise. Dessa forma, os campos semânticos dos conceitos “ethos guerreiro”, “hipermasculinidade”, “sociabilidade violenta” e outros, admitem a dimensão da subjetividade dos homens jovens, que se referem a práticas sociais que os fazem agir de forma insensível e cada vez mais brutal. Dado o contexto de naturalização que se encontram estas questões, é imprescindível discuti-las a luz dos Estudos de Gênero.

3.5. Gênero e Masculinidades

Ao inserir “gênero” nestas análises, trago, de maneira a introdutória, as contribuições de Piscitelli (2009) que apresenta uma boa introdução ao tema a partir de exemplos das desigualdades entre mulheres e homens associada à uma argumentação para justificar a importância de se falar sobre “gênero”. A autora discute este conceito, nascido no feminismo, que buscava (entre outras questões) desconectar da ideia de “natureza” às desigualdades. As reflexões, contextualizadas ao Brasil, são de absoluta relevância. Por aqui, é comum que desigualdades e discriminações sejam naturalizadas e, conseqüentemente, invisibilizadas, dificultando a discussão sobre a criação e a manutenção de políticas públicas baseadas na categoria gênero. Aproximar o debate da nossa realidade é fundamental, visto que o reconhecimento do quanto ainda somos uma sociedade machista, sexista, misógina e homofóbica, entre tantas outras teorias discriminatórias baseadas no gênero, é um dos passos para que possamos superar esse quadro.

As reflexões acerca do conceito de gênero marcam outra contribuição importante desta autora ao separar didaticamente sexo e gênero, onde sexo estaria para o biológico e gênero para o cultural. Piscitelli (2009) faz todo um resgate histórico a respeito das teorias de gênero,

especialmente a dos papéis sexuais, que procuram evidenciar que as diferenças entre masculino e feminino estariam na ordem do social. O estudo da trajetória do conceito de gênero é importante tanto para o aprofundamento das reflexões, quanto para proporcionar compreensões capazes de resultar em transformações na leitura de uma realidade injusta. Assim, podemos nos tornar instrumentos que operam em prol da vida de todos, sem distinção por gênero, classe social ou raça, visto que estudar gênero abre possibilidades de compreendermos também outras categorias discriminatórias, categorias estas que se interseccionam.

As contribuições de Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015a, 2015b) dialogam muito com as de Piscitelli e servem como um aprofundamento para a discussão. Inicialmente, Connell e Pearse também evidenciam desigualdades entre homens e mulheres e traçam um panorama para afirmar que estas não são aleatórias, mas fazem parte da “ordem de gênero”. A discussão passa a mostrar como esses arranjos que fazem parte da “ordem de gênero” parecem ser naturais, o que as autoras refutam a partir de exemplos que evidenciam o “esforço social” na construção e manutenção desta “ordem”. Como exemplo, afirmam que ser homem ou mulher não é um estado predeterminado, mas uma representação que está ligada a esta ordem. Portanto, nós somos pessoas que nos tornamos genericadas a partir de transações tensas e ambíguas. Ser homem ou ser mulher não é nem fixado pela natureza, nem uma imposição externa (social). As pessoas “constroem a si mesmas como masculinas ou femininas” (CONNELL; PEARSE, 2015a, p. 39), sendo em sua maioria uma combinação de “masculino” e “feminino”.

Em seguida, as autoras discutem o conceito de gênero, que em seu uso mais comum, marca a diferença cultural entre homens e mulheres baseada na divisão entre macho e fêmea, enfatizando uma dicotomia. No entanto, existem objeções a esta definição¹⁴: a dicotomia rígida, a definição em termos de diferença e a diferença intragrupo. Nas ciências sociais, o conceito de gênero ganha enfoque relacional. Ou seja, é uma questão de relações sociais. Gênero deve ser compreendido como uma “estrutura social”, visto que seus arranjos operam dentro de padrões amplamente difundidos entre relações sociais e, como uma estrutura social, implica em uma relação específica com o corpo. Gênero, por fim, é conceituado como as “estruturas de relações sociais que se centram sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais” (CONNELL; PEARSE, 2015a, p. 48).

¹⁴ ver página 46.

As questões trazidas pelo texto de Connell e Pearse aprofundam a quebra de paradigmas ao questionarem as representações que foram construídas a respeito daquilo que é “biológico”. A aproximação às contribuições trazidas pelas autoras são fundamentais para situar a discussão de gênero desta pesquisa, visto que o discurso biomédico ainda é o hegemônico, normatizando as relações sociais.

Em “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade”, Judith Butler (2003) avança nas reflexões acerca do conceito de gênero quando questiona o que chamou de “A ordem compulsória do sexo/gênero/desejo” (p. 24). A autora diz que gênero não é o resultado causal do sexo e nem tanto pouco fixo a ele. Trago as reflexões de Butler para corroborar a ideia que já foi apresentada anteriormente de “desfazer a conexão entre sexo e gênero que muitos acreditam ser inevitável” (SALIH, 2017, p. 67). Dessa forma, compreende-se a possibilidade de existência de corpos que são designados como “fêmeas” e não apresentam traços geralmente considerados “femininos” e corpos designados como “machos” que não apresentem traços geralmente considerados “masculinos”. Em outras palavras, Butler propõe a inexistência de uma “relação necessária entre o corpo de alguém e o seu gênero” (idem).

Assim, não faria sentido supor que os gêneros devam permanecer binários, pois isso encerraria a relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Partindo da ideia de que a própria “natureza” do sexo é produzida por diversos discursos a favor de interesses políticos e sociais, Butler questiona o caráter imutável do sexo e supõe que o sexo seja interpretado como tão culturalmente construído quanto o gênero, não devendo existir oposição entre os dois conceitos. É importante destacar a crítica de Butler ao que chamou de “metafísica da substância”, cuja crença remete à ideia de que sexo e corpo são “entidades *materiais*, ‘naturais’, autoevidentes” (SALIH, 2017, p. 72), para argumentar que “sexo e gênero são construções culturais ‘fantasmáticas’ que demarcam e definem o corpo.” (idem). Assim, a lei heteronormativa não é internalizada – Butler refuta a ideia de uma “essência interna” pré-linguística -, “mas incorporada, com a consequência de que são produzidos corpos que significam essa lei sobre o corpo e através do corpo” (ibidem, p. 92).

Sara Salih (2017) afirma que “em vez de supor que as identidades são autoevidentes e fixas como fazem os essencialistas, o trabalho de Butler descreve os processos pelos quais a identidade é construída no interior da linguagem e do discurso (...)” (p. 21). Em outras palavras, Tasmin Spargo exemplifica:

O que me permite pensar a meu respeito como detentora de uma identidade de qualquer tipo são os vários discursos e seus saberes que produzem e policiam tanto a sexualidade como o gênero. As palavras que uso e os pensamentos que tenho estão

ligados às construções da realidade da minha sociedade; assim como enxergo as cores definidas pelo espectro, percebo minha identidade sexual dentro de um conjunto de 'opções' determinadas por um rede cultural de discursos (SPARGO, 2017, p. 40).

A produção do sexo como um elemento pré-discursivo, politicamente neutro, onde age a cultura, é efeito daquilo que chamamos de gênero. Esta produção do sexo como pré-discursivo é o que assegura sua estrutura binária. Por fim, sexo deve ser compreendido como efeito daquilo que chamamos de gênero. Precisamos entender o conceito de gênero como “aparato de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos” (BUTTLER, 2003, p. 25). O trabalho de Butler “supõe que sexo e gênero são *efeitos* – e não causas – de instituições, discursos e práticas” (SALIH, 2017, p. 21). Ou seja, somos “generificados” e sexuados por essas instituições, discursos e práticas; eles nos criam ou causam e não o contrário.

Dessa maneira, podemos compreender como se estabelecem os padrões identitários de masculinidade e feminilidade. O sexo, como pré-discursivo, assegura sua estrutura binária, ficando, facilmente, a ideia de gênero restrita também a este binarismo: feminino ou masculino. Segundo Butler (2003):

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (p.26).

Dessa forma, como diz Butler (2003), existe “um determinismo de significados do gênero” (p. 26) que, conseqüentemente, condiciona a construção das identidades em homem/masculino e mulher/feminino. Tais limites se dão por meio de um discurso cultural hegemônico baseado na estrutura binária e linear: sexo-identidade de gênero-identidade sexual, que pressupõe limitações às “possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura” (p. 28), ou seja, como deve ser o seu gênero/sexo. Butler baseia nossas reflexões ao negar o gênero como estado ontológico, algo que simplesmente “somos”, e ao procurar descrever como ele “se 'cristaliza' ou se solidifica numa forma que faz com que pareça ter estado lá o tempo todo” (SALIH, 2017, p. 66). A autora nos faz compreender o gênero como processo/devir que não tem origem nem fim, sendo algo que “fazemos” e não “somos”.

Nosso intuito é evidenciar o caráter construído (em oposição ao “natural”) das categorias sexo e gênero, mostrando “como elas são discursivamente construídas dentro de uma matriz heterossexual de poder” (ibidem, p. 68). Assim

As identidades de gênero são construídas e constituídas pela linguagem, o que significa que não há identidade de gênero que preceda a linguagem. Se quiséssemos, poderíamos dizer: não é que uma identidade “faça” o discurso ou a linguagem, mas é precisamente o contrário - a linguagem e o discurso é que “fazem” o gênero. Não existe um “eu” fora da linguagem, uma vez que a identidade é uma prática significante, e os sujeitos culturalmente inteligíveis são efeitos e não causas dos discursos que ocultam a sua atividade (SALIH, 2017, p. 91).

Por exemplo, esta matriz heterossexual (veiculada por instituições como a família, a escola e a mídia – e porque não o esporte) distingue “brinquedos de meninos” e “brinquedos de menina”, como carrinhos e bolas de futebol e bonecas (FINCO, 2003; MOURA, 2005; KISHIMOTO; ONO, 2008). Aos meninos destinam-se objetos e atividades como trens, automóveis de madeira ou lata, jogos de bricolagem ou de construção, e, obviamente, os brinquedos de guerra, encorajando-os a manifestarem qualidades e comportamentos viris (BAUBÉROT, 2013). Às meninas destinam-se objetos e atividades como bonecas, enxovais e casas em miniatura. Um fato interessante trazido pelo mesmo autor é o de que vinte e quatro horas após o nascimento, os meninos frequentemente são qualificados como “maiores” do que as meninas que tem exatamente o mesmo tamanho e peso.

Logo, são esperados de meninos e meninas comportamentos masculinos (meninos) e femininos (meninas) padronizados, tornando mais comum vermos meninos jogando futebol ou esportes de contato e meninas brincando de “casinha” ou jogos de menor ocupação do espaço (TOMAZELLI, 2013). Estes comportamentos são naturalizados para cada sexo, desconsiderando o processo histórico e social onde tais práticas são incentivadas para determinado sexo e desencorajadas ao outro. Desde a mais tenra idade, meninos e meninas vivenciam processos de socialização bastante diferenciados, como o exemplo dos brinquedos oferecidos a um e a outro.

Assim, de acordo com Joan Tronto (1997), se estabelece o roteiro tradicional, os mundos masculino e feminino, como, respectivamente, público e privado. Os homens têm “cuidado com” (preocupam-se com) e as mulheres “cuidam de”; os homens se preocupam (têm cuidado) com a carreira e o sustento de sua família e as mulheres cuidam da família, vizinhos e amigos, realizando o trabalho direto do cuidar. Dessa maneira, meninas já começam a construir uma “timidez corporal” (LOURO, 1997) e um déficit relacionado às habilidades motoras (ALTMANN, 2002), visto que não são incentivadas a brincar de forma a movimentar-se tanto quanto os meninos na infância e na adolescência. Segundo Moura

(2005), almeja-se que “(...) os comportamentos esportivo-motores esperados dos meninos e das meninas sejam diferenciados, sendo esperados independência, competição e dominação dos meninos e dependência, sensibilidade e afetividade das meninas (p. 140)”.

Nesse contexto, a ideia mais tradicional de Educação Física ainda socializa corpos masculinos e femininos separadamente. O masculino precisa ser *forte* e *agressivo* e o feminino *delicado* e *aparentemente frágil*, ajudando a masculinizar o desporto e feminizar as atividades rítmico-expressivas. Dessa forma, desenvolvem-se culturas diferenciadas para cada sexo, impedindo uma aprendizagem intercultural (SARAIVA, 2002). Do mesmo modo, o processo de socialização que feminiza as meninas, tornando-as menos habilidosas, também ocorre para os meninos, que iniciam na família, antes da escola, seu processo de construção da masculinidade, que, por exemplo, naturaliza que eles ocupem mais espaço que as meninas, excluindo-as de espaços legitimados como seus, como, por exemplo, a quadra e a rua (espaço externo/público).

Quando uma menina foi excluída do jogo de futebol - relatado em pesquisa de Wenzel e Stigger (2006) - sendo sua saída justificada por sua falta de habilidade para o jogo, os autores trouxeram as seguintes reflexões:

Será que isso acontece porque ela é menina? Será que aconteceria o mesmo se fosse um menino? Quem autoriza essa apropriação do espaço? Como respostas a essas questões, poderíamos considerar que, apesar de a menina não saber exatamente o motivo pelo qual ela não pode jogar, ela aprendeu uma regra que não permitia negociação. Essa regra não está explícita em lugar algum. Ela não só não pode jogar futebol, como não pode jogar com os meninos nem pisar na quadra para brincar de outra coisa porque os meninos se apropriam e legitimam esse espaço como sendo próprio para um jogo masculino (p. 70).

Exclusões e discriminações em aulas mistas¹⁵ não ocorrem somente com as meninas e não estão exclusivamente justificadas pela categoria gênero. Tais exclusões também ocorrem em grupos intrasexo, sendo justificadas por outros motivos, como afetividade e/ou habilidade motora (DEVIDE et al., 2010). Os meninos também são alvo de preconceitos, discriminações e violência devido às normas de gênero socialmente impostas, que buscam marcar seus corpos, evidenciando e marginalizando aqueles que, de alguma forma, fogem à norma.

¹⁵ Entendemos aulas mistas como aquelas onde os alunos e alunas estão juntos no mesmo espaço, sem necessariamente ocorrer interação entre eles. Logo, as questões de gênero não são problematizadas, reforçando a naturalização das desigualdades entre os sexos. (LOUZADA DE JESUS, DEVIDE, 2006).

Em pesquisa desenvolvida por Silva e Deive (2009), identificou-se que discentes criavam um discurso verbal e gestual que servia para os que não se enquadravam nos padrões de comportamento da turma. As metáforas discriminatórias que ganharam maior destaque no grupo masculino estavam relacionadas às características físicas (baixinho, gordo, pirralho, magrelo, etc), habilidade motora (lerdo, perna-de-pau, ruim de bola) e identidade sexual e de gênero (veadinho e menina).

Podemos perceber que tais padrões identitários se encontram tão enraizados em nossa cultura que meninos e meninas, na infância, tendem a reproduzi-los de maneira automatizada, o que acaba os privando de vivenciar experiências motoras e corporais durante esta faixa etária por conta de preconceitos e discriminações relacionadas aos estereótipos de gênero. Por exemplo, meninos que preferem esconder o interesse pela dança ou atividades rítmicas e expressivas, tendo o seu direito tolhido de optar por práticas corporais como estas.

Tais estereótipos estão diretamente ligados ao padrão de sexualidade socialmente aceito e veiculado em nossa sociedade, relacionado à heterossexualidade. Segundo o padrão heteronormativo, a relação linear de causa-efeito entre sexo biológico, identidade de gênero e identidade sexual é uma regra a ser seguida por aqueles que serão considerados normais dentro de nossa cultura. Dessa maneira, aqueles que rompem com esta lógica linear são considerados como “desviantes”, vistos com olhar discriminatório que os recrimina caso manifestem comportamentos que não condizem com os padrões identitários hegemônicos. Essa hegemonia veicula o que conhecemos como “heterossexualidade compulsória” (Butler, 2003, p. 9), assim,

Gênero “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a ‘expressão’ ou ‘efeito’ de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (ibidem, p. 38).

Neste contexto, o processo de construção da masculinidade hegemônica (CONNELL, 2017) idealiza a brutalidade e a violência como atributos viris socialmente indispensáveis. Este processo inicia-se na família durante os primeiros anos de vida. Afirma Arnaud Baubérot (2013) que

(...) é dentro da família, de forma ao mesmo tempo precoce e inconsciente, que se operam as primeiras diferenciações e que, antes mesmo de tomar consciência de ser sexuado, a criança começa a interiorizar as normas que se referem a seu gênero (p. 192).

O autor (idem) apresenta diversas outras instâncias (além da família) nas quais ocorrem tais operações: os bandos, os movimentos de juventude, o ensino escolar, o trabalho e o quartel. O bando – para os meninos - caracteriza-se, em meio popular, como a antítese do lar, onde eles experimentam os jogos de força ou de coragem, os desafios e a autoafirmação. Já os movimentos de juventude, em meio burguês e de classe média, cuja garantia religiosa ou política tranquiliza os pais, funcionam como locais onde os adolescentes conseguem escapar um pouco do controle familiar. Para estes movimentos a virilidade é importante, traduzida na ambição de forjar um homem completo, física, moral e espiritualmente. Como exemplo, o autor cita o “escoterismo”, onde acontece a educação para a virilidade e pela virilidade. Em “A dominação masculina” de Pierre Bourdieu (2010), a virilidade aparece ligada às questões de honra:

Como a honra – ou a vergonha, seu reverso, que, como sabemos, à diferença da culpa, é experimentada *diante dos outros* -, a virilidade tem que ser validada pelos outros homens, em sua verdade de violência real ou potencial, e atestada pelo reconhecimento de fazer parte de um grupo de ‘verdadeiros homens’. Inúmeros ritos de instituição, sobretudo os escolares ou militares, comportam verdadeiras provas de virilidade, orientadas no sentido de reforçar solidariedades viris (p. 65).

Todo o investimento no alcance deste ideal de virilidade se caracteriza, segundo Bourdieu, em uma enorme vulnerabilidade, que é, paradoxalmente, o que leva os homens, quase que obrigatoriamente, aos jogos de violência masculinos, como, em nossa sociedade, os esportes – especialmente as lutas.

O esporte representa para maioria dos homens a principal forma de ensino, preservação e expressão das normas e formas tradicionais de masculinidade (DUNNING; MAGUIRE, 1997). Segundo Cavaleiro e Vianna (2010) o esporte, em nossa sociedade, é visto como parte da existência masculina:

Gostar de futebol ou de exercícios físicos pesados, jogar duro, mostrar-se rude e desprezar a dor, isto é, jogar sem se importar em ser ferido é considerado quase uma ‘obrigação’ para qualquer menino ou garoto ‘normal e sadio’ (p.140).

Para que um indivíduo do sexo masculino seja considerado homem, é necessário que corresponda a requisitos que não se localizam estritamente ao domínio do corpo, apesar das interpretações deste serem fortemente mobilizadas para o discurso do gênero, mas espalham-se por todos os níveis do ambiente social: da família ao trabalho; do prestígio ao status; da classe social à idade; pela linguagem verbal e gestual (ALMEIDA, 1995).

Segundo Connell (2017) “a masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (p.188). A autora aponta que existe uma prática que se configura como padrão hegemônico de masculinidade, veiculado e

reiterado pela nossa cultura e perpassado por relações de poder na esfera política e social, sendo as práticas normatizadas e esperadas a respeito do comportamento dos homens; além de constatar “outras masculinidades”, visto que existem, em qualquer ordem de gênero de uma sociedade, mais de uma configuração de prática.

É importante destacar que existem algumas críticas sobre o conceito de masculinidade hegemônica, que vem passando por reformulações por conta da margem de ambiguidade que comporta, principalmente no que tange à noção de hegemonia que acaba reforçando o tipo ideal que se quer desconstruir. Connell e Messerschmidt se defendem dizendo que é preciso eliminar qualquer uso da masculinidade hegemônica como fixa, como um modelo trans-histórico, e recomendam a análise da trama de situações e condições que a favorecem mais ou menos (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Para Connell e Messerschmidt a

Compreensão da masculinidade hegemônica precisa incorporar um entendimento mais holístico da hierarquia de gênero, reconhecendo a agência dos grupos subordinados, tanto quanto o poder dos grupos dominantes e o condicionamento mútuo das dinâmicas de gênero e outras dinâmicas sociais (idem, p. 266).

A noção de masculinidade hegemônica funciona como um dispositivo que enfatiza valores ligados ao controle, independência, competição, individualismo e a capacidade para usar a violência. Essa noção, apesar de contextual, está sempre em oposição às masculinidades ditas subordinadas, desenhadas como fracas ou desviantes, como a homossexual, e é socialmente reforçada nas sociedades industriais desde a concepção do herói ao vencedor ou o número 1, que sobressai aos oponentes, enfatizando a conexão entre masculinidade, poder e “agressividade”. O campo esportivo é onde se pode visualizar essa ligação, visto que é extremamente hierárquico, onde uma importância crucial é dispensada a ganhar. A experiência dos homens jovens das classes populares parece ser ainda mais dramática neste contexto: lidar com as deficiências de seu background, como a ausência ou ineficiência de serviços essenciais prestados pelo Estado, como educação, saúde e a violência urbana e a arena competitiva do esporte, e ainda criar a sua própria salvação através dos projetos sociais (quando estão inseridos neles).

4. ENTRANDO EM QUADRA (Percurso Metodológico)

Devido à especificidade do presente objeto de estudo, cabe levantar algumas questões pertinentes às chamadas ciências sociais cujas contribuições são aqui essenciais. O social precisa ser compreendido “em seus próprios termos”, sendo impossível sua compreensão a partir de uma visão reducionista e utilitarista (pregada pela ideia de natureza fundante), que despreza suas especificidades (DA MATTA, 1993). As reflexões construídas a partir da

Antropologia, Sociologia, Filosofia, e outras áreas de conhecimento, como a Educação Física, foram (e são) fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho sócio antropológico como esta. A complexidade da vida humana em sociedade e sua diversidade carece de um olhar aguçado e principalmente afinado com as discussões do campo das ciências sociais, correndo o risco de cair em interpretações rasas e ingênuas caso não se dê a devida atenção às problemáticas que envolvem a área. É sob todos estes aspectos que a pesquisadora e o pesquisador social precisa desenvolver seu trabalho.

Estabelecidas estas primeiras reflexões, destaco a aproximação com as ideias de Minayo (2014), inicialmente suas considerações a respeito do próprio conceito de metodologia. A partir das reflexões colocadas pela autora, entendo que a metodologia não deva separar as “questões epistemológicas” dos “instrumentos operacionais”. Deve, ao contrário, abranger a “discussão epistemológica sobre o ‘caminho do pensamento’ que o tema ou o objeto de investigação requer”, “a apresentação adequada dos métodos, das técnicas e dos instrumentos operativos (...)” e o que a autora chamou de “criatividade do/a pesquisador/a” (MINAYO, 2014, p. 44), que se caracteriza como a forma pessoal de articular essas esferas. Não há, portanto, uma escolha de método estanque do restante da ideação da pesquisa e das teoria envolvidas, aspectos estes vinculados entre si.

Dito isto, o presente estudo se caracteriza como uma **pesquisa qualitativa**, onde busquei a compreensão dos discursos, das relações sociais estabelecidas nos grupos sujeito e das representações que os participantes tinham sobre os temas, em consonância com o que Minayo (2014) apresenta sobre o método:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmo, sentem e pensam. (...) as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (p. 57).

Nesse sentido, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016), a “análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” (p. 26). De maneira a alcançar a realização de uma boa pesquisa, foi imprescindível a organização de uma metodologia coesa. Para tal, o trabalho foi dividido três etapas: (1) fase exploratória, (2) trabalho de campo e (3) análise e tratamento do material empírico e documental.

Na fase exploratória elaboramos o projeto de pesquisa, passando por todo o percurso de delimitação do objeto, elaboração do marco teórico conceitual, construção das reflexões sobre a metodologia e os instrumentos, ou seja, todos os procedimentos que prepararam o início do trabalho de campo. Uma boa fase de campo depende de uma boa realização da fase exploratória e também da capacidade do pesquisador ou da pesquisadora de perceber o campo de maneira a confirmar ou refutar as hipóteses e proposições teóricas (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016). A fase de campo foi o momento da realização do trabalho etnográfico e das entrevistas. A fase de análise e tratamento do material empírico e documental compreendeu os procedimentos para compreensão e interpretação do mesmo, por meio de sua articulação com a teoria que fundamentou o projeto e também outras, buscadas a partir das necessidades postas pelo campo (idem).

Por fim, a pesquisa seguiu o que Minayo (2014) apresentou como as “balizas filosóficas” da elaboração científica: (a) o caráter aproximado do conhecimento; (b) o caráter de inacessibilidade e de incontrolabilidade do objeto; (c) a vinculação entre pensamento e ação; (d) e o caráter originalmente interessado do conhecimento. Assim, a pesquisa se desenvolveu em meio a *apreensão, compreensão, críticas e dúvidas* a respeito de diversos conhecimentos, o que teve como intuito multiplicar pontos de vista para a construção da investigação. Para a delimitação do objeto da pesquisa foi levado em consideração que o tema não surge desvinculado de “interesses e circunstâncias socialmente condicionados” (MINAYO, p. 173). Logo, o objeto e o 'problema' da pesquisa consideraram a posição social da pesquisadora e os temas em evidência na sociedade.

Esta pesquisa também se caracterizou como um **estudo de caso**, visto que teve como intenção investigar em profundidade um projeto social de uma organização não governamental que oferecia regularmente atividades corporais para crianças, adolescentes e jovens. Para este estudo de caso foi escolhida uma ONG fundada no Brasil, com atuação também internacional, que denominaremos Virando o jogo¹⁶. A escolha aconteceu por esta instituição apresentar características que dialogavam com os objetivos de temática em tela.

Como **instrumentos de coleta de dados**, a pesquisa contou com **entrevistas** e **observação etnográfica**. Foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas individuais com: (4) gestores da instituição e (2) educadores, mediadas por um roteiro previamente elaborado,

16 Todos os nomes e demais informações que pudessem identificar os participantes foram substituídos por nomes fictícios, de maneira a atender a todas as questões éticas que dispõe a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº510, de 2016.

que se encontra no ANEXO I desta dissertação. Os áudios foram gravados mediante o consentimento dos participantes, totalizando 299 minutos. O material foi transcrito e organizado para Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000) e seus resultados se encontram no item 5.5 - “A semi-final”. A observação etnográfica aconteceu na quadra da favela onde eram realizadas as atividades de práticas corporais oferecidas pelo projeto, junto aos responsáveis e participantes. Ademais, a observação incluiu também uma atividade inicial de formação com profissionais que atuaram no projeto, realizada em um espaço reservado pela instituição, antes do início das atividades na comunidade. Nesta dissertação utilizei tanto o termo “favela” quando “comunidade” para me referir ao local de desenvolvimento das ações do Vencedores pelo esporte. No entanto, é importante considerar a discussão de Birman (2008) sobre o uso do termo “comunidade” para designar os territórios conhecidos como “favelas”. Segundo a autora trata-se de uma tentativa de se contrapor ao tão estigmatizado termo “favela”, especialmente no que se refere a associação desta com o crime.

4.1. O campo

Já que meu interesse era investigar o binômio masculinidade-violência, pousei meu olhar nesta ONG que propunha discutir questões relativas à gênero, masculinidades e violência. Os projetos sociais esportivos se caracterizaram como uma potência para a investigação das relações entre violência e masculinidades, visto que se desenvolvem comumente em áreas consideradas violentas e o público é majoritariamente do sexo masculino. A primeira aproximação com esta ONG ocorreu por meio de uma amiga que trabalha diretamente no terceiro setor e me colocou em contato (por e-mail) com a coordenadora de projetos da instituição à época. Uma de minhas orientadoras também conhecia pessoas nesta instituição e ajudou neste processo. Após um primeiro momento de troca de e-mails, vieram as primeiras reuniões presenciais – uma no segundo semestre de 2018 e as outras no início do ano de 2019 –, além de uma leitura de documentos institucionais a respeito dos projetos e programas desenvolvidos. Na primeira reunião de 2019, esta coordenadora nos apresentou Roberval, que dali em diante seria o responsável pela coordenação dos projetos, visto que ela se afastaria. Posteriormente, surgiu a necessidade de uma reunião com a responsável pela área de pesquisa da instituição, a Sadrine.

Neste encontro Roberval e Sandrine puderam conhecer e tirar suas dúvidas a respeito de meu projeto de pesquisa e foi dado início ao processo para seu desenvolvimento neste caso, junto à instituição, o que incluiu a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola Nacional de Saúde Pública e os combinados para que eu pudesse dar início ao

trabalho de campo etnográfico. Neste momento, também fui brevemente apresentada ao projeto que acompanharia nos próximos meses – “Vencedores pelo esporte” –, que teve início em março de 2019, e fui convidada a participar da “capacitação” junto aos profissionais, antes do início das atividades.

Toda a observação de campo foi registrada em um diário de campo que compõe o material de análise em diálogo com as entrevistas, alguns documentos institucionais fornecidos pela ONG e a literatura. Assim, no primeiro semestre do ano de 2019, iniciei o trabalho etnográfico neste projeto social esportivo desenvolvido pela ONG Virando o jogo em uma favela da zona sul da cidade do Rio de Janeiro – o Caliandra. Aqui vale ressaltar uma característica importante desta região da cidade – a zona sul, que a partir do século XX torna-se a representação da modernidade e desenvolvimento, na qual a praia tem um lugar de destaque (FARIAS, 2000). Tem-se então uma divisão geográfica e simbólica, que situa os indivíduos em um *ethos* específico, e depreende-se do local onde se mora uma posição socioeconômica na hierarquia social. No Rio de Janeiro, tem-se a associação entre zona sul - riqueza x zona norte - pobreza.

A entrada no campo foi a minha primeira (e única até o momento) aproximação com um projeto social “na prática”. O meu conhecimento sobre projetos sociais até então se detinha a informações veiculadas pelos programas de TV, jornais e pelos seus sites e redes sociais. Apesar de ser um grande nicho de empregos para a área da Educação Física, nunca trabalhei ou me voluntariei em projetos sociais – esportivos ou não. Portanto, se *gênero*, *masculinidades* e *violência* vieram da minha trajetória acadêmica, *projeto social* apareceu como sugestão de minhas orientadoras como um espaço em potencial para investigar as questões levantadas pelo binômio masculinidade-violência.

Durante três meses acompanhei as atividades de Educação Física deste projeto na quadra do Caliandra, na companhia dos responsáveis pelo seu desenvolvimento. Os resultados se encontram no item 5.2 (“Entrando no jogo: etnografia das atividades na quadra”). Meus interlocutores de pesquisa serão apresentados neste capítulo e no ite 5.5 (“A semi-final”), onde apresento a análise das entrevistas.

4.2. Os perrengues do trabalho de campo

Estes meses em que passei acompanhando as aulas do projeto não foram fáceis (o que não quer dizer que foram ruins). Esbarrei em contratempos mais brandos e outros nem tanto. Os próprios trâmites para a entrada em campo foram cansativos. Passei alguns meses

correndo atrás até conseguir a assinatura da gestão da instituição em documento de anuência, para que, assim, fosse liberada pelos CEP para iniciar o trabalho de campo.

Foram muitas idas e vindas encarando trânsito pesado. Era preciso iniciar o trajeto até a comunidade duas ou três horas antes do início das aulas e procurar um local para almoçar neste intervalo da minha casa até meu ponto final. A volta pra casa sempre no horário do rush (17h/18h) também atravancada o trajeto. Os ônibus, tanto na ida quanto na volta, muitas vezes foram os locais onde escrevi minhas notas e reflexões iniciais de campo, sendo a minha mochila o apoio para o meu bloco de notas. Foram dois dias da semana – as segundas e sextas-feiras – durante os três meses, completamente dedicados a esta fase do trabalho de campo.

Tudo isso atravessado por horas diárias que precisava passar em um trabalho que nada tinha a ver com a pesquisa e muito menos com os temas, mas que complementava a minha renda e garantia meu sustento. A condição de entrar em um território desconhecido sem dúvida também marcou esses dias. Eu desconhecia por completo a favela em que se realizava o projeto e muito pouco do bairro. Eu nunca tinha ouvido falar dela até o momento em que nos aproximamos da instituição com o interesse da pesquisa. Todo local tem seus caminhos, códigos, particularidades... não conhecer absolutamente nada me preocupou a princípio, algo que melhorou com o passar do tempo e na medida em que me aproximei mais de Arthur, o “educador social” responsável pelas atividades na quadra e morador do Caliandra, que foi meu principal interlocutor durante o trabalho de campo, e que foi sempre o referencial para quaisquer dúvidas que pudessem pintar.

Já no primeiro dia em que fui até a comunidade, errei o ponto de descida e peguei o caminho mais longo, a pé, para chegar a quadra. Tiveram dias em que, mesmo saindo com antecedência, me atrasei. Noutros, fiz o trajeto com folga e esperei na quadra achando que teria perdido a viagem – como o dia em que o carro de Arthur quebrou em seu trajeto. No pouco que circulei dentro da comunidade, já que passava a maior parte do tempo na quadra e o meu trajeto era majoritariamente do ponto final do ônibus até lá e vice e versa, tive um encontro com rapazes que pareceram ser funcionários do tráfico de drogas.

Tal encontro aconteceu quando aceitei ir com o Arthur pegar um sorvete para mim, que naquele dia compunha o lanche oferecido pelo projeto. No caminho de volta, avistei os rapazes e percebi que um deles estava armado. Eles perceberam minha hesitação e gritaram:

"pode vir! pode vir tranquilo". Passei por eles comendo meu sorvete. Um dos rapazes ofereceu as drogas que vendiam (maconha, pó...) e outro disse: "aqui nós somos tudo seu amigo". Eu viro a cabeça e aceno um positivo com mão e agradeço: "valeu!". Eu continuei subindo o caminho até o ponto. Meu corpo tremia parecendo estar em descompasso com minha mente, que pensava mais tranquila, a ponto de cumprimentar os moradores ao passar de volta pela quadra. Esse momento foi bem estranho, algo entre naturalização da violência e do crime e o sentimento de outsider, estrangeira. Essa situação remete a reflexão de Cecchetto (2004) de que “sem desprezar o fato que esses indivíduos estão fortemente armados, o bandido, longe de ser um ente abstrato, é alguém a quem se cumprimenta, com quem se conversa, namora, ou até mesmo se brinca” (idem, 2004, p. 124).

4.3. Análise dos dados

O momento da análise dos dados “nos conduz a uma busca da *lógica peculiar e interna* do grupo que estamos estudando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016, p. 26). Como técnica para análise do material da pesquisa foi utilizada a Análise de Conteúdo Temática, cujo esforço teórico, segundo Minayo (2014), objetiva superar o senso comum e o subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica perante a comunicação de documentos, entrevistas, resultados de observação e outros documentos. A Análise de Conteúdo, segundo Laurence Bardin (2000), caracteriza-se como um método empírico, dependente do tipo de fala e do objetivo da interpretação da mesma. Trata-se de um conjunto de técnicas de análises de comunicações, o qual é passível de adequação a um vasto campo. O interesse da Análise de Conteúdo não reside na descrição dos conteúdos, mas no que estes podem nos ensinar sobre “outras coisas” (BARDIN, 2000). Dessa forma, buscou-se desvelar as condições de produção do texto (neste caso o discurso dos entrevistados e as impressões registradas nos diários de campo). Partindo do tratamento das mensagens, a análise de conteúdo procura inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem e/ou sobre seu meio.

4.4. Questões éticas

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola Nacional de Saúde Pública, respeitando as resoluções no 466 de 2012 e no 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foi obtida anuência institucional, sob o número de parecer 3.398.467 e do caee 10534519.0.0000.5240.

5. RESULTADOS

5.1. NO TREINO: NOTAS SOBRE A “CAPACITAÇÃO” DA EQUIPE¹⁷

Neste capítulo apresento um panorama da observação etnográfica das atividades de treinamento, denominada de “capacitação” pela instituição, dos “educadores sociais” do projeto pesquisado, os chamados “facilitadores”. Em primeiro lugar descrevo as instalações onde o treinamento se desenvolveu; apresento os participantes em termos geracionais, educacionais e de gênero; destaco os temas que foram trabalhados; a abordagem metodológica utilizada; a dinâmica da capacitação e seus conceitos e referenciais. Na análise empreendida, procuro articular as reações dos profissionais e as discussões que surgiram a partir dos temas apresentados durante esta atividade com os objetivos de meu estudo. Finalmente, busco alinhar uma reflexão sobre as informações produzidas a partir dessa observação com as questões teóricas da dissertação.

Primeiramente, considero importante ressaltar que os próprios termos utilizados pela instituição apontam algumas reflexões iniciais, que mesmo não sendo objetivo desta pesquisa, ajudam a construir as considerações que seguem. A primeira reflexão é sobre o uso do termo “capacitação”, que, em minha opinião, remete a um tipo de formação baseada no ensino de técnicas, o que vai em sentido oposto ao que se esperaria de trabalhos em ciências sociais e humanas. A outra é sobre o tipo de vínculo entre instituição e profissionais.

Apesar da curiosidade despertada em torno do termo, não foi possível identificar nos documentos oficiais dos principais programas da instituição, citados pelos palestrantes e consultados por mim, alguma referência ao que chamam de “capacitação”. Estes documentos se encontram disponíveis online no site da instituição e se caracterizam como manuais metodológicos para o trabalho de questões relacionadas a gênero, violência, sexualidade, paternidade e cuidado, dentre outros assuntos. Apesar da existência destes materiais e dos programas terem sido citados pelos palestrantes, eles não foram trabalhados durante o período de capacitação. O meu contato com estes materiais de maneira mais específica ocorreu posteriormente ao trabalho de campo justamente em função da busca por informações a respeito do termo “capacitação”. Ao folhear (virtualmente) os documentos percebi que se tratava de um material extenso (todos com bem mais de cem páginas) e tive a impressão de que era bastante detalhado. Logo, por que neste material não aparecia a tal da “capacitação” e por que não foi trabalhado neste momento? E, principalmente, se se tratavam de manuais por

¹⁷ As metáforas utilizadas nos títulos remetem a termos normalmente utilizados no futsal, já que era a atividade principal das aulas do projeto em quadra.

que nunca foram mencionados pelos “educadores sociais” que atuavam em quadra e, mais especificamente, por que não eram utilizados por eles?

Em relação ao segundo aspecto apontado acima, o “vínculo”, me intrigou que os profissionais não fossem designados como “funcionários”, de maneira geral, ou cada um por suas profissões, mas referidos como “facilitadores”. De fato, a relação entre os profissionais e a instituição era complexa, primeiramente porque eram contratados no formato de Microempreendedor Individual (MEI). Isto é, tratava-se de uma pessoa jurídica (a instituição por meio de seu CNPJ) contratando outra pessoa jurídica (o “facilitador” por meio do CNPJ do MEI). Assim, eram prestadores de serviço e não funcionários da instituição, o que certamente é um fator a se considerar no desenvolvimento do trabalho de profissionais como professores (neste caso, chamados de educadores sociais) e assistente sociais, por exemplo. Esta situação, associada a outras observadas em campo, remeteram à precarização do trabalho e serão mais detalhadamente apresentadas no tópico “Escanteio: a prática dos “facilitadores” e as dificuldades mais profundas” a seguir. No entanto, vale ressaltar, novamente, que estas questões são trazidas de maneira breve de forma a indicar que foram identificadas, mas que não foi o objetivo desta pesquisa discuti-las a fundo.

Dito isto, podemos avançar na discussão acerca do perfil desses profissionais da educação não formal - os “educadores sociais” ou “facilitadores” (GOHN, 2010, p. 47). A este respeito, é importante ressaltar que, para além de toda a abordagem daquilo que é subjetivo, que consequentemente orbita o universo do complexo, conforme foi apontado no item 3.3 que discutiu a educação não formal, o “educador social”, por ser aquele que “opera” a educação não formal, parece prescindir de uma formação excepcionalmente sagaz – ainda que desobrigada de “requisitos de escolaridade”¹⁸, conforme apontou Gohn ao citar a Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2002 apud GOHN, 2010, p. 54).

Neste contexto, cabe perguntar: o perfil do educador social atuante em projetos sociais desenvolvidos por ONGs está de acordo com o que propõe a educação não formal? Atende ao que propõem os projetos sociais em suas apresentações institucionais? E mais importante, os processos de formação destes profissionais atendem ao que se espera deles (como no caso da “capacitação” discutida a seguir)? Conforme o trecho a seguir a respeito das dimensões do processo político-pedagógico de aprendizagem e produção de saberes da educação não formal, parece que muito se espera destas educadoras e educadores:

¹⁸ Não é meu intuito, com este trecho, afirmar que a escolaridade – a educação formal – garante a por si só a capacitação para o trabalho pedagógico ou hierarquizar os tipos diferentes tipos de educação (formal, não formal e informal).

a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos, (...); aprendizagem dos indivíduos para atuarem no mundo do trabalho, (...). A aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor (...), a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários ... [...] (GOHN, 2010, p. 35).

Conforme é possível interpretar, o trabalho do educador social compreende relações de ensino-aprendizagem complexas, especialmente se atreladas a temas ainda considerados tabu e pouco explorados e aceitos na sociedade, como é o caso das questões de gênero – temática central da ONG Virando o jogo. Assim, cabe questionar: como era feita a escolha desses educadores pela ONG? Qual o seu perfil? E que tipo de formação se buscou alcançar com a “capacitação” oferecida?

Destaca-se que, atualmente, o campo da educação não formal é um dos poucos com vagas de trabalho para os profissionais da educação, o que é corroborado por Gohn (2010). O trabalho como educador social é uma questão de escolha ou de necessidade para estes profissionais? A pergunta é pertinente justamente pelas características dadas ao educador social. Oriundo de uma investigação obviamente ainda incipiente, no caso dos projetos sociais de esporte, parece existir um hiato entre a teoria de Gohn (2010) e a intervenção pedagógica cotidiana dos educadores (des)amparada pela insituição.

5.1.1. NA TEORIA, A PRÁTICA É OUTRA

A participação na capacitação dos profissionais do projeto Vencedores pelo esporte foi realizada durante os dias 13, 14 e 15 de março de 2019, de 10h às 16h, no prédio da Biblioteca Parque Estadual, localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro. As opções de acesso a biblioteca eram muitas, já que ela está numa das principais avenidas da cidade, a Presidente Vargas, e praticamente de frente para a Estação Central do Brasil, de onde partem os trens para diversos bairros, assim como próxima da estação de metrô “Presidente Vargas”. O espaço da biblioteca era amplo e muito bem equipado, contando com salas preparadas para reuniões e palestras – em uma das quais foram realizados os encontros da capacitação da equipe. Podemos interpretar que a escolha deste local esteve relacionada à própria centralidade do prédio e à inexistência de um local de sede da Virando o jogo naquela época. Fomos informados na reunião de janeiro de 2019 com os representantes da instituição de que estavam, momentaneamente, sem sede; o primeiro encontro com uma representante da ONG, acontecido em meados de 2018, fora em uma sede em outro bairro do centro da cidade.

Posteriormente ao trabalho de campo, em outubro de 2019, estive na atual sede, em um espaço “coworking” em um bairro da zona sul.

A capacitação consistiu majoritariamente no oferecimento de palestras, no formato expositivo, ministradas por pessoas convidadas pela Virando o jogo que fizeram apresentações sobre os programas da instituição e abordaram temas como gênero, masculinidade, violência e Estatuto da Criança e do Adolescente. Foram horas de apresentação de conteúdo, onde pude perceber que poucos participantes pareciam realmente estar prestando atenção às apresentações, já que muitas vezes olhavam o celular ou conversavam. Poucas foram as oportunidades de atividades onde os participantes trabalharam em grupo. Não houve uso de nenhum tipo material didático durante esses dias. Não obstante, as palestras foram, em alguns momentos, interrompidas por intervenções dos participantes que geraram alguns debates. Em relação aos temas transversais a este estudo - gênero, masculinidades, violência e juventude – as apresentações me pareceram breves e superficiais, em desacordo com sua complexidade.

Os conteúdos eram densos para serem abordados no tempo e forma que foram propostos, pois como elucidou Roberto Da Matta “as chamadas ‘ciências sociais’ estudam fenômenos complexos, situados em planos de causalidade e determinação complicados” (1993, p. 18). Não se tratava da transmissão de meras técnicas e procedimentos, mas da abordagem de temas que exigem reflexão. Assim, acredito que processos formativos cujos temas estejam relacionados às ciências sociais e humanas, por sua densidade, complexidade e seu caráter contextual (isto é, não se caracterizam por regras universais ou teoremas, etc), carecem de mais tempo destinado à assimilação dos conteúdos, assim como maior atenção às metodologias de ensino-aprendizagem.

Estiveram presentes nestes encontros, além do coordenador de projetos da instituição e palestrantes externas, nove profissionais que desenvolveriam o trabalho com as crianças, adolescentes e jovens em duas comunidades próximas, o Morro da Alamanda e o Caliandra. Dentre estes profissionais, haviam dois professores e um estagiário de Educação Física, uma assistente social, duas pedagogas e um líder comunitário. Duas pessoas não informaram suas formações. A faixa etária esteve entre vinte a quarenta anos, em média. Eram quatro participantes do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Nenhum dos participantes mencionou como foi selecionado para o trabalho, se houve divulgação de inscrição em vagas ou processo seletivo. No entanto, posteriormente, ao entrevistar dois desses profissionais, que desenvolveram o trabalho acompanhado no Caliandra, estes disseram que foram convidados para uma entrevista com o antigo coordenador de projetos, o qual não conheci.

Nestes dias de capacitação, conheci as profissionais e os profissionais que estiveram omigo durante os meses em que estive em campo, que foram: Arthur, Pedro, Miguel e Manuela. Mas lá também estiveram presentes Maria Alice e Anderson, que desenvolveram um projeto em outra localidade - o Morro da Alamanda . Arthur, que foi o meu principal interlocutor no trabalho de campo, é um professor de Educação Física de 35 anos, morador da comunidade do Caliandra desde o nascimento, formado em uma universidade privada em 2005. Arthur conheceu a instituição por meio de uma ação da mesma no interior da própria comunidade e, desde então, trabalha para ela, totalizando cinco anos. Em sua casa na comunidade ficam guardados os materiais de aula da instituição, assim como os lanches. Arthur também é professor de uma escola particular e de uma pública em um município próximo.

O estagiário Pedro ficava junto com Arthur em quadra durante as aulas e informou morar em um bairro na área central da cidade, de fácil acesso à favela do Caliandra, e estudar Educação Física em uma universidade privada. Pedro tinha o mesmo tempo de instituição que tem de faculdade, quatro anos. Ele começou aplicando questionários e os digitando (tabulando). Posteriormente, já cursando a faculdade, aproveitou a oportunidade de estagiar em projetos da instituição. Concomitante ao projeto, ele também estagiava em uma academia na zona sul.

Com Miguel, Manuela e Laura eu não tive tanto contato quanto com Arthur e Pedro. Miguel também é professor de Educação Física (e taxista), mas parecia não ter a mesma função de Arthur, visto que nem sempre estava presente e quase não dava aulas. Posteriormente informou que estava saindo do projeto. Manuela, que também era moradora de uma comunidade vizinha, é assistente social e trabalhou para a instituição apenas por alguns meses, tendo saído antes que eu terminasse o trabalho de campo. Pelo o que observei, seu trabalho era se articular com as famílias para realizar o processo burocrático das inscrições das crianças no projeto e recrutar novos. Laura é pedagoga e ficava no espaço conhecido como Centro Municipal de Assistência Social (CEMASI) desenvolvendo atividades as quais não tive acesso.

Tive contato com alguns gestores para resolver questões burocráticas. Roberval foi, dentre estes, com quem tive maior contato, pois ele coordena os projetos da instituição. Roberval é historiador de formação, com especialização em políticas públicas para infância e adolescência. Trabalha há mais ou menos treze anos na área social e conheceu o Virando o Jogo no ano de 2013 enquanto trabalhava para outra ONG com temáticas semelhantes. Começou a trabalhar na Virando o Jogo em 2017 de forma mais pontual e, em 2019, passou a

coordenador de programas e projetos da instituição. Com os demais gestores da instituição eu tive apenas o contato no momento da entrevista. Eles serão apresentados no item 8 (“A semi-final”).

Os participantes aparentaram se conhecer há algum tempo e por isso tive a impressão de que a maioria deles já trabalhava em projetos da Virando o Jogo. Um dos relatos durante a atividade, por exemplo, trouxe recordações de encontros em aulas passadas, de outros projetos. Eles conversavam bastante entre si, faziam brincadeiras e riam, demonstrando intimidade e amizade. Eu tive uma boa interação com eles, conversando nos horários de intervalo, participando dos debates e tendo uma ou duas vezes trabalhado em grupo com alguns. No entanto, avalio que em alguns momentos não consegui disfarçar certo estranhamento diante de algumas situações, como as relatadas adiante, tendo, em algumas ocasiões, demonstrado corporalmente meu desconforto como, por exemplo, ao expressar seriedade enquanto todos riam.

Conforme apresentado a seguir, não foi incomum naqueles três dias perceber falas e comportamentos que se remeteram à categoria gênero de forma estereotipada como, por exemplo, fazendo referência à uma naturalização da rígida dicotomia *masculino* (“público”, “razão”, “força”) versus *feminino* (“privado”, “emocional”, “fraqueza”), assim como às desigualdades sociais entre homens e mulheres. Tais situações ficaram ainda mais evidentes pois claramente contrastavam com o fato de estarmos em uma capacitação de profissionais para um projeto que propunha justamente como um de seus objetivos o trabalho com questões de gênero. Ou seja, em teoria, aquele era um momento profícuo para gerar intervenções especialmente destinadas à debater opiniões e comportamentos como os estes. Durante a observação das atividades em quadra, percebi a permanência de tais estereótipos atravessando a prática, o que será abordado no próximo capítulo.

No primeiro dia de capacitação se iniciou um debate entre os participantes, puxado por uma fala do coordenador do projeto, sobre o afastamento dos homens brasileiros dos serviços de saúde. Neste momento, a atenção de todos se voltou para o relato de um dos participantes, Miguel, um caricato professor de Educação Física¹⁹, sobre uma consulta médica urológica na qual teria que ser examinado por uma médica. Segundo Miguel, o gênero da profissional causou constrangimento não só a ele (provavelmente porque naquela situação teria uma parte de seu corpo tocado por uma mulher), mas a outro paciente na sala de espera, que teria ido embora por esse motivo. O caso foi contado de maneira enfática, isto é, ressaltando o fato da

¹⁹ Alto, forte, brincalhão, sempre usando roupas esportivas e falando alto.

urologista ser uma mulher que atenderia homens, desencadeando o riso coletivo, inclusive do coordenador e da palestrante. O tom “exclusivo” de brincadeira conferido por todos ao relato me causou incômodo, principalmente quando Miguel concluiu sua fala dirigindo-se ao grupo: “você não vai chegar e dizer para uma mulher que pegou gonorréia, tem coisas que você só fala com homem”. Os risos e piadas continuaram sendo a reação da maioria e uma rica oportunidade de intervenção sobre a temática gênero foi perdida.

O relato e os comportamentos gerados foram, na minha opinião, desprezados como pontos a serem discutidos pelos profissionais que ali estavam para oferecer a capacitação, justamente, sobre *gênero*. Teria sido uma ótima oportunidade para discutir sobre o processo de socialização de *meninos* e *meninas* e a construção da masculinidade, discussões essas que poderiam ter ajudado a compreender o por que do incômodo de Miguel gerado pela situação, o que, infelizmente, não foi levantado. O relato em si, carregado de sexismo ao descrever como algo surpreendente e constrangedor um simples encontro entre uma médica e seu paciente, acabou não sendo, porém, o mais contraditório desta situação. O coordenador e a palestrante ignoraram o caso como um possível gancho para discussões e reflexões fundamentais à proposta do projeto voltado à abordagem de questões de gênero com crianças, adolescentes e jovens. Dito isto, como esperar que os profissionais possam trabalhar em quadra questões de gênero se os “especialistas” e gestores (que devem estabelecer as diretrizes de trabalho) não conseguiram, eles próprios, trabalhá-las no momento de formação?

Ao contrário de abordar e aprofundar questões relativas à masculinidade, a conversa continuou e se repetiram falas estereotipadas e opiniões aleatórias. O cerne de meu “incômodo” reside no fato de que a questão do processo de socialização e de construção da masculinidade que levaram à situação (a forma como o relato foi feito: o que foi relatado, as piadas, o riso, etc) não foram levantadas, sequer mencionadas. Assim, que aspectos desta masculinidade fazem com que os homens se afastem (como não pertencentes a esses espaços) dos serviços de saúde de maneira geral? Por que o cuidar da saúde é tão assustador para o homem brasileiro, enquanto para a mulher é algo normal? Quais as relações entre a construção social da masculinidade e a produção e manutenção do tabu da população masculina em relação a consultas com urologistas? E mais especificamente, quais os atravessamentos das questões de gênero nesta situação, que fizeram aqueles homens se sentirem constrangidos por uma consulta com uma médica mulher? Eram questões como essas que eu esperava ouvir, assim como o direcionamento da discussão para uma efetiva capacitação sobre gênero, o que não aconteceu. Ficou aparente que todos os presentes

tratavam a saúde do homem de forma extremamente banalizada, inexistindo reflexões a respeito.

Outro exemplo emblemático para se aproximar à visão dos profissionais presentes à capacitação sobre as relações de gênero surgiu com o debate sobre mulheres no futebol. Uma das profissionais mencionou sua participação em peladas do/com o marido, como sendo, em suas palavras, “legal”, embora tenha mencionado a percepção de preconceitos direcionados à sua presença naquele espaço. Vale ressaltar que essa participante tinha experiência bastante íntima com o esporte, tendo relatado que chegara a treinar uma equipe de futebol. O seu relato foi interrompido pelo mesmo professor citado anteriormente ao comparar a sua experiência com a da colega, conforme destacado nas anotações do dia 13/03/2019:

Miguel diz que Maria Alice vai com o esposo *porque está acostumada*, e que no seu caso isto não ocorre assim. Miguel relatou que joga duas peladas, e que sua esposa adora uma, que segundo ele todos levam esposa e família, onde fizeram “um salmão na brasa”, e a outra que ela odeia, pois “os caras até fumam maconha”.

O afastamento das mulheres do universo esportivo foi simplificado na justificativa para o fato de sua esposa “gostar ou não” de uma pelada. Miguel reduziu a questão ao “costume” e ao ambiente, desconsiderando todo um processo de socialização tão distinto, nos quais homens e mulheres acabam por desenvolver comportamentos, opiniões, “gostos”, etc, tão polarizados e que, em função disso, o futebol e seu espaço são socialmente construídos como pertencentes ao universo dos homens, onde as mulheres simplesmente não se encaixam. Simplificadamente, esta situação, de fato, se relaciona ao “costume”, conforme apontou Miguel. Mas o “costume” não se cria desligado da cultura que o produz, que, no nosso caso, é permeada por práticas extremamente generificadas para homens X mulheres.

Novamente, o diálogo descrito acima não motivou o aprofundamento do debate voltado às questões de gênero, mesmo com o relato de uma situação exemplar do cotidiano dos participantes, quando poderiam ter sido abordadas questões como mulheres no esporte ou o esporte como área reservada masculina, por exemplo. De novo todos riram e fizeram brincadeiras. Pareceu-me, então, que capacitar profissionais para o trabalho com questões de gênero se resumia ao conteúdo do projetor e a fala (descontextualizada) das/dos palestrantes.

Outro assunto que merece destaque na análise da capacitação é o que se refere à *política*. Um dos palestrantes que fez a apresentação de um dos programas da Virando o Jogo abordou transversalmente a temática de gênero, informando que o projeto Vencedores pelo Esporte teria inicialmente o termo “equidade de gênero” em seu nome, tendo este sido

suprimido²⁰ em função da eminente (e posteriormente real) eleição de Marcelo Crivella para a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Esta adaptação se deu em função do contexto político que envolve este prefeito, que é ex-bispo e missionário da Igreja Universal do Reino de Deus e que foi eleito por uma bancada evangélica conservadora que se posiciona absolutamente contrária a pautas que articulem questões de gênero. Isto pode ser um indicativo de possíveis dificuldades enfrentadas pela instituição devido ao contexto adverso instaurado por este contexto político.

Aqueles três dias de capacitação com a equipe, somados à análise documental do material textual fornecido pela ONG, fizeram despertar ainda mais o interesse a respeito de como seria o trato do assunto gênero/masculinidade com as crianças, adolescentes e jovens na quadra do Caliandra. A partir da análise dos documentos específicos do projeto fornecidos pela gestão da Virando o Jogo, foi possível entender melhor sua proposta (ou seja, a teoria). Um dos documentos, em suas primeiras linhas, afirmava que o esporte era a ferramenta principal para o desenvolvimento de habilidades que permitissem aos jovens o uso de “estratégias de comunicação não-violenta” e que “estimulassem o protagonismo” e o “senso de pertencimento local”, transformando normas de gênero e combatendo a “violência baseada no gênero”. Cabe ressaltar que essas categorias (os termos entre aspas) foram utilizadas pela própria instituição.

Como será apresentado no capítulo a seguir, a observação das atividades em quadra deu a impressão de um vazio em termos de seguimento de uma proposta (conceitos, metodologia e objetivos). Por exemplo, foram observados comportamentos agressivos e violentos entre as crianças e jovens do projeto – baseadas no gênero ou não – que, além de serem corriqueiros, eram comumente negligenciados pelos “educadores sociais” responsáveis pelo desenvolvimento das atividades em quadra. Isso não quer dizer que compreendo como fácil o propósito buscado discursivamente pelo projeto e que ele se concretizaria de uma hora para outra, mas o projeto pesquisado acontece há cinco anos e, segundo informações de avaliação da própria instituição, ocorreu significativa redução nos níveis de violência.

A avaliação, segundo consta no documento da proposta do projeto, foi realizada por meio de métodos qualitativos e quantitativos - relatórios de campo, estudos de caso, grupos focais e questionários antes (pré-teste) e após (pós-teste) a intervenção. Antes de entrar

²⁰ A conjuntura política brasileira, que foi se tornando cada vez mais hostil ao trabalho com as questões de gênero desde antes do golpe contra a presidenta Dilma em 2016, certamente foi um aspecto que marcou as instituições e pessoas que trabalham com este tema.

propriamente na análise do conteúdo da avaliação desenvolvida pela instituição, vale a inserção de uma rápida reflexão sobre este processo, que como bem apontou Zamora (2019),

não é exagero afirmar que os instrumentos de avaliação, assim como outros condicionantes existentes nos diferentes editais, são limitadores da atuação das organizações proponentes e executoras de determinado projeto. Atingir metas de atividades e produzir meios de verificação acaba se tornando um imperativo, por vezes, mais importante que produzir as mudanças desejadas (ibidem, p. 19)

Portanto, os mecanismos de avaliação e monitoramento são elementos importantes para um projeto social, visto que as entidades financiadoras costumam exigir que os executores explicitem estes mecanismos e os resultados obtidos de maneira a avaliar se o projeto atingiu seus objetivos. Voltando à avaliação realizada pela Virando o Jogo, as informações sobre a redução da violência nestes documentos chamam a atenção, conforme apresentado no seguinte trecho:

A análise dos questionários aplicados em 2017 *aponta claramente a redução da violência*, indicando, por exemplo, que a porcentagem de crianças e adolescente totalmente de acordo com a afirmação de que “se alguém me insulta, eu me defendo até com força se for necessário” reduziu de 60 para 11,1%. O indicador, relacionado a estimular relações equitativas de gênero, também apresentou índices importantes no pós teste, 90% das crianças e adolescentes discordam da afirmação de que “meninas não jogam tão bem futebol quanto os meninos”. E a porcentagem dos respondentes totalmente de acordo com a afirmação de que “meninos e homens não podem chorar” reduziu de 60 para 22,2%. *No dia a dia observamos a diminuição da violência entre as crianças, a valorização do diálogo*, maior atenção e sociabilidade e sentimento de pertencimento a um grupo, o que no esporte pode ser chamado de “espírito de equipe”, especialmente na formação de grupos mistos para as atividades esportivas, culminando com a formação de um time de futebol composto por meninas e meninos” (documento da proposta do projeto, p. 3, grifos nossos).

Neste trecho não foi possível identificar sobre qual comunidade se referiam estas informações, se à Caliandra ou outra localidade onde também implementam ações, ou se abrangiam as duas. No entanto, independente disto, o que merece atenção é a apresentação das informações que, segundo a instituição, apontaram “*claramente a redução da violência*”. Não tive acesso aos questionários, porém, pela leitura das informações, compreendi que existiam questões cuja resposta era dada dentro de uma escala de opções (“totalmente de acordo”, “de acordo parcialmente”, “discordo totalmente”, “não sei”, etc) sobre alguma frase de conteúdo relacionado aos objetivos a serem verificados. Assim, o que fundamentou a redução da violência apontada pela instituição foram as opiniões dos/as participantes sobre violência e violência baseada no gênero, conforme elucidam trechos como: “a porcentagem de crianças e adolescentes totalmente *de acordo com a afirmação* de que ‘se alguém me insulta, eu me defendo até com força se for necessário’ reduziu de 60 para 11,1%”; ou “a

porcentagem dos respondentes *totalmente de acordo com a afirmação* de que ‘meninos e homens não podem chorar’ reduziu de 60 para 22,2%”.

De maneira complementar aos dados quantitativos, outras informações trazidas pela avaliação afirmam a observação da diminuição da violência entre as crianças e a valorização do diálogo no dia a dia do projeto, algo que, de forma contrária, foi recorrente em meus registros de campo (a violência entre alunos). Não questiono a veracidade das informações, no entanto, acredito que afirmar a “redução da violência” demande o desenvolvimento e aplicação de instrumentos mais complexos, assim como uma profunda reflexão sobre os achados. Opiniar sobre violência e vivenciá-la ou praticá-la são ações bastante distintas.

Em um trecho seguinte ainda no mesmo material, é apontada a existência de uma particularidade no caso da Caliandra:

Na avaliação de 2018, [...] parte dos itens relacionados à gênero, participantes da comunidade dos Caliandra, geralmente apresentaram *mais atitudes não-equitativas*. Apesar das atitudes equitativas demonstradas, encontramos vários conceitos que devem continuar sendo abordados, incluindo a equidade ética/racial, comportamentos de risco, incluindo álcool e drogas, consentimento, assédio, e direitos sexuais e reprodutivos. [...] E a violência entre pares também apresenta resultado que merece atenção, constata-se que quase 18% das e dos participantes se envolveu em brigas no último mês [...]. A avaliação demonstra que são mais frágeis nossos resultados na Comunidade dos Caliandra, onde o impacto foi menor e onde houve oscilação dos índices entre os anos e *pouco avanço na sensibilização da comunidade sobre o tema da violência* e seus reflexos negativos na vida de meninos e meninas (documento da proposta do projeto, p. 4, grifos nossos).

É possível interpretar que a avaliação do projeto na comunidade onde realizei as minhas observações de campo não apresentou resultados esperados/satisfatórios, o que aparentemente indicava a necessidade de maior atenção ao trabalho especificamente neste território e também, segundo a instituição, a necessidade de expansão para outras comunidades que o compunham, conforme constatado no seguinte trecho: “no território dessa comunidade que queremos concentrar esforços e ganhar mais campo de atuação geográfica” (Documento da proposta do projeto, p. 4).

De maneira geral, essas informações, além de soarem superficiais, chamam a atenção por corroborarem um surpreendente sucesso em “reduzir a violência”, como foi o caso do Midnight Basketball (HARTMANN, 2001), apresentado na revisão de literatura, que também fez com o que o seu autor se espantasse diante dos números. De todo modo, tomando todas as informações apresentadas pela ONG como fidedignas, o que explicaria o trabalho tão desconectado dos temas gênero e violência que observei durante meu trabalho de campo? O que explicaria a negligência dos representantes da instituição em relação ao comportamento agressivo/violento e à manifestação de expressões e opiniões estereotipadas em relação a

gênero de alunes observados dia após dia em quadra? E, por fim, qual a relação do esporte com o alcance (ou não) destes resultados? As informações da avaliação e o que observei em campo vão em caminhos opostos.

Assim, retomando ao que já foi apontado inicialmente na revisão de literatura e aludindo à pergunta de Hartman (2001, p. 353)²¹, como e por que as aulas de “gol a gol” e de futsal ajudariam crianças, adolescentes e jovens a refletir sobre violências, desigualdades e prejuízos ligados à categoria de gênero, fazendo com que buscassem – nos termos da ONG - a “comunicação não-violenta”, “transformar normas de gênero” e “combater a violência baseada no gênero”? Esta é uma questão central na pesquisa e tenho aqui como hipótese que talvez não existisse efetivamente uma reflexão que subsidiasse a escolha das atividades. Isto é, não ficou claro se era mais importante a atividade (futsal) em si ou o seu potencial para tematizar aquilo que se propunha o projeto. Ou, ainda, se a escolha estava atrelada ao custo (baixo) da atividade e à facilidade e também o custo (baixo) de profissionais para desenvolvê-las.

A prática esportiva se encontra mais especificamente descrita no documento da proposta do projeto na sessão “Metodologias, atividades e materiais educativos”. Segundo o documento:

A prática esportiva tem potencial para incentivar a cidadania, favorecer a solidariedade, prevenir a violência e promover a equidade de gênero. Educadoras/es capacitados na metodologia Treino Social²² criam estratégias para promover a prática esportiva como um espaço para o desenvolvimento de competências não apenas físicas, mas também sociais e emocionais, envolvendo meninas e meninos na prática esportiva. [...] O Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano - Movimento é Vida: Atividades físicas e Esportivas para todas as pessoas, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ressalta o potencial que as atividades físicas e esportivas têm de enriquecer a vida das pessoas, ampliar sua liberdade de escolha e promover o desenvolvimento humano. O acesso ao esporte é um direito previsto no Capítulo IV do ECA (documento da proposta do projeto, p. 22).

Conforme o trecho citado, atribui-se grande expectativa à prática esportiva – expectativa esta que, a partir de minhas observações, não se cumpriram em quadra. Uma afirmação em particular do trecho acima se mostrou bastante significativa: “A prática esportiva *tem potencial* para incentivar...”. De fato existe grande potencialidade nas práticas

²¹ Ver a citação da página 28.

²² “Treino Social (pedagogia do esporte) - metodologia fundamentada no esporte para o desenvolvimento, criada, e testada no Brasil, pela Cooperação Alemã, por meio da Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) impacta diretamente no desenvolvimento de competências físicas, técnicas, táticas, sociais e emocionais, e o processo se dá através da descoberta guiada, trabalhando principalmente a formação de pessoas protagonistas, autônomas, capazes de fazer suas escolhas e criar suas oportunidades” (documento da proposta do projeto, p. 22).

corporais (esportivas ou não) no que se refere ao trabalho de questões pautadas pelos Estudos de Gênero e da Violência. Isto é, existe uma capacidade nestas práticas para tal intento mas que só será alcançada mediante a intencionalidade pedagógica que se concretiza por meio das ações de um professor ou professora (o “educador social” dos projetos). A prática esportiva, seja ela qual for, só ajudará na promoção da “equidade de gênero”, por exemplo, se ela for pensada (planejada) e executada para alcançar este intento, se este for o objetivo (ou um dos) quando estiver sendo oferecida a qualquer público alvo. Somente ofertar a prática esportiva garante apenas o acesso ao esporte como um direito, conforme apontado no trecho acima, mas certamente não garante o trabalho da cidadania, solidariedade, prevenção da violência. Esta discussão se encontra detalhadamente apresentada no item 5.4 (“Desnaturalizando o olhar para os projetos sociais a partir da Educação Física”).

Além da prática esportiva são previstas, nos documentos, a realização de oficinas educativas, oficinas de mobilização social, oficinas de múltiplas linguagens, atividades culturais, rodas de conversa, campanhas de comunicação, capacitação de profissionais das áreas da saúde, educação e assistência social e lideranças comunitárias, seminário e disseminação da metodologia. Segundo o documento, as “oficinas”

Têm como premissas a participação, a democracia e a reflexão, onde se busca criar um espaço seguro e de confiança para a reflexão de temas, sob a condução de um/a ou mais mediadores/as (educador/a), que tem a função de mobilizar positivamente o grupo, aproveitar o conhecimento dos/as participantes e ampliar e problematizar os temas debatidos. [...] terão um *planejamento de atividades alinhado*, [...]. As oficinas *buscarão produzir uma reflexão crítica sobre a violência e de como as desigualdades de gênero impactam a vida de meninas e meninos*, buscando mudança de atitudes e construção de estratégias equitativas (documento da proposta do projeto, p. 21, grifos nossos).

Destaquei os trechos referentes à prática esportiva e às oficinas porque são os mais relevantes para as reflexões de minha pesquisa e devido a observação ter sido feita na quadra da comunidade, o que restringe as reflexões a respeito das demais ações que aconteciam fora deste espaço. Como foi visto nestes dois trechos, esperava-se das “oficinas” e das práticas esportivas, entre as outras ações, que sensibilizassem os participantes para determinados assuntos, que os ajudasse a desenvolver habilidades, que promovessem mudanças de atitudes e reflexão crítica, dentre tantas outras intenções. No entanto, conforme será visto no capítulo a seguir, não foi isso que se pode depreender dos momentos em quadra. Por fim, vale ressaltar que, segundo este mesmo documento, as oficinas educativas teriam como base o currículo de programas da instituição, que foram mencionados anteriormente e cuja ausência também chamou a atenção.

Voltando à discussão sobre a formação docente em Educação Física, cabe agora estabelecer um paralelo com a discussão sobre a formação na capacitação oferecida pela Virando o Jogo. Esta “formação” dada pela ONG parece repetir um dos problemas da formação inicial destes professores e professoras: a desconexão entre a seleção e a articulação dos conteúdos apresentados/ensinados e a prática docente efetiva em quadra/sala, “o que não contribui para elaborar respostas e encaminhar soluções outras, mesmo que transitórias” (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019, p. 282). No diário de campo, discutido a seguir, encontram-se descrições de situações que servem como exemplos reais. Esta “capacitação” da qual participei ocorreu basicamente como discutiram Bagnara e Fensterseifer (idem).

Tratava-se de palestras sobre temas que seriam, supostamente, abordados nas ações do projeto, no entanto sem nenhuma conexão com as atividades que acompanhei na quadra comunidade. Ou seja, reuniu-se “educadores sociais”, que já vem de um *campo* no qual a formação inicial é, na maioria das vezes, carente em relação ao aspecto didático-pedagógico (fora em relação a formação nos próprios temas, como gênero, por exemplo), os lançando em uma sala durante três dias, por mais ou menos cinco a oito horas por dia, para apresentar-lhes temas (em sua maioria complexos, controversos e polêmicos) que teriam que trabalhar com jovens, adolescentes e crianças. Seria como apresentar os ingredientes de um prato para alguém que não sabe cozinhar.

Os dias de capacitação junto à equipe certamente instigaram mais reflexões acerca do meu objeto de pesquisa, especialmente a respeito da relação entre os “educadores sociais”, os temas e os/as alunos/as em quadra. Mas, principalmente, serviu para que eu conhecesse um pouco do trabalho da ONG e me aproximasse dos profissionais que desenvolveriam as atividades que eu acompanharia nos meses seguintes. O trabalho desenvolvido e o perfil destes profissionais, dentre outras questões, são abordados no capítulo a seguir.

5.2. ENTRANDO NO JOGO: ETNOGRAFIA DAS ATIVIDADES NA QUADRA

Neste capítulo apresentarei uma síntese dos acontecimentos mais relevantes do trabalho de campo durante as aulas do projeto social Vencedores pelo Esporte. Minhas observações de campo certamente não estiveram restritas aos momentos de aula. Assim, também irei apresentar e discutir as situações marcantes tanto nos momentos que antecederam, intercalaram, sucederam e interromperam as aulas (que temos como emblemático exemplo a briga entre pai e filha que pôs fim a uma aula, relatada adiante).

Assim, durante três meses observei as aulas de três turmas do projeto, onde fui muito bem recebida e acolhida pelos “educadores sociais”, com os quais desenvolvi uma relação de companheirismo e amizade, na qual sempre procurávamos nos ajudar mutuamente. Assim como também desenvolvi grande afeto pelas crianças, adolescentes e jovens do projeto, o que tornou o pesado trabalho de campo algo mais leve e agradável. Neste período, normalmente à beira da linha lateral da quadra, observei o cotidiano das atividades, anotei minhas reflexões, descrevi os fatos e os indaguei... incansavelmente. Ou melhor, “cansavelmente”, especialmente devido às horas de deslocamento que enfrentava tanto na ida até a comunidade quanto na volta para casa.

Em uma analogia ao trabalho de Wacquant (2002), que a princípio tinha como objetivo estudar o gueto norte americano e acabou se tornando uma etnografia do boxe naquele contexto, esta pesquisa, que também não tinha os projetos sociais em sua primeira concepção, se enveredou por este universo. Alimentada pelas ideias deste autor, busquei “escapar ao objeto pré-construído da mitologia coletiva” (ibidem, p. 22) sobre os projetos sociais. Ou seja, fugir do ideário comum a respeito dessas ações (como “salvação pelo esporte”) para aprofundar as discussões a respeito. Como Wacquant com o boxe, procurei olhar o projeto social “pelo seu lado menos conhecido e espetacular” (idem). Dito isto, compreende-se como ponto fulcral as observações e reflexões registradas nas páginas do diário de campo, visto que foi a partir das vivências inerentemente complexas na quadra que pude me aproximar daquilo que Wacquant propõe.

Esta observação foi realizada na quadra da comunidade do Caliandra na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, durante as atividades de práticas corporais do projeto social Vencedores pelo esporte, realizadas pelos “educadores sociais” da Educação Física. As aulas aconteceram as segundas e sextas-feiras (2x na semana), no período de maio a agosto de 2019. Cada turma tinha uma hora de aula e eram organizadas da seguinte maneira:

14h às 15h	Turma dos jovens	17 a 21 anos de idade
15h às 16h	Turma das crianças	7 a 11 anos de idade
16h às 17h	Turma dos adolescentes	12 a 16 anos de idade

As aulas aconteciam de forma mista²³, na qual meninos e meninas faziam as mesmas atividades. Vale ressaltar que a grande maioria era de alunos do sexo masculino e que na turma dos jovens não havia participação regular de meninas.

As únicas exigências para participação no projeto eram: estar dentro da faixa etária (7 a 21 anos de idade), ser morador da comunidade e estar formalmente escrito no projeto (algo que percebi que foi se regularizando aos poucos durante o ano, pois no início do trabalho de campo nem todos estavam inscritos).

Rotineiramente, por volta do horário em que se iniciava cada turma, alunes iam se aproximando ao redor da quadra, aguardando. Nessa espera, se dividiam entre aqueles que esperavam fora dos limites marcados pela grade da quadra e outros que a adentravam e, muitas vezes, eram repreendidos por isso. Além do desenvolvimento das aulas, os profissionais também eram responsáveis pela entrega do lanche. Sempre ao final de cada aula, as turmas eram levadas até a casa de Arthur, educador principal, para pegar o lanche que lá ficava guardado, acompanhados de algum responsável do projeto.

Normalmente, Arthur levava os alunos da primeira turma (os jovens), enquanto o estagiário Pedro iniciava a aula da turma das crianças. Com a turma das 16h (adolescentes) era sempre Arthur que os levava, pois, como era última turma do dia, ele estaria fazendo aquele caminho em direção à sua casa. Na turma das crianças Arthur e Pedro se revezavam. Havia ainda um outro “educador social”, Miguel, que de vez em quando aparecia e assumia uma ou outra destas funções.

5.2.1. NA PENEIRA

Assim como conheci, mesmo que brevemente, os meus interlocutores durante os meses em que estive em campo, também fui percebida por eles. Ao se fazer uma pesquisa de campo nunca passamos despercebidas aos olhos das pessoas que estão conosco nos espaços em que fazemos nossas observações, anotações e entrevistas. É comum que a princípio a nossa presença seja encarada com desconfiança por não ser um *nativo*, ou seja, por ser um desconhecido e um observador de fora, algo que acredito que não foi diferente comigo. O que também não é incomum é que com o passar do tempo pesquisadore e pesquisades se tornem amigos, se ajudando, muitas vezes. Assim, consegui identificar momentos em que minha presença gerou inquietude, como, por exemplo, logo assim que cheguei na quadra no primeiro dia de observação, ao cumprimentar Arthur. Nessa ocasião, ele disse que naquela aula estava

²³ Vale destacar que em uma aula da turma das crianças a partida de futsal ocorreu de forma separada por sexo. No entanto, na partida das meninas, dois meninos foram utilizados como goleiros.

dando esporte, que já tinham jogado vôlei e que estava “trabalhando esporte mesmo”, algo que provavelmente indicava uma tentativa de justificar uma aula sem a tematização sobre prevenção da violência e/ou gênero, proposta tanto do projeto quanto da instituição. Pude depreender que, por entrar em quadra a partir do aval e através da mediação da ONG, eu fora percebida como alguém que pudesse estar ali para julgar.

A curiosidade ou desconfiança sobre a minha pessoa se mostrou evidente quando quando fui perguntada por Miguel se emitia nota fiscal (devido ao fato dos profissionais serem contratados por MEI/CNPJ²⁴), demonstrando interesse em saber mais sobre mim e sobre minhas funções junto ao projeto. Notei que minha presença alterava a forma como as pessoas se comportavam em alguns momentos, por exemplo, quando, passados alguns dias acompanhando as aulas, o “educador social”, ao conversar com alunes sobre uma briga entre pai e filha nos arredores da quadra, constantemente olhava para mim, dando impressão que procurava por algum tipo de aprovação, já que sabia que eu desenvolvia pesquisa relacionada a gênero.

Com alunes também pude identificar traços que indicavam sua percepção sobre mim. Inicialmente a grande maioria demonstrou praticamente ignorar a minha presença, sendo pouquíssimas alunes que perguntaram diretamente quem era eu. Outres, já a partir da segunda aula, passaram a me cumprimentar. Assim foi até que fui sendo incorporada por eles na equipe, sendo tratada a partir de certo grau de hierarquia: o professor, o estagiário e eu. Por fim, em alguns momentos pareceu que eu fazia parte da equipe. Sempre procurei ajudar no que podia. Comecei ajudando o professor a recolher o material ao final das aulas, especialmente a última. Depois ajudando a dispor o material no espaço quando fosse necessário para alguma atividade. A medida que os dias iam passando, eu ficava mais a vontade em ajudar. E eles em pedir ajuda.

Apitei uma partida da turma das crianças a pedido de Arthur, para que ele e Pedro fossem para a arquibancada conversar sobre assuntos de uma reunião de equipe. Em outro momento, Arthur perguntou se eu podia ajudar Pedro no desenrolar das aulas enquanto ele estaria na exibição de um filme com a turma dos jovens. Respondi positivamente e passei aquela tarde com o estagiário, auxiliando-o. Outra vez, supervisionei alunes por alguns minutos quando o professor esteve em outra atividade do projeto na comunidade (a visita da representante da embaixada australiana) e Pedro precisou pegar e entregar o lanche às

²⁴ Esta situação remete a precarização do trabalho e se encontra melhor discutida no tópico “Escanteio: a prática dos “facilitadores” e as dificuldades mais profundas”.

crianças. Nesta ocasião, antes que a turma pudesse se dispersar, eu os chamei para o centro da quadra e pedi que entregassem as bolas. Ofereci à turma uma opção de atividade e eles optaram pelo “gol a gol” (com o qual que estavam acostumados). O jogo fluiu tranquilamente, tendo as reclamações de “arbitragem” de sempre. Para atacar o marasmo e mesmice do jogo (como o fato de um aluno ficar numa posição de goleiro - que teoricamente não existe neste jogo), inseri um cone de cada lado (depois mais um) próximo a linha da área e avisei que acertar o cone valia três pontos. Isto deu mais dinâmica ao jogo e fez com que a equipe que estava perdendo virasse o jogo. Assim, logo começaram trapanças: um aluno passando da linha central para arremessar, alguns alunos chutando a bola (tendo por fim decidido trocar a regra de arremessos para chutes). Certo tempo após a inserção dos cones, os “educadores sociais” retornaram à quadra.

5.2.2. O PANORAMA GERAL DAS AULAS

A atividade principal das aulas foi o futsal, seguido do “gol a gol” e do queimado. O futsal – bastante conhecido nacionalmente – consiste, resumidamente, em um jogo onde duas equipes de cinco jogadores (incluindo um goleiro) se enfrentam em uma quadra e o objetivo é acertar a bola entre as balizas do adversário para marcar o gol. A equipe que marcar mais gols vence a partida. O jogo é parecido com o futebol de campo, tendo particularidades como o maior peso da bola, a superfície que em que se realiza, a cobrança do lateral que é realizada com os pés, entre outras.

O gol a gol é um jogo popular no qual duas equipes (ou dois jogadores) se enfrentam e o objetivo é marcar gols na equipe adversária sem ultrapassar a linha central da quadra (porém o jogo não necessariamente precisa de uma quadra). Ou seja, cada equipe permanece em seu lado da quadra e chuta ou arremessa em direção as balizas adversárias. Como é um jogo que pertence à cultura popular brasileira, não tem regras fixas, variando de acordo com o local, os jogadores e outras circunstâncias. O queimado é outro jogo bastante popular, cujas regras e particularidades também variam de lugar para lugar. Este jogo, de maneira geral e resumidamente, consiste no enfrentamento de duas equipes onde, cada uma em seu lado do campo, tem como objetivo acertar com a bola um jogador da equipe adversária (que se chama “queimar” o adversário) até que uma das equipes consiga acertar todos os jogadores da equipe adversária – o que a torna vencedora.

A alta competitividade e a agressividade foram o padrão de comportamento dos alunos durante os jogos e aulas de uma maneira geral. O futsal costumava ser jogado o mais próximo possível de uma partida oficial (especialmente na turma dos jovens), onde a figura do árbitro

era absolutamente central. No entanto, apesar da centralidade dessa figura ter ficado mais evidente no futsal, a ela era dada extrema importância por todos em todas as atividades e turmas, estando também associada a uma função moralizante (por exemplo, na ausência do árbitro/educador alguns alunos trapaceavam; em sua presença, não). A interação entre os/as alunos/as nem sempre era harmoniosa, tendo ocorrido diversos casos de discussões e brigas, que algumas vezes envolveram confrontos físicos. Já a relação entre alunos e Arthur e Pedro era bem menos conflituosa, sendo perceptível que eram respeitados e que existia um sentimento de amizade e afeto por eles. A minha interação com alunos foi se construindo dia após dia neste mesmo sentido, de respeito e afeto. Acredito que para eles a minha figura foi se assemelhando a dos “educadores sociais”.

Dia após dia acompanhando as aulas na quadra fui percebendo o *modus operandi* daquele projeto no que se referia às atividades de Educação Física. Salvo raras exceções, as aulas na quadra consistiam em um início com alguma atividade diferente do futsal e depois este jogo. Ainda que as aulas começassem com atividades outras, estas também não variavam muito, sendo, majoritariamente, o “gol a gol” e o queimado. As atividades, no geral, eram de competição, especialmente de competição entre equipes – como é o caso de todas essas: futsal, gol a gol e queimado. Sem dúvida o futsal era compreendido como a parte principal da aula tanto pelos alunos (especialmente) quanto pelo “educador social” e seu estagiário²⁵. Para as crianças e jovens, o momento das partidas de futsal era muito esperado. Elas iam à atividade em função disso, primordialmente. Para os profissionais, era algo também central pois não deixavam faltar.

Apesar da centralidade do futsal, pude constatar que o objetivo das aulas não era o ensino desse esporte. Como já apontado, as atividades resumiam-se a partidas, não existindo outras ações para o ensino do esporte - como uma progressão pedagógica a partir do ensino de seus fundamentos (passe, chute, condução da bola, drible, etc), por exemplo. Logo, do que se tratavam as aulas? O futsal, inclusive, era usado como moeda de troca com as crianças e jovens para que estes ficassem quietos e colaborassem com as demais atividades – que pareciam também não compor uma progressão pedagógica em direção aos objetivos do projeto. Assim, comecei a me perguntar: qual era o objetivo a ser atingido com as atividades propostas? Se as aulas não eram para o ensino do futsal, tampouco pareciam ter como objetivo trabalhar questões relacionadas à gênero e à violência.

²⁵ Vale ressaltar que compreendo os profissionais não de forma isolada, mas como representantes da instituição responsável pelo projeto social pesquisado.

Assim, a ausência de atividades em que fosse possível identificar discussões e/ou reflexões sobre os temas teoricamente propostos pela instituição e o projeto foi a regra. Não apenas a ausência dos temas, como também a de propósito, como já apontado anteriormente. Em um total de quarenta e oito aulas que acompanhei (dezesesseis aulas de cada turma), em apenas seis foi possível identificar a abordagem a algum dos temas teoricamente propostos. Estas foram: a atividade com os cartões de papelão para a turma das crianças, que abordou tipos de violência (I); quatro atividades para a turma dos jovens que abordaram consentimento e estupro (II), cuidado (III), discriminações que fazem “perder espaços” (IV) e tolerância (V); e na turma dos/das adolescentes uma atividade de verdadeiro ou falso com afirmativas sobre direito das crianças e adolescentes, racismo e mulher e esporte (VI). Como pretendiam conseguir alcançar os objetivos propostos?

Mesmo aparentando ser muito mais uma exceção do que a regra, algumas atividades trouxeram temas e, normalmente, os “educadores sociais” lançavam mão de rodas de conversa para este fim. Porém, em todas essas atividades o debate não foi longo, conforme aparece descrito a seguir.

Para a turma das crianças

A atividade que consistia em escolher entre vários pedaços de papelão espalhados pelo chão, que continham a descrição de alguns atos e, após executar uma breve estafeta²⁶, colar numa folha quais atos as crianças consideravam violência. Dentre os atos descritos nestas “cartas” de papelão constavam: chamar de bicha, xingar alguém, dar um soco, abandonar um filho, humilhar por ser pobre, dizer que menina não pode jogar bola, elogio, amizade, aperto de mão, ser gentil, etc. Nesta etapa tudo correu bem. Na segunda etapa, Arthur reuniu as crianças no círculo central da quadra para uma conversa. Pediu que elas lessem o que colaram nas folhas e assim foi perguntando se as crianças concordavam ou não se aquilo era uma violência. Em muitos casos houve unanimidade, em outros não. Um aluno, por exemplo, discordou que “beijar na marra” era uma violência, assim como outro aluno discordou que “tomar o lanche do projeto do colega” era também.

Ao longo da conversa, as próprias crianças denunciaram quando as situações que apareciam já tinham acontecido com elas, como o caso de uma aluna que ao lerem “passar a mão nas partes íntimas” disse que já tinha acontecido com ela. A menina disse com naturalidade, mas aparentemente todos ficaram sem saber como lidar com essa informação.

²⁶ Atividade que une várias “tarefas” em uma sequência.

Arthur insistiu que era uma violência e algo muito sério, pra ela, quando acontecesse, chamar os pais e contar para eles. A segunda etapa da atividade (conversa) não se estendeu para além da identificação da violência, que já tinha sido feito na primeira etapa com os papelões. As reflexões sobre os sentimentos que aqueles atos traziam, os malefícios decorrentes das violências, assim como, especialmente, quais desses atos eles já haviam praticado, tanto em outros lugares quanto na aula com seus colegas, não foram temas suscitados. Ou seja, ficou a impressão que o principal daquela atividade, no que se relacionado aos objetivos do projeto, foi deixado de lado.

Para a turma dos adolescentes

Na atividade de “verdadeiro ou falso” ocorreu algo parecido. Em uma extremidade da quadra, Arthur usou o material para desenhar um “F”. Na outra extremidade, um “V”. Ele lia afirmativas perante as quais os alunos e alunas deveriam escolher as opções “verdadeiro ou falso” e correr para a extremidade da quadra corresponde a resposta que achavam correta. As afirmações alcançavam temas como racismo, mulheres no esporte, direito das crianças e adolescentes, e propiciavam uma boa oportunidade para o debate. Mas novamente isso foi algo breve, mesmo com os alunos e alunas falando e participando (muitos souberam as respostas corretas e souberam contextualizá-las – como um aluno que soube contar a história do jogador do Fluminense que usou pó de arroz para participar de uma partida porque era negro). Novamente os ganchos não foram aproveitados e a conversa/debate pareceu algo pontual e sucinto.

Para a turma dos jovens

Em uma atividade que abordou “consentimento e estupro” como o tema era introduzido, por quem, porque etc) com os jovens, a turma ficou dividida a respeito do tema, com uns alunos mais calados e outros demonstrando entender e concordar com a fala de Arthur, enquanto outros discordavam. A atividade era simples porém muito interessante, e foi capaz de iniciar a conversa sobre consentimento e estupro – que não a toa foi pautada, já que o tema estava na ordem do dia devido ao caso envolvendo o jogador de futebol Neymar²⁷. A atividade consistia na troca de passes entre os rapazes em roda, onde eles deviam chamar o nome do colega para o qual pretendiam passar a bola. Ao chamar, deviam esperar o colega

²⁷ <https://oglobo.globo.com/esportes/najila-que-acusa-neymar-de-estupro-deixa-delegacia-carregada-por-advogado-23725606>

responder “sim”, “não” ou “talvez”. A resposta sim fazia com que o aluno fizesse o passe ao colega escolhido; a resposta não o contrário, e o talvez fazia o aluno dar o passo para o colega ao lado daquele escolhido.

Ao se encerrar o momento da troca de passes, Arthur pediu que os alunos (nesta turma só tinha meninos que frequentavam regularmente) sentassem na sombra e se sentou com eles. Ali instigou-os a refletir sobre o porquê do pedido de permissão antes de dar o passe, até que um dos rapazes acertou a palavra “consentimento”. A partir disso Arthur introduziu o assunto “estupro”, citando o caso do jogador Neymar. Ele frisou que a partir do momento em que a mulher diz “não”, tudo que ocorre dali em diante é estupro. A turma se colocou dividida. Uns com uma postura mais calada, outros demonstrando entender e concordar com a fala do “educador social” e outros discordando (mesmo que não completamente). Um dos alunos comentou “hoje em dia tudo é estupro, até um beijo roubado é estupro”; e um outro demonstrando espanto/indignação “tu vai fazer sexo forçado com tua mina, cara?!”. Apesar de bastante interessante a atividade e a maneira de iniciar a conversa, o debate não se alongou, tendo passado boas oportunidades para aprofundar a discussão (como a fala do aluno citada anteriormente).

Na atividade sobre discriminações que fazem “perder espaços”, os rapazes falaram muito pouco e, quando falaram, demonstraram dificuldade em desenvolver opiniões críticas. Nesta atividade Arthur colocou os alunos para jogar em meia quadra, com duas equipes se enfrentando em cada metade. De quando em quando ele diminuía o espaço de jogo de uma das partidas, mexendo os cones que separavam a quadra em dois lados mais para um só lado. Apenas um lado passava a jogar com o espaço cada vez mais reduzido. O Arthur apitou o fim da atividade e pediu que os rapazes sentassem. Ele sentou junto e começou fazendo perguntas sobre a dinâmica dos jogos, até alcançar o fato de que apenas um lado foi perdendo seu espaço. A partir disso Arthur aproximou esta situação do cotidiano desses jovens, citando os espaços que são “tomados” deles por serem negros, pobres e moradores de comunidade, e também sobre como isto é aceito por eles como algo dado, sem questionamentos - como fizeram no jogo: as equipes que se enfrentaram na metade da quadra que foi diminuída pouco a pouco, não reivindicaram o “seu espaço”, tendo ocorrido apenas algumas poucas reclamações pontuais de alguns jovens.

Arthur trouxe também a reflexão a respeito de como o espaço da quadra é afastado das meninas devido a ideia de que aquele espaço é dos homens e que, portanto, eles podem ocupar o lugar de algozes ou de vítimas, dependendo da situação. Ele prosseguiu com sua fala e citou alguns exemplos, como a perseguição de seguranças de shoppings ao notar a presença

de rapazes como eles, tendo ele mesmo passado por isso em um supermercado estando com sua família, acrescentando: imagina se eu tivesse 18/19 anos?

Sobre a ausência de meninas do espaço da quadra, tanto nas práticas corporais em geral, quanto, especialmente, na turma deles, onde não existia colegas do sexo feminino participando regularmente, os rapazes aparentaram não compreender a situação de maneira crítica. Questionados sobre a razão dessa ausência/afastamento, um aluno respondeu achar que é falta de interesse delas, outro citou algumas meninas que já apareceram nesta turma, não sabendo explicar suas ausências e justificou a de uma delas devido ao início de um emprego.

Arthur retomou a fala e procurou fazê-los refletir melhor a respeito de suas ideias tão naturalizadas, perguntando-os quantas meninas eles viram brincando com eles junto na quadra quando eram mais novos, fora do projeto, quando eles chegaram na quadra e havia a mesma quantidade de menina que a de meninos. Durante toda essa parte da aula a grande maioria dos alunos permaneceu calada, apenas ouvindo o educador social, e outros dois ou três que falaram (pouco), o que demonstra a necessidade de atividades como esta, que suscitem o exercício do pensamento crítico, de maneira regular e não apenas eventual, como costumava ocorrer. É possível indicar que atividades como esta poderiam fazê-los refletir tanto em função da internalização da naturalização das desigualdades que sofrem, quanto das que perpetuam. Acredito que o silêncio dos rapazes, nessa ocasião, ditou o fim da roda de conversa.

A outra atividade foi sobre “tolerância” e consistia numa troca de passes, onde era necessário tocar e dizer o nome do colega. Arthur combinou com um aluno que ele ficasse errando até que alguém o corrigisse lhe tratando bem e com respeito - ao contrário do que costumava acontecer quando algum colega errava. Isto ocorreu: um dos colegas o corrigiu de forma educada e respeitosa. Arthur fez uma conversa após a atividade, a contextualizando. A descrição desta atividade está baseada no relato do próprio “educador social”, pois no dia em que ela ocorreu eu me atrasei no trajeto até a comunidade e cheguei após a sua realização.

E, por fim, ocorreu uma atividade que tematizou o cuidado. Ela consistia basicamente em um trabalho em duplas, onde um iria guiar o outro, que estaria vendado, e depois trocariam os papéis, culminando em um jogo no qual apenas aquele que estivesse vendado poderia conduzir a bola e chutar a gol (também houve alternância de papéis – vendado/não vendado). A atividade aconteceu tranquilamente: os rapazes participavam bem e se divertiam. Ao final Arthur os reuniu e iniciou a parte de reflexão prevista: uma “roda de conversa”. Ele começou a conversa perguntando como eles tinham se sentido sendo conduzidos pelos

colegas, tendo que confiar neles. Alguns citaram confiança, outros medo, mas nenhum citou exatamente o cuidado, que acho que era a palavra que o educador social pretendia trazer como estopim e tema central para aquela discussão.

Entrando então no tema do cuidado, Arthur introduziu questionamentos sobre maternidade/paternidade: quem cuidou mais de vocês, o pai ou a mãe? Quem normalmente exerce esse papel? Os rapazes comentaram e houve consenso a respeito da presença da mãe ser maior no cuidado. No entanto, a maioria apresentou ideias estereotipadas a respeito da questão (soa até estranho falar em maioria visto que nessas rodas de conversa poucos falavam/participavam). Um dos jovens procurou justificar dizendo que o pai está sempre trabalhando e Arthur argumentou mencionando que hoje em dia a maioria das mulheres também trabalha e inclusive são “mães solteiras”. Essa situação é exemplar sobre a intrínseca complexidade em trabalhar as questões relativas a gênero. O educador social na tentativa de desnaturalizar um estereótipo, do pai que não cuida do filho porque trabalha, acabou reforçando outro, que associa um estado civil a maternidade. O termo “mãe solteira” tem conotação negativa pois remete ao passado, onde mulheres que tinham filhos sem serem casadas sofriam preconceitos e discriminações. Uma mãe que assume as responsabilidades do filho integralmente é uma mãe solo e não “mãe solteira”, pois isto nada tem a ver com fato de dela ser casada, solteira, divorciada, etc.

Para fomentar a discussão e trazer o debate para mais próximo deles, o “educador social” perguntou quem dali já era pai ou pretendia ser pai. Alguns responderam que sim, no que ele perguntou se não gostariam de fazer diferente, ou seja, serem mais presentes no cuidado dos filhos/família. Alguns balançaram a cabeça positivamente, outros permaneceram calados e um deles disse algo mais ou menos como: “se nós tiver filho também ‘vai ser’ da mãe”. Indagado sobre o porquê por Arthur, o rapaz não conseguiu elaborar bem uma resposta: “porque sim...”. Mais um vez torna-se perceptível o quão acriticamente os jovens (assim como as crianças e adolescentes) do projeto reproduziam estereótipos de gênero, onde comumente o sexismo e o machismo encontravam lugar privilegiado, especialmente quando se referiam as relações sexuais e afetivas, discutidas a fundo por Minayo, Assis e Njaine (2011).

5.2.3. “É FALTA!” A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO DAS AULAS

Durante as aulas foi comum a observação de comportamentos agressivos – xingamentos, ameaças, faltas duras e intencionais, brigas de socos, entre outros. Estes comportamentos foram observados majoritariamente entre os meninos (ressaltado-se que a

quantidade de meninas no projeto era ínfima). Neste aspecto, a faixa etária foi um diferencial. Na turma das crianças a agressividade apareceu de forma mais óbvia, onde aconteceram os casos de brigas em que os alunos se agrediram fisicamente. Um dos aspectos relevantes foi que o comportamento agressivo, muitas vezes, vinha atrelado à alta competitividade entre os alunos. Os observei recorrerem a atitudes antidesportivas, como as faltas intencionais e formas de burlarem alguma regra - como ultrapassar a linha ao arremessar no gol a gol e jamais admitir que foi o último a tocar na bola em uma situação de lateral - para obter alguma possível vantagem para vencer. O grande ímpeto em ser o melhor, se destacar perante o grupo remete a considerações já abordadas anteriormente na revisão de literatura desta pesquisa.

Discuti as relações entre esporte e violência a partir das contribuições de Elias e Dunning (1992), onde a violência, ao longo do “processo civilizador”, ganha um caráter instrumental, tendo menos um fim em si mesma e mais como um meio de alcançar um objetivo, que no esporte é vencer. Assim, é possível dizer que ao ignorar esta questão, o momento da aula servia para reificá-la. Comportamentos como competitividade (ser o melhor/vencer a “qualquer custo”) e agressividade (faltas, jogar duro) não à toa apareceram tão imbricados um ao outro nos relatos de campo.

Para a maioria dos/das alunos/das, a vitória era muito importante (se não o mais importante) e a agressividade aparecia ora como um instrumento para alcançá-la, ora como fruto da frustração por não ser o vencedor, o que era comum a todas as turmas. Inclusive vale ressaltar que própria organização do futsal, principalmente na turma dos jovens, favorecia esta ideia visto que as partidas, na maioria das vezes, operaram na lógica a qual a equipe vencedora permanecia jogando enquanto estivesse ganhando. Somado a questão da competitividade, aparecia o comportamento agressivo desligado de qualquer atividade ou intervenção do projeto, isto é, entre os alunos em suas interações casuais.

A atitude de Arthur e Pedro frente a estas situações era, normalmente, apenas de repressão – verbalmente ou por meio das regras do jogo (principalmente o futsal, tendo como exemplo Miguel, que marcava falta técnica se os alunos falassem palavrões), ou alguma outra forma de sanção – aspecto que também foi identificado por (MONTEIRO, 2009) em pesquisa sobre projetos “sócio-esportivos” nos subúrbios do Rio de Janeiro. Um exemplo bem interessante foi de um determinado dia, logo no início, antes mesmo de começarem as atividades, quando dois alunos se desentenderam e começaram a discutir. Um deles alegou: “ele me mandou tomar no cú, vai ficar falando assim comigo?”. Arthur então perguntou: “gente, é sério isso?” e colocou os dois pra fora: “vão lá pra fora e resolvam isso”. Mais uma

vez percebe-se que temas supostamente de trabalho do projeto foram “excluídos da quadra” e perdeu-se oportunidade de trabalhá-los a partir da vivência concreta dos sujeitos, isto é, o conflito entre dois alunos absolutamente atravessado por questões de gênero e agressividade não foi acolhido ao determinar-se que eles resolvessem sozinhos e fora do espaço do projeto. Nesse sentido, perguntamos: para quê serve o projeto? Como se esperava tratar gênero e violência? Se os alunos devem “resolver isso” sozinhos, a aula era apenas um espaço de lazer? O papel da instituição neste momento resumiu-se a reprimir e excluir uma situação caracterizada por dois de seus grandes temas: violência e gênero. Dito isto, serviria o projeto apenas como uma forma de passar o tempo das crianças, adolescentes e jovens para reduzir a ociosidade que, no senso comum do discurso de projetos sociais, é sinônimo de risco?

Como exemplos mais explícitos das sanções, houve momentos de expulsões. Na turma de adolescentes o “educador social” expulsou um aluno que cometeu uma falta em um colega mais novo, conforme relato do dia 24/05/2019:

Em um determinado momento ocorreu uma falta em um aluno que levou Arthur a expulsar o aluno que a cometeu, dizendo que este só poderia dali em diante fazer aula na primeira turma. A falta foi realmente dura, praticamente uma banda²⁸. [...] Ao fim da aula, Arthur comenta sobre o aluno que cometeu a falta e foi expulso, dizendo que ele “é assim há cinco anos”, que “precisa se sobressair de qualquer jeito” e justifica pela discrepância de idade (ele tem 16 anos e os outros desta turma 12/13 anos).

Novamente, ao contrario de trabalhar questões de gênero e violência, o projeto exclui dos seus limites (concretamente) essas questões. Os momentos onde os temas foram trabalhados foram poucos, tendo sido mais detalhados no tópico “O panorama geral das aulas”. Ao final deste dia me peguei refletindo sobre o espaço da quadra como espaço da manifestação da masculinidade agressiva e de um *ethos* guerreiro: desqualificar o outro pela habilidade, pelo xingamento; provar que é melhor, a competitividade exacerbada. Tudo quase que absolutamente naturalizado e esperado.

De acordo Fátima Cecchetto (2004), seguindo as análises de Bourdieu sobre a masculinização do corpo e o esporte, a conquista por meio de competições ou provas é uma característica da construção da identidade masculina em diversas sociedades, sendo os jogos e esportes viris instrumentos deste processo. Assim, é possível compreender a competitividade exacerbada como um índice de masculinidade (CECCHETTO, 2004). A autora aponta que o esporte é tido como antídoto para a feminilização (BEDERMAN, 1998 apud CECCHETTO, 2004), assim como, conforme Welzer-Lang (2001), aprender o futebol (ou baseball, hockey...)

²⁸ Rasteira aplicada de pé.

é uma maneira inicial de o menino indicar que quer ser como os outros rapazes - um homem e, portanto, se distinguir do oposto (uma mulher).

É possível afirmar que praticar atividades de forma violenta era naturalizado durante as aulas pois não suscitava discussões específicas a respeito, muito menos tangenciadas pela categoria de gênero. Passou despercebido (ou não) aos olhos dos representantes da instituição que o esporte operava naquele contexto como um mecanismo de “transmissão do hábito viril” (BAUBÉROT, 2013, p. 190), um reprodutor dos valores de uma masculinidade agressiva, nociva a todos/as. Esse uso do esporte parece tornar a própria ONG uma instituição encarregada desta transmissão, pois reproduzia um espaço de socialização de crianças, adolescentes e jovens marcado pela estereotipia de gênero.

Outra situação bastante rica para reflexões foi quando, momentos após uma atividade que tematizou a violência na turma das crianças, houve a expulsão de um aluno por uma falta intencional. As crianças tinham acabado de participar da atividade com os cartões de papelão, descrita anteriormente, que resumidamente tratava-se de fazê-las identificar o que era violência. Quando esta atividade foi encerrada, as equipes para o futsal começaram a ser divididas e alguns mostraram insatisfação com o rumo de cada equipe que se formava. Um aluno gritou: “Ô, professor, eu vou fazer uma violência com você!”. Este aluno mostrou que entendia o que é violência/praticar violência, porém mostrou também como ele a enxergava: um instrumento possível de ser usado quando se é contrariado em sua vontade. Tampouco o “educador social” usou essa oportunidade para demonstrar os efeitos deletérios da violência e estabelecer uma relação com a atividade na qual haviam acabado de se engajar.

Nessa altura já era possível ouvir muitos se xingarem e ameaças. A partida de futsal começou e logo veio mais agressividade. Um dos alunos reclamou que o colega, que estava de chuteiras²⁹, estava “chegando forte”, chutando suas canelas. O jogo seguiu e ele, ao sentir novamente essa suposta agressão, começou a ameaçar o revide, o que se concretizou no lance seguinte, quando cometeu uma dura falta. Arthur deu o cartão vermelho e ele saiu – mais nervoso do que já estava. O outro saiu e chorou num canto, segurando a perna em sinal de dor.

A assistente social Manuela, contratada pela instituição para realizar a regularização da inscrição formal dos alunos, comentou sobre o panorama geral daquela aula, onde minutos após a conversa, a violência se manifestava forte: “é difícil, é ‘enxugar gelo’”. O jogo seguiu. Nesse sentido, em alguns momentos era possível perceber que, em alguma medida, os

²⁹ Nem todos/as utilizavam tênis ou chuteira durante as aulas. E às vezes usavam um pé só do calçado, normalmente o dominante.

profissionais também identificavam as limitações do projeto social em que atuavam, como indica a fala de Manuela.

Outro exemplo claro de agressão física, mas que teve como desfecho uma conversa ao invés de apenas uma ação repressora, foi quando, na turma das crianças, um aluno iniciou uma briga com o colega do time adversário. Pedro iniciou a aula com um “gol a gol” e depois eu sugeri uma outra atividade que envolveu o uso de pequenos cones. Ao dispersarmos os cones pelo espaço, algumas crianças os chutaram – principalmente dois deles, sendo repreendidos por Pedro. Após esta atividade, as equipes foram divididas para o início do futsal. Tudo corria bem, com uma das equipes tendo um bom desempenho, chegando a abrir 3x0 no placar. Em certo momento, em uma situação de ataque da equipe que estava ganhando, um aluno marcou o outro (da equipe vencedora) de forma mais forte e este deu início a uma briga. Empurrões, socos e mais socos até que Pedro correu e os alcançou para separar. Arthur também se aproximou. Os dois alunos saíram da quadra e o estagiário foi com eles.

Enquanto isso, Arthur chamou toda a turma para sentar próximo à grade. Pedro ainda conversava com um deles do lado de fora; o outro já estava sentado com o restante da turma. Um outro aluno perguntou se ainda teria futebol e eu o perguntei, se após o que tinha acontecido, o futebol era o mais importante. Quando o aluno que estava fora retornou ao grupo, Arthur iniciou uma conversa e argumentou que não existia justificativa para aquele comportamento, questionando se o aluno que iniciou a briga agiu dessa forma porque era “maior” que outro, se ele achava certo fazer isso com “os menores”. O “educador social” informou ao aluno que iria conversar com sua mãe e que, para a próxima aula, viesse calçado (ele usava apenas um pé de chuteira), já que estava com o pé machucado, conforme tinha falado ao reclamar do pisão que, segundo ele, havia originado a briga. Vale ressaltar que sua equipe estava ganhando e que o jogo corria bem, o que fez com que a sua agressividade não fosse associada à frustração de ser o perdedor. Podemos interpretar que a violência aqui também foi um meio para resolver algo que contrariou de alguma maneira este aluno.

5.2.4. “VOCÊ SÓ MARCA MENINA, NÉ?”

Ainda sobre a turma das crianças, em uma determinada aula, ocorreu uma agressão de um aluno contra uma das poucas meninas que participavam regularmente do projeto, em um jogo misto. Antes de agredir a colega, este aluno já jogava sem passar a bola para os demais e dava tapas em alguns momentos em seus colegas. Segue o trecho relatando este ocorrido, no dia 26/07/2019:

As partidas começaram e desenrolaram como nos demais dias, até que, momentos antes do final da aula, Júlia abaixou próximo a grade, chorando. Pedro e eu nos aproximamos e ela disse que Enzo tinha dado uma cotovelada no seu peito. Pedro pediu que toda a turma se aproximasse e deu um pequeno sermão, especialmente em Enzo, dizendo que na próxima aula ele estaria fora (Pedro me contou posteriormente que conversou com Enzo no momento em que os levava para o lanche, e que Enzo disse que estava chateado em ter ficado nesta turma “com os menores”). No sermão de Pedro o que chamou a atenção foi a sua fala “*você só marca a menina, né?*”, assumindo que Júlia seria um alvo mais fácil devido a sua biologia, ignorando as questões de gênero que perpassam esta situação.

Ao agir com efusiva intenção de coibir o uso da violência e o comportamento agressivo, Pedro deixou escapar um senso comum que pressupõe que uma maior força física das crianças do sexo masculino (ou puramente o seu biológico de maneira geral) justifica ações de brutalidade e agressividade, especialmente quando direcionadas às meninas. No entanto, segundo a aluna, ela foi agredida com “uma cotovelada”. Me inquietou que as agressões fossem relacionadas à (suposta³⁰) maior força física dos meninos, como se agredir deliberadamente alguém tivesse relação causal com um “descontrole da força” e não uma agressão de fato.

Esta situação remete a postulados reducionistas baseados na vertente da sociobiologia, cuja a justificativa biológica hormonal tem origem nas explicações evolucionistas dos anos 1970, onde “a dominação masculina encontra uma explicação endócrina, baseada numa espécie de ‘vantagem hormonal masculina’ do homem sobre a mulher” (CECCHETTO, 2004, p. 80). Assim, ainda de acordo com Fátima Cecchetto (2004), biologizar ou psicologizar a violência masculina, associando-a a um “hipotético gene agressivo”, resulta em “implicações desastrosas”, sendo especialmente mais problemático, no caso desta pesquisa, o desvio da “atenção das relações sociais e da própria dinâmica da construção social da masculinidade” (idem) na compreensão da violência masculina. O que faz com que a violência/agressividade masculina esteja naturalizada também em um projeto social de prevenção da violência?

Em uma aula posterior, a forte hierarquização de gênero transpareceu novamente quando a mesma aluna do relato anterior, que estava como goleira durante a partida de futsal, tomou uma bolada na parte interna da coxa e o jogo teve que ser paralisado até que ela se recuperasse da dor. O aluno que chutou imediatamente começou a reclamar que o jogo foi paralisado: “ah, tá ‘chorando’ por causa dessa bola fraquinha?”. Outro aluno então soltou, aos berros: “ela é menina ... sua força é o dobro da dela”. Pedro o repreendeu dizendo que se fosse

³⁰ A respeito desta suposta enorme diferença entre machos e fêmeas, Raewyn Connell (2010) apresenta estudos que contestam esta afirmativa e que concluem que a ampla similaridade entre homens e mulheres é o padrão principal, já apresentado anteriormente nesta pesquisa.

ele poderia ter ocorrido o mesmo, que uma bolada dói, que a bola poderia ter pego em um local mais sensível, etc.

No que se refere à intervenção do estagiário, este relato se caracteriza como uma contrapartida à situação anterior, em que a aluna foi agredida com a cotovelada. Na descrição acima é possível perceber que o estagiário buscou desnaturalizar o senso comum acionado pelo colega de turma para justificar um infortúnio que pode ocorrer – e machucar – qualquer um, conforme destacado por ele. Essa e outras situações mostram como as questões relativas a gênero apareciam de forma estereotipadas para os educadores sociais e, principalmente, para as crianças, adolescentes e jovens, a partir de um modelo biologicista, heteronormativo e rigidamente dicotômico. Entre crianças este é um comportamento muitas vezes “esperado”, dada a cultura em que somos socializados, mas entre os profissionais do projeto isto causou estranheza, pois, ao contrário, da parte deles era esperado a identificação e a abordagem desses assuntos.

Por fim, vale lembrar que a presença das alunas do sexo feminino era bem menor que a dos alunos do sexo masculino no contexto geral do projeto e que na turma das crianças era onde elas apareciam em maior quantidade. Na turma dos adolescentes existia uma aluna mais habilidosa para as práticas corporais e deter essa habilidade é um aparato que inclui um pouco mais as meninas em atividades como estas propostas pelo projeto. Mas, de maneira geral, era necessário intervenções do “educador social” para incluir as meninas, especialmente as menos habilidosas, e muitas vezes também meninos menos habilidosos. No entanto, essas questões apesar de suscitarem muitas discussões não serão alvo desta pesquisa.

5.2.5. HOMOFOBIA EM CAMPO

Outro destaque sobre as aulas diz respeito a provocações sofridas por um aluno da turma das crianças, cometidas por dois alunos mais velhos, um da turma dos adolescentes e o outro da turma dos jovens. As provocações eram de cunho homofóbico, onde um dos alunos constantemente se referia a seu alvo como “a menina do time”. Este referido aluno era constantemente atacado justamente porque não aderiria em seu comportamento à premissa de se diferenciar de traços atribuídos às mulheres, ocorrendo o contrário - a aproximação com estes. Por isso, era tratado pelos demais (porém não todos) como gay e/ou afeminado, com escárnio. Talvez se possa pensar em um processo de naturalização, internalização ou uma estratégia de defesa, como forma de lidar com estas situações, pois este aluno aparentava não se importar com as provocações, respondendo-as, inclusive, com seu jeito agressivo/debochado.

Apesar dos ataques, Pedro continuou ministrando a aula, sem intervir. Quando Arthur retornou à quadra, o estagiário imediatamente relatou o que aconteceu e me chamou como testemunha do ocorrido. Arthur afirmou a necessidade de uma conversa com a turma seguinte (de adolescentes). Assim que foram reunidas no círculo central da quadra, Arthur iniciou a conversa. Ele repreendeu a conduta discriminatória, mas apenas um dos agentes estava presente na conversa, pois o outro fazia parte da turma do primeiro horário. Basicamente o “educador social” buscou fazer com que os alunos se pusessem no lugar daquele que foi discriminado. No entanto, não houve uma conversa com o próprio, que sofreu a discriminação.

Esta situação remete à uma das premissas centrais da masculinidade: marcar-se como o oposto ao feminino (mulheres). Conforme Daniel Welzer-Lang (2001)

Os homens que não mostram sinais redundantes de virilidade são associados às mulheres e/ou a seus equivalentes simbólicos: os homossexuais. O paradigma naturalista da dominação masculina divide homens e mulheres em grupos hierárquicos, dá privilégios aos homens à custa das mulheres. E em relação aos homens tentados, por diferentes razões, de não reproduzir esta divisão (ou, o que é pior, de recusá-la para si próprios), a dominação masculina produz homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade (p. 465).

A violência, neste caso homofóbica, foi especificamente exercida por alunos mais velhos, “cuja maturidade física e a capacidade de imitar os comportamentos reputados viris justificam a dominação” (BAUBERÓT, 2013, p. 201) sobre o mais jovem. Este comportamento não se dá exclusivamente relacionado à maturidade física, mas também à maior habilidade no jogo ou qualquer outra característica que sirva para desqualificar o outro, como a sexualidade, neste caso, e opera como um padrão que tem por objetivo alcançar a masculinidade esperada desses jovens. Assim, sobre os meninos opera-se “uma verdadeira imposição da virilidade” (idem, p. 217), que poucos são capazes de se distanciar, a qual supõe necessariamente a demonstração constante de virilidade e heterossexualidade.

Tal ocorrido remete também à discussão sobre a presença do árbitro, que se encontra mais detidamente debatida no tópico “Arbitragem”. Neste caso, foi fundamental a presença não do árbitro, mas de uma figura de autoridade ou moralidade, personificada em Arthur, de maneira mais forte, mas também em Pedro e em mim. Assim, cabe refletir sobre a ideia de vigilância entre os sujeitos do projeto social, que quando se afrouxava, oportunizava (ainda mais) a ocorrência de violência entre alunos participantes. Ou seja, sem uma figura de autoridade observando, os sujeitos se sentiam mais à vontade para agir com violência.

Todas as anotações de campo deixaram claro como o tema da violência é complexo demais para ser tratado de forma pontual e/ou apenas repressiva. Raramente ocorreram ações

destinadas a trabalhar essa questão, especialmente que pudessem denotar que foram previamente planejadas. Além de repreender os comportamentos agressivos e da realização de uma atividade que tematizou a violência de forma específica, como descrita acima no tópico XX, aconteceram algumas poucas conversas sobre o tema, mais especificamente quando as situações foram mais óbvias ou “fugiram do controle”.

5.2.6. TENSÕES EM CAMPO: MASCULINIDADES EM JOGO?

Durante as aulas, como pude verificar, ocorriam tensões entre os alunos e os “educadores sociais”. Para esses, alguns alunos utilizavam o espaço para exibir sua masculinidade. Isso era feito através da demonstração de insatisfações em relação a atividade, a divisão das equipes, a arbitragem, os colegas, etc. As reclamações feitas particularmente por um dos adolescentes da turma fora classificada por Pedro como “necessidade de chamar atenção” por quem “quer ser o dono do pedaço”. Essa tensão, também segundo a fala do estagiário, foi intensificada pela presença dos “novos” alunos transferidos da turma das crianças devido à idade (ou seja, eram mais novos que ele em idade e também em tamanho, vale ressaltar). Tal situação remeteu às contribuições, trazidas na revisão de literatura, de Baubérot (2013) e Bourdieu (2010) sobre o processo de socialização masculina, quando o rapaz, para ser considerado “homem de verdade”, precisa do reconhecimento/validação do grupo.

Para Baubérot (2013) o grupo – o qual ele chama de “bando” – é onde ocorrem os jogos de força ou de coragem, os desafios e a autoafirmação, sendo marcado pela ideia de virilidade que, de acordo com Bourdieu (2010), precisa ser validada por outros homens. Tal discussão serve para a interpretação não só do comportamento relatado acima, mas também para o comportamento em geral dos meninos e rapazes do projeto, visto que em todas as atividades eles estavam em grupo, onde ficava explícito o que foi descrito pelos autores e exemplificado e simplificado pela explicação do estagiário de que o aluno “queria chamar a atenção”. As situações relatadas aqui referentes a necessidade em ser o vencedor e demais demonstrações de virilidade como jogar com força, sem preocupação em se ferir e ferir os outros, demonstrando agressividade, por exemplo, aconteciam sempre perante um grupo.

5.2.7. SHOW DO INTERVALO: O QUE ROLA COM A BOLA PARADA

Uma das situações externas às aulas que mereceu atenção foi o momento de uma conversa informal com duas profissionais contratadas pela instituição para realizar um questionário de avaliação com alunos. Tal questionário fazia parte do processo de avaliação

do projeto pela instituição e, naqueles dias, foi realizado à beira da quadra. Ao final de um dia de aula, nós descemos e logo encontramos essas profissionais que aplicavam os questionários. Arthur perguntou se eu iria subir, para saber se eu poderia esperá-las para irmos juntas. Me aproximei delas. Enquanto esperávamos pela outra, que ainda aplicava um questionário, eu e a que já tinha terminado começamos a conversar. Manuela, assistente social que trabalhava para a instituição à época e que foi dispensada antes mesmo que eu terminasse o trabalho de campo, chegou nas mesinhas e se juntou a nós. Questões relativas ao trabalho surgiram. A moça comentou sobre como tinha sido difícil aplicar os questionários ali, devido à falta de privacidade e à dificuldade para as crianças se concentrarem, ocasionadas pelo acúmulo de outras crianças ao redor. Ela comentou que dois ou três dos questionários “ficaram comprometidos” por conta disso, visto que muitos não se concentraram e outros foram influenciados pelos colegas que “sopravam as respostas”.

Enquanto batíamos papo, algumas crianças brincavam na quadra e dois alunos do projeto próximos às mesinhas (onde estávamos). Um deles xingou o outro e Manuela chamou a atenção, comentando que aquilo era algo comum entre eles, especialmente os xingamentos direcionados à mãe. Na sequência, ela ouviu uma aluna ameaçar, aparentemente, uma outra criança na quadra e chamou a atenção dela, que esclareceu dizendo "não vou bater não". Um outro aluno que estava na quadra expressou novamente suas opiniões a respeito do que considerava violência ou não: "beijo roubado não é violência" foi uma das frases (que ele já havia dito durante uma outra aula). Diante desse cenário, o que mais chamou a atenção foi a fala de uma das moças que aplicava os questionários, que perguntou de forma irônica, ao reparar a agressividade das crianças, se não tinha “yoga no projeto”. Nós rimos e eu disse que não seria má ideia implementar atividades assim. Ela falou que daria essa sugestão, que tinha sido uma ótima ideia que tinha tido.

Todo o desenrolar dessa cena contribuiu para reforçar meus questionamentos a respeito da escolha do esporte como ferramenta principal do projeto, visto sua (histórica) relação com a manifestação da violência, o que foi brevemente discutido na revisão de literatura, ora como fio condutor da violência, ora como fio condutor da *paz*, da *pacificação*, dos *bons costumes*. Coube à presente pesquisa buscar refletir acerca dessa complexidade a respeito das relações entre esporte, masculinidade e violência.

Acredito que, nesse momento, caiba fazer as seguintes perguntas: por que o esporte (futsal), e não outra atividade (como colocado pela moça)? E, especialmente, por que, como e quando foi atribuído ao esporte uma intrínseca (para não dizer milagrosa) capacidade de prevenir a violência, afastar da criminalidade e ensinar “bons valores”? Como a ONG chegou

à proposta do projeto Vencendo no Jogo? Podemos compreender que, por um lado, a escolha do esporte se dê especialmente devido ao seu alto potencial de engajamento de crianças, adolescentes e jovens; e, por outro, por sua característica de prática disciplinadora. No entanto, seria o mais importante “pacificar”- se não pela religião, pelo futsal ou pela yoga?

Outro exemplo de uma situação “fora da aula” foi quando um aluno apareceu mais de trinta minutos após seu início e não foi permitida sua entrada, sendo a ele avisado que para participar era preciso chegar na hora. O aluno não aceitou e permaneceu na quadra, afrontando o estagiário e tentando atrapalhar a atividade. Estava muito agressivo, creio que por ter sido contrariado em sua vontade. Por fim, após permanecer no meio de uma partida de queimando, atrapalhando o jogo, ele começou uma briga com um aluno da turma seguinte, muito provavelmente por não aceitar alguma provocação. Eles começaram se ameaçando e se empurrando, até que começaram a se agredir fisicamente.

Foi então que eu me aproximei para separá-los, literalmente afastando-os com meus braços. Esse comportamento violento e desafiador, mais evidente em alguns alunos do que em outros, novamente nos aproxima das reflexões acerca da incorporação por grande parte desses meninos e rapazes dos traços violentos de uma masculinidade viril, como a própria (pré) disposição para a briga relatada aqui. Assim, mesmo tendo ocorrido mudanças relativas à educação e socialização de meninos em todas as classes e grupos sociais em função dos questionamentos feministas aos modelos tradicionais de feminilidade e masculinidade, permanecem referências a alguns modelos tradicionais de virilidade sob novas formas (BAUBERÓT, 2013) . Estas noções dão suporte aos papéis sociais de gênero e ainda permanecem enraizadas de forma estrutural na sociedade, e por este motivo são de difícil enfrentamento e desconstrução, como ficou claro em diversos registros etnográficos trazidos nesta pesquisa.

Ainda que não seja intenção desta pesquisa discutir sobre *interseccionalidades*, vale registrar que as questões de gênero sempre estão interseccionadas a outras categorias, o que, no escopo da presente investigação, se dá sobretudo em relação à classe social. É possível refletir sobre a associação entre a identidade masculina de alguns dos meninos e rapazes do projeto à uma masculinidade de classe popular, na qual “a valorização de atitudes viris pode ser considerada uma constante das sociabilidades juvenis” (ibidem, p. 216). Dessa forma,

Para uma parte da juventude popular, privada de recursos econômicos e cujo formação escolar é quase sempre depreciada, o capital viril permanece o único bem próprio que ela possa fazer valer (BAUBERÓT, 2013, p. 216 apud MAUGER, 2006).

Para uma população para quem não é possível alcançar os atributos da masculinidade mais valorizados atualmente, como autonomia financeira, sucesso profissional e educacional e ascensão social, por exemplo, resta agarrar-se a aspectos que possam salvar o privilégio de “ser homem”, sendo a maneira de compensar “seu déficit de perspectivas sociais”. Aqui vale frisar novamente o alerta de Cecchetto (2004) sobre a necessidade de relativizar o pressuposto que praticamente restringe as práticas violentas às classes sociais mais baixas. A autora, em sua pesquisa, identificou uma cultura masculina agressiva em camadas médias e altas, especificamente a partir do seu trabalho com o jiu-jítsu. No entanto, somente os pertencentes a classe pobre e, especialmente, os que residem em territórios como as favelas, são considerados violentos/perigosos e, conseqüentemente, demandantes de ações “pacificadoras” como as dos projetos sociais.

Numa outra situação “extra classe” que mereceu destaque, houve uma partida de futsal da turma dos adolescentes que foi interrompida repentinamente por uma briga entre um pai e uma filha na parte de baixo à quadra, próximo a ela. Logo que ouviram os gritos e os movimentos, os/as adolescentes correram para grade. Eu ouvi Arthur dizer “solta ela, fulano” e logo pensei em uma briga de casal - mas depois soube que o homem era pai da moça (que aparentava 20 e poucos anos). Por sorte tinham outras pessoas na parte de baixo que interviram, especialmente um rapaz que estava na escadinha que dava acesso à quadra. Ele desceu direto em direção a briga e entrou no meio, dizendo “você não vai bater nela não”. Também ouvi a moça dizer “eu vou na polícia”. O homem ameaçou o rapaz, a moça e aparentemente quem mais pintasse na sua frente. Eles seguiram pelo beco a frente. Nesse momento todos os adolescentes já estavam grudados na grade.

Arthur saiu em direção ao que parecia ser a casa dela (ou deles) no beco bem em frente à saída da quadra. Momentos depois ele retornou e reuniu as crianças sentadas no círculo central. Imediatamente lançou mão do recurso “chamar para uma conversa”, dizendo que a violência nunca deve ser a forma de resolver nada, que ninguém deve passar por isso. Falou que homem nenhum pode bater em mulher e - olhando pras meninas - disse que mulher nenhuma deve aceitar isso. Falou diretamente aos rapazes, dizendo que logo estes podem vir a se tornarem pais também e que dali a pouco estariam namorando. Disse também que gostaria que aquilo nunca se repetisse, que ninguém nunca precisasse presenciar uma cena daquelas. Foi curioso o comportamento dos adolescentes nesse momento da conversa, pois tive a impressão que as meninas levaram mais a sério (uma delas constantemente pedia para os colegas fazerem silêncio e repreendia brincadeiras; outra virou para o rapaz que entrou no

meio da briga e disse que ele havia “mandado bem”). Um adolescente sugeriu “alguém tinha que ter dado uma madeirada nele”, com uma expressão fechada no rosto.

Essa conversa foi interrompida por um momento, pois o homem voltou pra ameaçar o rapaz que defendeu a moça, sentado na saída da quadra. Parecia que o agressor ia entrar na quadra e, por um momento, eu achei que ele estava indo até Arthur. Ele ficou ameaçando o rapaz, gritava que tinha acabado de sair da cadeia e “não tinha tempo pra conversar com vagabundo”. Antes de sair também gritou “sou bandido, porra”. Quando ele saiu, o “educador social” finalizou a aula pedindo que a turma o ajudasse a recolher o material, uma vez que não havia mais clima para continuar, para eles voltarem para casa refletindo sobre o que acontecera. Imediatamente eu pensei nesta conversa como um ato de coragem de Arthur, pois já é difícil tratar do tema da violência, ainda mais naquelas condições, com o ocorrido ainda nem de fato terminado e o agressor nos arredores.

5.2.8. VIOLÊNCIA: COMPONENTE DO COTIDIANO

Assim, ao longo das aulas no Caliandra, fui percebendo como as violências estavam entranhadas no cotidiano, naturalizadas e passando, muitas vezes, despercebidas – salvo quando extrapola o nível a que estamos habituados ou quando alguém se propõe a investigá-la. É possível afirmar que existe uma socialização em meio a violências que nos desumaniza, que nos faz cada vez mais insensíveis (cegos) a elas. A partir do registro da minha vivência, nos diários de campo, foi possível perceber que, para a maioria das pessoas, incluindo os profissionais ligados a um projeto de prevenção da violência, que ela, em suas várias formas, “passa” muitas vezes como algo natural. A violência, aparentemente, só se torna problemática de fato quanto se escancara em gritos, ameaças e agressão física – bem ilustrados pela briga entre pai e filha, que somou todos estes aspectos, ou seja, quando sai do controle. A própria expressão “sair do controle” é elucidativa deste fato, onde estes exemplos estão “fora” e o cotidiano violento das aulas está “dentro”. Quando diluída em “pequenas” ações, está a passar despercebida ou, ao menos, representada como “comum” àquele cotidiano – como quando, aula após aula, foi manifestada em comportamento agressivo com os colegas através de xingamentos constantes, ameaças, faltas duras e desleais, comportamentos sexistas e homofóbicos, entre outros, e passaram como mais um dia comum de aula.

Naquele contexto pesquisado, a violência e a agressividade de alunes em quadra, dia após dia, além de não terem sido alvo de ações sistemáticas (acontecendo algumas tentativas), pareceram não ser compreendidas como tal. Vale ressaltar que trata-se, no escopo dessa

dissertação, de um estudo de caso, e que a relação com a violência aqui descrita não está restrita ao ambiente investigado.

É possível considerar, então, que este projeto social, além de limitações relacionados ao descompasso entre as propostas e as práticas no que se refere à capacidade de transformar realidades tão complexas, conforme confirmei nos documentos de proposta do projeto, esbarra também em limites de ordem social e cultural, os quais não é capaz de transpor.

5.2.9. ARBITRAGEM

Em todas as atividades ficou explícita a importância dada, por todos, à figura do árbitro. Posteriormente, quando tive a oportunidade de desempenhar essa função, se aprofundaram as reflexões a respeito. Nesta ocasião, momentos antes de assumir o apito, fiquei preocupada em como seria interagir com as crianças de uma nova forma através de uma personagem tão importante para eles: o árbitro. No entanto, ao final das partidas, concluí que foi bacana, mesmo com algumas faltas mais duras que tive que lidar. Uma das faltas, inclusive, fez com que Arthur descesse à quadra para ver a situação. A interação com as crianças foi interessante, porque automaticamente me vi muito mais repreendendo as atitudes violentas como um todo do que só “apitando” faltas, assim como havia registrado no lugar de observadora. Somente após assumir esse papel e estar “do outro lado”, pude de fato refletir melhor sobre ele. Percebi que a figura do árbitro, no caso o “educador social”, é uma garantia da regulação da violência e do seguimento das regras do jogo (raramente vi algum aluno assumir, para ajudar o árbitro, que havia feito uma falta ou fora o último a tocar a bola numa situação de lateral, por exemplo).

Parece tola essa reflexão, visto que é possível interpretar o árbitro sempre dessa forma, em função do modelo do esporte institucionalizado. No entanto, as partidas que ocorrem nos campos de várzea, nas quadras das praças e comunidades, comumente não têm um árbitro. São “peladas” organizadas e jogadas por garotos, onde o “árbitro” é todo mundo e ninguém ao mesmo tempo. As faltas e demais infrações às regras são dialogadas entre eles, sendo, conseqüentemente, marcadas ou não. Dessa forma, retorno à reflexão em relação à estratégia adotada pela instituição para alcançar seus objetivos, e, especialmente, no preparo das aulas. Talvez um plano de ensino e um planejamento de aulas sistematizado (não sei se o fazem) tornaria possível aos educadores sociais e demais profissionais do projeto fazer esta e outras reflexões, como sobre a escolha dos conteúdos das aulas (especialmente da parte principal da aula, que é sempre o esporte tradicional). No entanto, para tal intento seria necessário um

apoio insitucional a estes profissionais, que, como observei ao longo do trabalho de campo, é praticamente inexistente.

Esta reflexão a respeito do árbitro se relaciona diretamente à da seleção dos conteúdos, visto que o modo de desenvolver o projeto na quadra pareceu não caminhar em direção aos seus objetivos. Por exemplo: como seria desenvolver comportamentos ligados a cidadania em um ambiente onde as crianças e os adolescentes (não todos mas em sua maioria) são constantemente “vigiadas” pelo educador/árbitro, pois, caso contrário, burlam as regras (incluindo as faltas intencionais)? Compreendo que o projeto opera a manutenção de uma ideia na qual as crianças entendem que seguir as regras do jogo (tanto no sentido literal quanto figurado) implica apenas em uma obediência alienada ao árbitro (“educador social”), pois este é aquele capaz de lhe impor sanções (inclusive expulsar do jogo).

Tal questão também se encontra, de forma, análoga, no trabalho de Rocha (2015), no qual a autora analisou que o principal das ações do projeto que pesquisou era a adequação do jovem as “regras” do mundo do trabalho. No contexto da pesquisa de Rocha (idem) tratava-se primordialmente de dizer aos jovens como se comportar (o certo), “proibindo” (não pode) uma série de coisas, como o uso de piercings, shorts e cabelo descolorido. Segundo a autora, o aprendizado das regras ocupou grande espaço na fala dos jovens, aparecendo como mais importante que o próprio tema do projeto que era a qualificação profissional. De forma análoga, isto acontecia no Vencedores pelo esporte, conforme comentado.

5.2.10. PRA AUSTRALIANO VER

Havia recebido um e-mail de Arthur contendo a descrição da atividade a ser realizada no dia seguinte para a turma dos jovens – algo que nunca tinha acontecido. Caminhando pelas escadas que faziam o trajeto até a quadra, notei que descia uma moça na minha frente que nunca tinha visto por ali, logo pensei que pudesse ser algo relacionado ao projeto. Tratava-se da visita de um representante da embaixada Australiana (não sei qual foi o motivo da visita). Chegaram outras pessoas ligadas a instituição junto com a representante da embaixada, trazidas pelo outro “educador social”, Miguel, que esporadicamente dava aulas no projeto nessa comunidade, que usava uma camisa polo bordada com a logo de uma companhia de taxi³¹. Deu para notar a tensão em “fazer bonito”. Pedro usava um crachá com foto e outras informações quando chegou. Arthur realizou a atividade que tematizou o cuidado, descrita

³¹ Este professor já havia contado que trabalhava como taxista e fazia ponto em um bairro próximo, algo que remete a discussão sobre a precarização do trabalho feita anteriormente.

anteriormente. E, após sua realização, avisou que desceria com as moças que assistiram a atividade (se não me engano todas fotografaram). Comunicou que estavam recebendo a visita da embaixada da Austrália e pediu que a representante se apresentasse. Ela se apresentou, falando um português carregado de sotaque, mas eu mal consegui ouvir pois a moça falava baixo para aquele ambiente tão aberto.

Por fim, Arthur avisou que Pedro, com o meu auxílio, daria continuidade a aula. Miguel, que trouxe a representante, apitou todas as partidas da turma dos jovens e, ao final, desceu com os rapazes para pegar o lanche. O estagiário então me chamou para dar início a aula das crianças. Ao final deste dia, antes de nos despedirmos, Arthur agradeceu bastante a minha ajuda e disse: “hoje era um dia que tinha que dar tudo certo e deu tudo certo”. Pude interpretar que esta fala teve relação com a visita da embaixada australiana.

Todo este relato dialoga com a discussão a respeito das questões relativas a financiamento (que majoritariamente vem de países desenvolvidos, como a Austrália), como as avaliações e metas que são impostas aos educadores sociais por intermédio das instituições – numa situação “cascata”: primeiro a instituição financiadora pressiona a ong por “resultados” que pressiona o profissional. Não é possível afirmar que a embaixada australiana financiava ou estava oferecendo algum tipo de financiamento para a instituição ou o projeto em específico, mas foi evidente a grande preocupação em “fazer bonito” para “alguém de fora” (que não era um alguém qualquer, vale destacar). É possível afirmar que justamente neste dia de visita o projeto procurou descaracterizar o hiato entre as ações e a proposta da instituição que vem sendo discutido por mim, ou seja, procurou-se ao máximo atribuir coerência entre uma e outra.

5.2.11 ESCANTEIO: A PRÁTICA DOS “FACILITADORES” E AS DIFICULDADE MAIS PROFUNDAS

O aspecto que chamou muito a atenção durante os dias na quadra, em especial ao observar as atividades orientadas pelos “educadores sociais”, foi o comportamento de alguns alunos que muitas vezes beiraram a estereotipia de gênero e, ainda assim, não eram alvo de intervenção ou atenção dos educadores sociais (exceto nos casos extremos, como já relatado). Durante as aulas, pareceu que soava natural os meninos, adolescentes e jovens jogarem com altíssima competitividade e, por isso, de forma agressiva (às vezes se machucando levemente nas jogadas), que discutissem durante as partidas – fosse pela dificuldade em aceitar a derrota, os seus erros e de seus colegas, a arbitragem e etc – e zombassem dos colegas menos habilidosos ou cujo comportamento os afastasse da heteronormatividade.

Por um lado, o que foi apontado acima indica primeiramente uma dificuldade intrínseca aos temas, que se dá antes de mais nada pelo preconceito presente na ordem de genero heteropatriarcal e binária, que sempre procurou amordaçar temas como violência e, especialmente, gênero. Por outro lado, caracteriza uma falta de intencionalidade (ou incapacidade) em tratar o tema que justamente era proposto como um dos carros chefe da instituição, como discutido no item 5.1 (“no treino: notas sobre a ‘capacitação’ da equipe”) sobre o processo de capacitação dos profissionais. É possível supor que um dos pontos chave desta questão é justamente a existência de uma distância institucional entre o que teoricamente se propõe e o que é operacionalizado, seja na quadra ou mesmo no preparo dos profissionais que desenvolverão as atividades.

Tal contexto dos temas faz com que os assuntos em tela ainda tenham um caráter de novidade e superficialidade para muitos, já que não se encontram majoritariamente nos currículos das universidades e, muito menos, na educação básica. Tendo, inclusive, no que se refere à educação básica, causado horror e desespero coletivo no período que antecedeu as eleições presidenciais de 2018, quando o atual presidente – à época candidato – mencionou o combate a um “kit gay” que inculcaria a suposta “ideologia de gênero” em alunes, nas escolas. Segundo essa estapafúrdia ideia, esse suposto “kit”, assim como esta “ideologia”, teria como fim “homossexualizar”, “transsexualizar” ou “desvirtuar” crianças e adolescentes e “destruir os valores da família brasileira”. No entanto isto, obviamente, não passava de uma alucinação descabida da extrema direita conservadora brasileira. Uma alucinação, que vale ressaltar, convenceu muitos brasileiros, fazendo com que adotassem esse discurso e que tais discussões se afastassem ainda mais das salas de aula.

Assim, é necessário muito empenho para acessar o conhecimento relativo à temática, já que, infelizmente, este ainda não se encontra devidamente valorizado e, conseqüentemente, disponível de forma mais ampla. O mesmo ocorre com o tema violência, sendo necessário um processo de desnaturalização para que surja como uma categoria de análise.

Após os dias de observação e registro reflexivo, a estranha falta de intencionalidade deu lugar à impressão de que o projeto acontecia muito mais como uma ocupação do tempo daqueles jovens (“tirar da rua”) do que para efetivamente abordar questões de gênero e violência. Apesar de o discurso institucional abarcar esses temas, a prática permanecia enraizada à concepção originária de projetos sociais: afastar os sujeitos “sob risco” de atividades não produtivas, ou mesmo destrutivas, que supostamente têm lugar na rua. Assim, foi possível supor que as aulas, na quadra, tratavam-se de uma ocupação do tempo das crianças, adolescentes e jovens e que a escolha pelo futsal e outros jogos de bola estava

relacionada à facilidade e baixo custo em seu desenvolvimento. Isto é, na prática, se materializavam na perspectiva de ocupar para “pacificar”, conforme discutido na revisão de literatura.

De toda a reflexão feita até aqui sobre forma, método e conteúdo, cabe questionar se, nestes parâmetros, seria possível ao projeto alcançar aquilo que, supostamente, propunha. Ainda que exista um problema de *formação* (tanto inicial quanto permanente) de professores e professoras de Educação Física, acredito que isto não explique completamente a ausência de atividades/ações direcionadas aos temas gênero e violência. O “educador social” Arthur mostrou ter certo conhecimento sobre as questões de gênero, por exemplo, e bastante experiência na área da Educação Física, vale ressaltar. Atuando na gestão do projeto todos os profissionais afirmaram, ao serem entrevistados por mim, possuir elevada formação acadêmica e experiência profissional com os temas propostos. Tudo isto me levou a crer que existe um contexto mais amplo que acaba por tornar estéril as ações dos projetos em casos como este. Seria ingênuo (e injusto) reduzir aos “facilitadores” e suas formações a justificativa da ineficácia do projeto em alcançar os seus objetivos no que se refere aos temas violência e gênero.

Na esteira das análises possíveis para esta questão, está a discussão sobre trabalho, que amplia a análise pautada na formação. A situação de vínculo dúbio destes profissionais com a instituição, o acúmulo de funções, a total ausência de direitos trabalhistas, a preocupação com avaliação e metas, etc, foram algumas situações observadas durante os dias de campo que apontavam para uma situação de precarização do trabalho (cada vez mais comum atualmente). Estas situações serão apresentados em diálogo estreito com a pesquisa de Zamora (2019), que abordou especificamente a precarização do trabalho em projetos sociais. Segundo a pesquisa de Martín Zamora (idem), é possível identificar em projetos sociais “uma tendência à mercantilização, onde se pode inferir a possibilidade de deterioração das relações de trabalho” (ibidem, p. 20). Nesse sentido, apesar das definições do terceiro setor buscarem diferenciá-lo do Estado e do Mercado, “é possível perceber que o primeiro sofre forte influência dos dois últimos” (ibidem, p. 20). A influência dos financiadores acaba por se caracterizar como decisiva “na tomada de decisões e (...) na forma que o trabalho deve ser realizado” (ibidem, p. 20) – algo que remete ao que foi relatado sobre a ida da representante da embaixada australiana à quadra. Isto é, devido a necessidade do financiamento para executar o projeto social, as instituições acabam se assemelhando ao modelo de empresas privadas, podendo apresentar a tendência a mercantilização e consequente deterioração das relações de trabalho apontadas pelo autor. No capítulo 5, apontamos a importância dada pelas

instituições aos processos de avaliação em função das exigências de financiadores. Os financiadores muitas vezes se encontram em meio a bancos, grandes empresas privadas, agências de cooperação, fundos governamentais, organismos e governos internacionais, entre outros.

Em uma das primeiras aulas que observei, fui perguntada por Miguel se emitia nota fiscal, pois cada profissional era contratado pela instituição como MEI, isto é, numa relação (em teoria) “empresa – empresa”. Segundo Zamora (ibidem) esta “emissão de nota fiscal se deve a outra forma de flexibilidade de vínculo (...): a pejetização” (p. 72). A “pejetização” trata-se de um neologismo que faz referência à pessoa jurídica (PJ), que, no caso destes profissionais, ao se tornarem pessoas jurídicas em uma relação trabalhador x organização contratante passam a uma relação entre organizações - com o objetivo de burlar leis trabalhistas (ANTUNES, 2018, apud ibidem). Assim, de acordo com Zamora (2019) a questão da contratação como MEI caracteriza uma das formas de precarização do trabalho, a flexibilidade de vínculo, sendo ela a mais comum em projetos sociais. Segundo o autor, a flexibilidade de vínculo “surge a partir das tentativas dos empregadores de diminuir os custos com os encargos sociais dos seus trabalhadores” (ibidem, p. 71), que no caso das ONGs podemos supor que se dão em função dos financiamentos serem estabelecidos de uma forma que possivelmente não se torne viável o estabelecimento de vínculos estáveis. Isto é, também não existe vínculo estável entre a ONG e o pagamento do financiamento pela instituição financiadora.

Outros dois casos que observei em campo, onde profissionais foram contratadas para a realização de tarefas específicas, também foram identificadas na pesquisa de Zamora (ibidem) e estão relatadas a seguir. Em certo dia, notei a completa ausência de Manuela, a assistente social que vez ou outra aparecia na quadra, e perguntei por ela a Arthur, que respondeu que ela havia “saído do projeto”. Diante de sua resposta, questionei se ela teria sido contratada apenas para realizar o trabalho de formalização das inscrições dos alunos, uma vez que tinha percebido que sua passagem pelo projeto tinha sido mais curta que a minha, e ele respondeu que sim, apenas para aquela função. Da mesma forma me atentei para a situação das moças que compareceram à quadra por alguns dias para aplicar os questionários da pesquisa de avaliação. Eu não as conheci anteriormente – por exemplo, não estiveram na capacitação – e logo elas deixaram de aparecer por lá. Ou seja, assim como a assistente social, também tinham sido “contratadas” para uma tarefa absolutamente específica (aplicar questionários) e depois foram dispensadas. De acordo com o autor, estes casos se caracterizam como um “tipo de parcelamento das tarefas” que costuma ser “mais comum com projetos de maior duração e

com um público mais amplo, onde a contratação de um profissional de conhecimento específico durante toda a execução do projeto fica mais cara (ibidem, p. 75)”.

Os limites em relação às responsabilidades de cada profissional também eram borrados, uma vez que o lanche e todo o material esportivo do projeto eram guardados na casa de Arthur, o “educador social” que era morador da comunidade. Isto é, além das atribuições comuns à sua profissão (elaborar plano de trabalho, planejamento de aulas, acompanhamento do aprendizado dos alunos, etc), este também era responsável pelo estoque do material da instituição e conseqüentemente o seu zelo, assim como a distribuição dos lanches as turmas – o que caracteriza outra forma de precarização do trabalho, a flexibilidade funcional (ibidem). De acordo com Zamora, a diversidade de atividades a serem executadas em um projeto social demandaria, conseqüentemente, a contratação de diversos profissionais. No entanto, ao contrário disso, o que ocorre são profissionais que assumem “responsabilidades que fogem ao escopo da sua contratação e da sua área de atuação profissional” (ibidem, p. 21). E que no caso de Arthur, por ser morador do Caliandra, existia ainda o fator da relação emocional de identificação com o território e as crianças, adolescentes e jovens.

A situação dos projetos sociais torna-se mais delicada no que se refere ao tema da precarização do trabalho pois estes costumam ser relacionados a causas sociais que os profissionais tendem a se identificar, tornando tênues as linhas entre o trabalho propriamente dito e o engajamento numa determinada causa. Existe todo um contexto que caracteriza o terreno onde se constrói as relações/condições de trabalho precarizadas identificadas em minha pesquisa e discutidas de maneira mais aprofundada no trabalho de Zamora (2019). Esta questão foi levantada pois acredito que as relações e as condições de trabalho estabelecidas pela instituição responsável pelo projeto que pesquisei com seus “facilitadores” (os profissionais) não eram condizentes com a complexidade demandada pelos objetivos que deveriam ser alcançados pelo trabalho desses profissionais.

Um outro encontro interessante, que ampliou ainda mais a discussão sobre as dificuldades enfrentadas pelo projeto, foi com os questionamentos levantados por Falconer (1999). Neste ensaio o autor discute aquilo que chamou de “a promessa do terceiro setor” e questiona se tal “promessa” não se cumpria por uma questão de falta ou ineficiência da capacitação, que, em seu caso, foi discutida em relação à área da administração. Segundo o autor, dos poucos estudos existentes sobre o terceiro setor naquela época, alguns apontavam limitações como “*a falta de recursos humanos adequadamente capacitados*” (idem, p. 8 apud SUDAM, 1997). Este ensaio, apesar de abordar o Terceiro Setor a partir dos aspectos da gestão das organizações que o compõem, serviu para oferecer a metáfora da promessa. No

nosso caso, o projeto social se caracterizaria como uma “grande promessa” que não se cumpre. Isto é, seria conferido aos projetos sociais uma expectativa muito maior do que eles, de fato, podem alcançar.

É possível encontrar no Terceiro Setor, de forma geral, e em projetos sociais - uma de suas principais formas de atuação -, de forma específica, ainda hoje, a busca por atingir grandiosas “promessas”, como é “transformar normas de gênero” e “combater a violência baseada no gênero” por meio de práticas esportivas. A este respeito, Falconer apontou:

Na década de noventa, o terceiro setor surge como portador de uma nova e grande promessa: a renovação do espaço público, o resgate da solidariedade e da cidadania, a humanização do capitalismo e, se possível, a superação da pobreza. [...] Promete-nos, implicitamente, um mundo onde são deixados para trás os antagonismos e conflitos entre classes e, se quisermos acreditar, promete-nos muito mais (idem, p. 3).

Ou seja, é possível afirmar, a partir destas reflexões, que a narrativa construída em torno daquilo que Falconer (1999) denominou de “promessa do Terceiro Setor” é alheia às suas próprias condições de cumprí-la. Segundo o autor (idem), constatou-se que o terceiro setor estava aquém do que era necessário para que cumprisse ao que estava sendo convocado (“a promessa”). Este ensaio foi publicado no ano de 1999, apontando que o principal problema identificado estava na má gestão e, por isso, bastava capacitar os profissionais para que o Terceiro Setor tivesse êxito nessa grande promessa. Assim, buscava-se na Administração “um exilir milagroso” (idem, p. 12), que aparentemente vinte anos depois não foi capaz de resolver este problema (a suposta falta de capacitação) que supostamente atravancava o cumprir desta “promessa”.

Dito isto, reduzir o caráter estéril das ações, constatadas com esta pesquisa, a formação profissional (como a falta de capacitação para a gestão apontada no trabalho de Falconer), seria repetir argumentos de 20 anos atrás, apenas substituindo a área de conhecimento - Administração (gestão) para Educação (formação). Isto é, seria ingênuo atribuir a formação dos educadores sociais o hiato (para não dizer fracasso) entre as ações e a proposta da instituição e de seu projeto. Seria principalmente desprezar as características mais profundas e complexas dos problemas que os projetos sociais procuram alcançar.

No entanto, apesar de reconhecer que o contexto sociocultural contribui com as próprias dificuldades em trabalhar as relações entre violência e gênero, onde todos os tipos de violência estão fortemente presentes (e aqui é possível extrapolar para Brasil com um todo), a própria instituição pareceu compor este quadro esterilizante ao desconsiderar assuntos como a formação dos profissionais, tanto prévia quanto permanente, o rigor e a adequação da

metodologia aos objetivos vislumbrados, a valorização dos vínculos institucionais e trabalhistas com os profissionais, entre outros pontos.

Assim, a questão que está posta é se esta é a forma (o projeto social - da maneira que vimos neste estudo de caso) segundo a qual conseguiremos alcançar transformações mais amplas relacionadas a assuntos tão complexos e multifacetados quanto gênero e violência na sociedade brasileira. Creio que a resposta seja negativa.

5.2.12. DESNATURALIZANDO O OLHAR PARA OS PROJETOS SOCIAIS A PARTIR DA EDUCACAO FÍSICA

Conforme discutido no primeiro capítulo, há pouquíssimos anos éramos “técnicos”. Hoje, somos docentes, com mestrados e doutorados. No entanto, a imagem de senso comum de professores de Educação Física é a do técnico. Ela permaneceu mesmo o diploma afirmando diferente. Mas o processo de formação afirma diferente? Ou só o diploma? No entanto, parece impossível responder categoricamente, já que discutir a formação em Educação Física não é algo fácil, pois podemos dizer que a sua estruturação se encontra ainda em processo, não sendo possível afirmar a existência de um grande consenso do próprio campo, uma unidade ou identidade reconhecida. E é assim que somos cooptados para trabalhos de técnicos, como faz o Virando o jogo, que enxerga o esporte como ferramenta (para a cooptação de jovens) e os professores de Educação Física como operadores (técnicos) dele. O curioso continua sendo como pretendem alcançar seus objetivos sociais profundos, como a equidade de gênero, a comunicação não violenta, etc, por meio do ensino técnico de atividades físicas e esportivas. Pois foi isso que foi observado em quadra ao longo do trabalho de campo. Como uma criança compreende as profundas inequidades de gênero que inundam o meio em que vivem jogando partidas de futsal antecedidas de atividades como queimado ou gol-a-gol? Isso não quer dizer que eu acredite ser impossível uma aula de Educação Física dar conta destas questões, como as pautadas por gênero, por exemplo. Muito pelo contrário. Mas é preciso intencionalidade pedagógica voltada para este objetivo. E para isso, é preciso formação (tanto inicial quanto continuada).

O que se observou durante a pesquisa de campo na quadra foram “*não aulas*” ou o “rola a bola” como discutido por Machado et. al (2010), no artigo “As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar”. Pouca ou nenhuma diferença faz da referida pesquisa focar a Educação Física escolar, já que é possível afirmar articulação entre o fenômeno ocorrido na escola e o caso do projeto por mim pesquisado. Machado et. al. (2010) apresentaram o conceito de “desinvestimento” (Huberman, 1995 apud idem) e acrescentam o

termo “pedagógico” para discutir o caso de professores e professoras de Educação Física Escolar que apenas observam discentes realizando as atividades (que muitas vezes eles mesmos escolheram) ou estão lá para disponibilizar o material. Esta situação se assemelha ao observado durante as aulas do projeto. O professor e o estagiário (“os educadores sociais”) iniciavam as aulas com algum jogo (na maioria das vezes o “gol-a-gol” com duas equipes) e colocavam-se a observar o seu desenvolvimento, ora incentivando discentes em suas falas, ora reprimindo comportamentos mais desrespeitosos e/ou violentos. Na segunda parte, dividiam discentes em quantas equipes de cinco alunos fossem possíveis e iniciavam partidas de futsal. Neste momento a função do professor (para o projeto “educador social”) passava a de árbitro³², e ele colocava-se a observar as partidas e marcar as irregularidades.

Conforme muito bem apontado por Machado et. al (2010), de forma simplista atribui-se imediatamente exclusiva responsabilidade ao professor por esta situação, sendo estes interpretados como vagabundos, descompromissados, etc. Assim,

O professor que temos denominado em estado de desinvestimento pedagógico é aquele cuja prática recebe denominações como rola bola e/ou como pedagogia da sombra. Geralmente, ele se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; *talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade* (idem, 132, grifos nossos).

Esta caracterização se encaixa com a prática dos “educadores sociais” observada em campo. No entanto, é preciso aprofundar a questão. Seria ingênuo e absolutamente injusto atribuir, de forma causal, este problema a uma suposta falta de vontade ou descompromisso dos professores e professoras. Dessa forma, o fenômeno de “desinvestimento pedagógico” tem caráter multifatorial, e seria um estado em que se encontra a prática pedagógica de um determinado professor ou professora (ibidem). Ou seja, são inúmeras as causas para que a docência se encontre neste estado. No caso do professor e do estagiário do projeto parece não haver “grandes pretensões com suas práticas” provavelmente devido a falta de objetivos claros e planejamento por parte da instituição, além dos problemas de formação. Ou talvez não exatamente a falta de objetivos, mas a falta do reconhecimento deles e a sua consequente tradução em ações em quadra. Aproveitando o paralelo com a situação na escola, poderíamos dizer que lá temos o projeto político pedagógico, os planos de ensino, os diários e conselhos de classe (ainda que muitas vezes apenas em teoria). E nos projetos sociais? O que orienta a

³² Caldeira (2009) relata situação análoga em seu artigo, no qual descreve uma situação de jogos escolares em que o professor de Educação Física se restringe (ou poderíamos dizer se confunde com) a função de árbitro, seguindo a risca o que manda a federação do referido esporte. Assim, a questão da função educativa torna-se inexistente. Existe, portanto, a confusão, por parte deste professor, a respeito da intencionalidade de cada uma dessas instituições (a federação x a escola), que são absolutamente distintas. (ver p. 95 e 96)

prática pedagógica? Poderíamos dizer que estes docentes não sabem *onde* devem chegar (o que alcançar com o trabalho) tampouco *como* chegar, conforme foi visto no capítulo anterior.

Em acordo com o que discorre Machado et al. (2010) sobre a “não aula”, no projeto pesquisado no momento em que a prática pedagógica do professor deveria ocorrer, este não intervém “de forma objetiva-intencional” (ibidem, p. 133), o que resultaria, conseqüentemente, em uma privação de aprendizado de um conteúdo específico ou habilidade. No entanto, qual o conteúdo específico das ações de Educação Física (ou esporte) do projeto “Vencedores pelo esporte”? Transformar normas de gênero, combater a violência baseada no gênero? Não me parecem específicos. Conforme mencionado anteriormente, foi percebida a ausência de planejamento e método e os objetivos são amplos e confusos. Ao procurar articular a aula com os documentos a respeito do projeto (tanto disponíveis no site quanto os enviados pela equipe), é possível afirmar que a aula de Educação Física era desconexa ao projeto.

É isso que Machado et. al (ibidem) afirmam ao discutir as características de uma aula: “a aula não pode ser entendida como um fenômeno isolado, que não demande continuidade, visando a uma aprendizagem efetiva” (ibidem, p. 134). Refletindo ainda a a partir das considerações deste mesmo artigo (ibidem), é possível, inclusive, interpretar que a instituição (Virando o jogo) não possui um conhecimento mais aprofundado sobre Educação Física, o que corrobora ainda mais as dúvidas a respeito dos seus objetivos com o “uso” da mesma. Resumindo esta discussão, cabe citar as perguntas, fazendo uma pequena alteração de contexto, da escola para o do projeto:

é comum ouvir que esse ou aquele professor de EF apresenta uma prática com características de desinvestimento pedagógico (recebem a denominação de rola-bola), mas qual é a participação da escola [do projeto] (...) nesse processo? (...) O que a escola [o projeto] busca garantir que os alunos aprendam nas aulas de EF? (Machado et. al, p. 139).

Ainda que a ONG investigada afirme o esporte (Educação Física) como mera ferramenta de cooptação de jovens e crianças, existe o discurso da cooptação dessa população com o fim de desenvolver determinadas habilidades e saberes. Retornando então a ONG estudada, quem, o que, ou em que momento(s) se promove(m) esse desenvolver de habilidades e saberes? Todos os caminhos levam a crer que é papel das atividades em quadra (acrescidas daquelas realizadas pela pedagoga, o reforço escolar). Resta saber: creem ou não na capacidade da aula de Educação Física (sendo o conteúdo o esporte) para o trato de seus temas? Se sim, como esperam que isto ocorra? Vale ressaltar novamente que não se trata de desqualificar a Educação Física para o trabalho sobre as questões de gênero, violência e etc

(muito pelo contrário), mas sim que é preciso se atentar ao que venho discutindo até aqui: (da necessidade de) formação, intencionalidade pedagógica, planejamento, método, objetivos... Assim, mais especificamente a respeito do esporte enquanto conteúdo das aulas, entendemos que

Uma EF calcada no esporte (ou em qualquer outro elemento da cultura corporal de movimento), sem que este seja tratado pedagogicamente, *permanece carente de justificação dentro do ambiente escolar* [neste caso do projeto social]. Não se trata, pois, de negar o esporte como elemento de ensino da EF ou ser contrário ao seu ensino na escola, mas de apontar a necessidade de que este receba um trato pedagógico. Tornar o esporte objeto de intervenção pedagógica intencional permite que seu ensino ultrapasse o desenvolvimento de situações nas quais os alunos apenas *vivenciam* esse elemento da cultura corporal, com vistas a possibilitar, também, uma compreensão crítica de tudo aquilo que é por ele abarcado, assim como dos demais elementos que envolvem o momento aula (MACHADO et al., 2010, p. 144, grifo nosso).

A situação da falta de sentido, justificação ou intencionalidade para o esporte e a Educação Física para o projeto é tão latente que atinge até os “leigos” a respeito, como foi o caso dos questionamentos de uma das moças que aplicava questionários para uma pesquisa do Virando o jogo, quando aconteceram algumas situações de agressividade (xingamento e ameaça de agressão) entre as crianças que estavam nos arredores enquanto conversávamos. A moça perguntou, de forma irônica, se não tinha a oferta de yoga para alunes participantes do projeto. A partir disso é possível interpretar que a atividade que ocorre na quadra pode ser substituída por qualquer outra. E mais, deveria ser substituída, já que com a yoga as crianças e jovens poderia alcançar o objetivo de tornarem-se menos agressivos, e com a Educação Física (com o esporte) apenas correm, chutam, arremessam, gritam, mantendo-se, inclusive, agressivos ou potencializando esta característica durante as atividades.

Emaranhado em tantos outros anteriormente comentados (tanto do *campo* quanto do terceiro setor e da ONG estudada especificamente), poderíamos dizer que no projeto social estudado aparece um grande problema do próprio *campo* da Educação Física, conforme identificaram Bagnara e Fensterseifer (2019) no contexto escolar: a dificuldade por parte de professoras e professores em “construir um sentido para a Educação Física em consonância com a responsabilidade social da escola” (idem, p. 278) [neste caso em consonância com a responsabilidade social do projeto Vencedores pelo esporte].

5.3. A SEMI-FINAL

Neste capítulo irei apresentar e discutir os resultados da realização de entrevistas com seis profissionais que trabalham para a ONG Virando o jogo, a partir do método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000). Dentre estes profissionais, dois trabalhavam diretamente na

quadra com as crianças (os educadores sociais) e jovens e quatro exerciam funções ligadas a gestão. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2019. As duas primeiras entrevistas foram com os profissionais que trabalhavam diretamente com o público alvo, realizadas no mês de agosto em um local um pouco mais reservado próximo à quadra da comunidade. Posteriormente, entrevistei, no mesmo mês, uma pessoa ligada à área de pesquisa e monitoramento, em um shopping na zona norte da cidade. Dois meses depois, em outubro, entrevistei uma interlocutora da área de desenvolvimento institucional, no espaço que abriga a sede da instituição. Por fim, por meios virtuais, entrevistei duas pessoas da área de coordenação no mesmo mês.

As três primeiras entrevistas foram agendadas e realizadas sem dificuldades, o que acredito que tenha relação com o maior contato pessoal que tinha estabelecido com eles ela, visto que Arthur e Pedro eu encontrava regularmente durante o trabalho etnográfico, e Beatriz eu já conhecia de um trabalho temporário que havia participado em 2017. Com os educadores sociais que atuavam na quadra eu só tive que perguntá-los uma data, agendar e realizar. Com a pessoa da área de avaliação e monitoramento ocorreu basicamente o mesmo, exceto pelo fato de que este processo de agendamento foi realizado via WhatsApp. Já o agendamento e a realização das outras três entrevistas ocorreu de forma inversa a esta, tendo sido necessário vários contatos via e-mail e WhatsApp para que, quase dois meses depois das primeiras entrevistas, eu conseguisse realizá-las.

O quadro abaixo traz um panorama geral dos entrevistados e entrevistadas:

Nome	Área de atuação	Graduação	Pós-graduação
Arthur	Quadra/Práticas corporais	Educação Física	Educação Física escolar
Pedro	Quadra/ Práticas corporais	Educação Física (cursando)	
Beatriz	Avaliação e monitoramento	Serviço Social	Mestrado em políticas públicas em Direitos Humanos
Cristina	Desenvolvimento institucional	Direito	Mestrado (não informou a área)
Roberval	Coordenação de projetos	História	Especialização em políticas públicas para infância e adolescência
Ana	Coordenação	Relações Internacionais	Mestrado em Sociologia e doutorado em Estudos para a paz, conflitos e democracia

Conforme explicitado no quadro, as áreas de formação eram diversas e os níveis mais altos de educação formal se concentram nos profissionais que atuavam na gestão. Em relação ao desenrolar das entrevistas, todos aparentaram interesse em contribuir ao responder as perguntas. No entanto, por existirem relações de trabalho das entrevistadas e entrevistados entre si e destes com a instituição e pelo fato da entrevista abordar essencialmente suas

opiniões sobre os temas relacionados à trabalho, acredito que seja importante ressaltar que o discurso destes participantes, no momento das entrevistas, não pode ser considerado descolado dessa questão. Como exemplo, podemos citar a hierarquia referente aos cargos ocupados pelos sujeitos, pressupondo-se ser bem menos provável que um trabalhador de nível hierárquico inferior fizesse críticas ao processo de trabalho ou a própria instituição.

A análise das entrevistas vem complementar as demais análises, que incluíram documentos institucionais, diários de campo e literatura. Do material ora analisado foi possível identificar as seguintes categorias: 1) trajetória profissional: trabalhadores da ponta x gestão; 2) discurso sobre “a prática”; 3) discurso sobre a “prevenção da violência”; 4) discurso sobre “as questões de gênero”; e 5) discurso sobre esporte. A primeira categoria discute primordialmente a distinção das trajetórias no que se refere a relação das interlocutoras e interlocutores com os temas propostos pelo projeto; a segunda discute as representações sobre as ações do projeto com o público alvo; a terceira sobre a “prevenção da violência”; a quarta sobre “gênero”; e, a quinta, sobre a prática esportiva – tanto de maneira geral quanto em relação a atuação do projeto Vencedores pelo esporte.

5.3.1. UMA QUESTÃO DE OPORTUNIDADE

Nesta seção irei discutir a distinção identificada entre as trajetórias pessoal/profissional daqueles que atuavam diretamente com o público alvo e os que atuavam na gestão do projeto e da instituição. O discurso de meus interlocutores e interlocutoras apontou que suas trajetórias até chegar a instituição foram diferentes, especificamente no que se refere as suas relações com as temáticas propostas pela ONG. Apenas no discurso de profissionais da gestão identificou-se a existência de relações anteriores com as temáticas gênero e violência, e não apenas relações que antecederam o encontro com a Virando o jogo, mas vínculos mais estreitos com os temas que foram apreendidos da maneira mais elaborada de abordá-los durante as entrevistas, o que indicou maior domínio sobre eles. Os primeiros trechos a seguir sobre trajetória profissional e motivações para o trabalho em projetos sociais exemplificam tal apontamento:

Terminando a graduação, eu fiz os processos seletivos para a residência e passei em dois processos seletivos. [...] E escolhi o do xxxxx, porque *eu queria ter uma discussão mais de infância e juventude, de gênero*, de cuidados com essa criança, quem cuida dessa criança. Eu queria fazer uma discussão de gênero a partir dos cuidados com essas crianças e adolescentes (Beatriz – avaliação e monitoramento).

Como eu dizia, a pesquisa para a tese transformou-se em um projeto mais amplo, [...] e converteu-se em dois projetos, um projeto de pesquisa sobre *mulheres e meninas no contexto da violência armada*, urbana [...]. E outro projeto diretamente

de trabalho com mães e familiares de vítimas de chacinas no Rio de Janeiro (Ana – coordenação).

(...) tive poucas casas [instituições em que trabalhou], em quase todas, muitos anos de atuação e *um pouco essa trajetória, segurança pública, juventudes, enfrentamento ao racismo e gênero agora, tratamento de violências baseadas em gênero* (Cristina – desenvolvimento institucional).

(...) que era um projeto de desenvolvimento comunitário e uma das ações desse projeto era *trabalhar com gestantes, adolescentes e jovens*. E a gente estava sempre buscando como *incluir os homens*, os pais desses bebês dessas adolescentes e jovens em uma discussão mais ampliada de *paternidade*, mas a gente não tinha muitas ferramentas (Roberval – coordenação de projetos).

Conforme foi possível notar nos trechos acima, todos os entrevistados e entrevistadas que atuavam no nível da gestão tinham algum histórico de estudo e/ou trabalho com as temáticas. Já no discurso dos profissionais que desenvolviam as atividades na quadra isto não apareceu. Os trechos a seguir elucidam essa diferença:

(...) conforme eu comecei a digitar [questionários da instituição], eu comecei a tirar um dinheirinho interessante, e comecei a fazer a faculdade de Educação Física, então estou na Virando o jogo já há quatro anos. É o tempo que eu vou fazer de faculdade, que eu vou me formar. E aí, da Educação Física, conforme eu comecei a fazer a faculdade, *apareceu vaga* de estagiário (Pedro – quadra/práticas corporais).

Tenho pós-graduação em Educação Física Escolar. Tenho outros cursos na área de gênero, esportes, saúde, trabalhei com saúde, academia, trabalhei como personal trainer. Já trabalhei com portador de necessidades especiais, terceira idade. [...] Na época eu trabalhava num outro colégio particular também, *então foi uma oportunidade, e eu tive a oportunidade* de conhecer pela primeira vez um projeto social com um cunho socioeducativo (Arthur - quadra/práticas corporais).

Assim, nota-se que ao falar de suas trajetórias, ao contrário da gestão, os dois “educadores sociais” que atuavam na ponta (quadra) não mencionaram relações de proximidade com os temas chave do projeto, tendo este contato se efetuado a partir do trabalho para a instituição – nas palavras de Arthur: “uma oportunidade”. Apesar de mencionar “cursos na área de gênero”, Arthur não falou de forma tão específica como Beatriz, Ana, Cristina e Roberval (gestores). Essa relação de proximidade ou não com as temáticas serve para ilustrar ainda mais o hiato que venho discutindo em relação ao discurso e às ações desenvolvidas na quadra. Isto é, apesar de ter como fim alcançar objetivos relativos às questões de gênero e “prevenção da violência”, o trabalho que supostamente serviria a este fim, isto é, na quadra diretamente com as crianças, adolescentes e jovens, parece, aos olhos da instituição, não prescindir da mesma *expertise* nos temas que as funções exercidas na gestão.

Ou seja, é particularmente interessante que justamente aqueles que desenvolviam as ações diretamente com o público alvo não possuíam grandes laços com as temáticas propostas pela Virando o jogo, ainda que estas fossem tão caras a instituição, conforme será visto no

tópico a seguir. Se o objetivo era o trabalho das questões de gênero e de “prevenção da violência”, e se utilizava as práticas corporais, especialmente o esporte, como a ferramenta para alcançar o seu público, o projeto, porém, carecia das “ferramentas” específicas para alcançar o seu objetivo final. Isto é, personificado, neste caso, nos profissionais de Educação Física, o trabalho na ponta carecia justamente de um acúmulo específico no que se refere aos temas em sua complexidade.

Esta reflexão vai ao encontro daquilo trazido no primeiro capítulo a respeito de como os professores de Educação Física ainda são vistos apenas como operadores (técnicos) de uma ferramenta: as atividades esportivas e práticas corporais em geral – especialmente nos projetos sociais. Algo que, primeiramente, remonta a uma antiga – para não dizer ultrapassada – ideia na qual o saber técnico caracterizava a formação em Educação Física, o que reforça a suspeita levantada por Bagnara e Fensterseifer (2019) de que hegemonicamente sua formação inicial ainda esteja pautada por esta característica. No entanto, torna-se absolutamente necessário ressaltar que tanto as discussões relativas às questões de gênero e de violência quanto o fazer pedagógico em qualquer área do conhecimento não podem ser alcançados com receitas de bolo – ou seja, técnicas.

Logo, é possível afirmar que a *expertise* com os temas se encontrava longe do trabalho na quadra. Isto não quer dizer que os profissionais da ponta não possuíam nenhum conhecimento a respeito deles, mas não em uma mesma proporção que a gestão. Eles se encontravam, antes de tudo, desamparados por sua formação inicial e pela instituição em termos de aprofundamento teórico e metodológico (como trabalhar os temas), formação permanente e boas condições de trabalho, o que se soma ao fato de serem, muitas vezes, “empurrados” para o grande mercado de trabalho dos projetos sociais para área da Educação Física. Essas questões foram discutidas ao longo de toda pesquisa. Dessa forma, aqui cabe retornar ao questionamento do item 3.3. sobre o perfil profissional do “educador social” que atua em projetos sociais, para procurar aprofundar as reflexões acerca do assunto. Nesse contexto, no escopo desta pesquisa, coube apenas apontar que o perfil destes profissionais se caracterizou menos por uma relação de afinidade entre trajetória profissional/pessoal e os temas de trabalho da instituição e mais em função das oportunidades de “emprego” no mercado de trabalho do terceiro setor.

Dito isto, as reflexões anteriores, articuladas ao discutido acima, reforçam as análises sobre o hiato entre o discurso e o projeto da instituição e as ações registradas na observação etnográfica em quadra. Conforme foi possível compreender ao longo de minhas reflexões, esse hiato foi se deslocando de uma análise mais geral para questões específicas. Das questões

levantadas neste tópico a respeito dos “educadores sociais”, pode-se afirmar que existe também, especificamente, um hiato entre o perfil de educador social caracterizado pelas ideias de Gohn (2010) e o perfil que foi identificado neste estudo. Conforme discutido no tópico 3.1 dos resultados, a formação do educador social parece prescindir de uma excepcional formação, dada a complexidade das relações de ensino-aprendizagem esperadas que ele desenvolva. De maneira geral, espera-se “muito” daqueles a quem “pouco” se dá.

5.3.2. “O PAPEL DO PROJETO NA VIDA DESSES JOVENS É REALMENTE ABRIR A CABEÇA DELES, DAR UMA OUTRA VISÃO DE MUNDO, DE VIDA”

Discutirei agora as representações de meus interlocutores sobre as ações do Vencedores pelo esporte e da Virando o jogo de maneira geral. Os principais aspectos deste discurso foram a menção ao trabalho de “temas”, que seria feito por meio de conversas e discussões; e a menção às “possibilidades” ofertadas ao público alvo atribuídas à inserção no projeto.

Quando indagados sobre as ações do projeto Vencedores pelo esporte, foi possível identificar no discurso de minhas interlocutoras e interlocutores a constante menção ao trabalho com os temas chave da instituição, como as questões relativas à gênero. As falas a seguir elucidam tal reflexão:

A gente já jogou badminton, voleibol, basquetebol, handebol, faz outros jogos. E *sempre linkando com as temáticas ligadas à prevenção de violência, às rodas de conversa.* (Arthur - quadra/práticas corporais).

O papel do projeto na vida dos jovens, como a gente trata vários temas que podem estar ajudando eles não só com o esporte, por exemplo, quando a gente fala de *gênero, sexualidade, diversidade* (...) (Pedro – quadra/práticas corporais).

(...) promover um ambiente mais equitativo, onde os meninos entendam a necessidade de *discutir masculinidades*, porque a gente *traz esse assunto para a pauta o tempo todo* (...) (Roberval - coordenação).

A equipe esportiva faz esse trabalho no campo, assim, mas depois *sempre* tem uma roda de conversa, sobre as temáticas do Virando o jogo, sobre *gênero, masculinidade, resolução de conflitos*, enfim. Tem essas várias discussões, *o esporte não se desarticula dessa discussão* (Beatriz – avaliação e monitoramento).

São várias sessões mistas, no caso optamos por serem mistas, *que debatem variados temas, como violência, como cuidado, como diversidade, como sexualidade*, etc (Ana – coordenação).

(...) o esporte, como porta de entrada para conversar com esses jovens sobre *equidade de gênero, empoderamento feminino, desigualdade, equidade de gênero, violências, exploração sexual* (Cristina – desenvolvimento institucional).

Conforme destacado nos trechos acima, o trabalho com os temas chave apareceu na fala de todos e todas, algo que contrastou com a observação etnográfica, onde os registros

mostraram que não existia regularidade na abordagem dos temas, conforme discutido no item 5.2 (“Entrando no jogo: etnografia das atividades na quadra”). Ligada à questão do trabalho com os temas, está a forma de trabalhá-los, conforme destacado a seguir:

Se antes tinha muito essa coisa do: “eu quero virar jogador de futebol e ali pode ser que eu vire”, hoje até com a nossa apresentação de uma abordagem não preocupada com o desempenho técnico, não preocupada com o alto desempenho, eles entenderam isso e passaram a perceber que *é uma atividade mais educativa mesmo que vai propor conversas, discussões*, e que vai propor alguns momentos entre amigos, e eles hoje compraram essa ideia de estar entre amigos. (Arthur - quadra/práticas corporais).

É você praticar aquele esporte, mas depois os professores vão sentar ali, você vai fazer uma roda, *vai ter uma discussão* (...) (Beatriz – avaliação e monitoramento).

Os educadores *conversam muito com eles após as atividades* (...) (Beatriz – avaliação e monitoramento).

Identifiquei no discurso de meus interlocutores e interlocutoras que a forma de trabalho com os temas chave seriam as conversas e discussões, o que foi percebido durante o trabalho etnográfico. Das esporádicas atividades que propuseram alguma tematização, foi comum o uso de momentos separados para o debate ou conversa, que normalmente sucediam alguma prática corporal proposta pelos “educadores sociais”. O uso de conversas também aconteceu de forma não regular, ligado a acontecimentos espontâneos, como por exemplo em alguns casos de brigas. Porém, conforme já foi apontado a partir de trechos da observação etnográfica, estes e outros acontecimentos similares não foram abordados sempre por meio das conversas, quando se optou na maioria das vezes apenas pelas sanções.

Outro aspecto do discurso depreendido das entrevistas e que também dialoga com os demais resultados desta pesquisa é a ideia do projeto social, neste caso por meio do esporte/práticas corporais, como porta para um “outro mundo” ou para “novas possibilidades”, conforme mostram os trechos a seguir:

(...) eu acho que o papel do projeto na vida desses jovens é realmente *abrir a cabeça deles, dar uma outra visão de mundo, de vida*, que eles poderiam ser um pouco limitados aqui dentro do Caliandra (Pedro – quadra/práticas corporais).

O papel do esporte no projeto social, eu acredito que seja realmente para a mudança, pelo menos nesse link que eu falei, *para abrir oportunidades* (Pedro – quadra/práticas corporais).

É, socializar isso para que eles possam ter maiores possibilidades. Porque às vezes você fica muito restrito ao que você tem ali, como a questão do guia turístico, mas existem outras possibilidades. Daí a ideia é apresentar para esses jovens, que estão entrando nessa fase da adolescência, jovem-adulto, digamos assim, *mostrar para eles outras possibilidades* (Beatriz – avaliação e monitoramento).

A oportunidade de emprego, curso, de virar jogador, de virar atleta. Todo jovem ou toda jovem que ingressa num projeto social do que for, é porque vai ter *oportunidade de alguma coisa* (...) (Arthur – quadra/práticas corporais).

Inicialmente é importante destacar que a ideia veiculada na fala de Arthur neste trecho contrasta com a anterior. Arthur afirma que o trabalho não está “preocupado com alto desempenho”, no entanto ao falar da motivação para o ingresso nos projetos cita entre as “oportunidades” “se tornar um atleta”; isto é, uma oportunidade que, para que se concretize por meio destes projetos, exigiria justamente a preocupação com o alto desempenho. Neste sentido, a opinião de Pedro sobre a possibilidade de profissionalização no esporte (como atleta) destoou das de Arthur:

A maioria desses mais velhos acreditavam que poderiam ser jogadores de futebol, então se você pergunta para eles quem acredita que vai ser jogador de futebol, tem gente que realmente levanta a mão. Não vou desacreditá-los, mas é uma situação muito difícil para quem está aqui? É. Mas não só para quem está aqui, para quem está em qualquer outro lugar, viver de esporte é muito difícil. O papel do esporte no projeto social, eu acredito que seja realmente para a mudança, pelo menos nesse link que eu falei, para abrir oportunidades (Pedro – quadra/práticas corporais).

Ou seja, podemos compreender que “tornar-se atleta” não era, de fato, uma das oportunidades ofertadas pelo projeto estudado. Outra oportunidade citada por Arthur é a de emprego, que também é contraposta pela fala de Beatriz:

E para tentar ampliar um pouco a visão, as possibilidades desses jovens, a gente vai trabalhar um pouco empregabilidade, não garantindo a eles uma vaga de trabalho no mercado, isso vai ficar muito óbvio, muito explícito que não é isso (Beatriz – avaliação e monitoramento).

Dessa forma, ainda que a questão do emprego não constasse nos documentos da proposta como um objetivo do projeto, ela compôs o discurso de minhas interlocutoras e interlocutores. Porém, a fala de Beatriz deixou claro que a oportunidade não era uma vaga de emprego, mas o trabalho da empregabilidade, que como vimos brevemente no primeiro capítulo, carrega uma ideia individualizante sobre o desemprego desta população, tendo sido identificada também no estudo de Melo (2005). Assim, é possível compreender que a oportunidade de emprego também não estava dentre as possibilidades ofertadas pelo Vencedores pelo esporte.

Logo, já que não se tratava da possibilidade de tornar-se um atleta ou conseguir um emprego, quais eram as oportunidades/possibilidades que o projeto social ofertava? Tratava-se da “oportunidade” da (suposta) “inclusão social” prometida pelo discurso do terceiro setor? Pelas análises oriundas da pesquisa de campo, paralelamente a leitura de Rocha (2015), foi possível compreender que o projeto aqui investigado estava imerso na mesma lógica explicitada pela autora. Para Rocha (2015) estas “oportunidades” estariam postas por meio da possibilidade de aprender a ser outro, isto é, dócil, “pacificado”, seguidor das regras,

disciplinado, etc, oferecida por estes projetos. A expectativa, de acordo com a autora (idem), é que se “modele” o comportamento da população a que estes projetos se destinam. Em suas palavras:

(...) ao analisar os três contextos de pesquisa, busquei argumentar que o formato de atuação através de “projetos sociais”, pelo qual as ONGs agem especialmente nos territórios das favelas, está “ajustado” ao dispositivo disciplinador que é imposto aos moradores de favelas, sendo a ocupação policial realizada pelas unidades de polícia pacificadora uma de suas expressões atuais (ibidem, p. 336).

Analogamente a Rocha (ibidem), que investigou projetos sociais que objetivavam inserir jovens no mercado de trabalho, também identifiquei durante o meu trabalho de campo que a ação do projeto Vencedores pelo esporte seguia nesta linha de ensinar o jovem a ser um outro (que supostamente será aceito, “incluído socialmente”, terá “oportunidades”, etc).

Resgatando brevemente as ideias de Cecchetto, Muniz e Monteiro (2018), os projetos seriam “a porta de saída da vulnerabilidade” (idem, p. 2805) a partir da qual estão postas as “oportunidades” que o público alvo deve manejar a fim de alcançar o seu “resgate social”. Essas ideias foram alvo de discussão especialmente no item 3.1 (“Esporte como salvação”).

5.3.3. “É VOCÊ CONSCIENTIZAR TODOS OS ENVOLVIDOS NESSE COTIDIANO, DE QUE É POSSÍVEL A CONVIVÊNCIA DE MANEIRA MENOS VIOLENTA E MAIS AFETIVA”

Apresento neste tópico o que emergiu no discurso de meus interlocutores sobre a ideia de “prevenção da violência”, apontando que houve menos pontos em comum entre as opiniões. Os aspectos mais marcantes foram as ideias sobre “prevenção da violência” e a prática esportiva como ferramenta. Uma breve contextualização do conceito de “prevenção” encontra-se na nota de rodapé 33 na página 114.

O discurso sobre a “prevenção da violência” foi variado, tendo o termo sido associado a questões mais gerais, como nos trechos a seguir:

(...) *para prevenirmos violência, temos que construir novos conceitos e novas práticas de poder, que não é poder sobre, mas poder com. Temos que desconstruir a naturalização da violência e do uso da violência. [...] E, portanto, o que nós temos que mostrar é que primeiro, violência não é normal, ninguém nasce violento, é resultado de um processo de socialização. Em segundo lugar, ninguém tem direito de usar a violência sobre ninguém, e, portanto, a prevenção de violência tem que trabalhar justamente essa linha (Ana – coordenação).*

Eu acho que quando a gente abre o espaço para certas reflexões, certas discussões, a gente de alguma forma está abrindo o caminho para prevenção de violência e outros agravos. Porque eu acho que você sai dali pensando, quando a gente tem uma conversa, um diálogo sobre aquele assunto, [...] quando na verdade a dimensão dialógica mesmo do que a gente faz no nosso dia a dia, no nosso cotidiano já é uma forma de prevenir muita coisa, não é? (Beatriz – avaliação e monitoramento).

De maneira bem genérica, é você *conscientizar todos os envolvidos nesse cotidiano, de que é possível a convivência de maneira menos violenta e mais afetiva*, mas é um processo que não é fácil. De uma perspectiva mais específica, como eu te falei, ele está muito ligado ao que o projeto social propõe. Então eu posso falar pelo projeto social que eu trabalho, que a gente propõe a prevenção de violência como fim (Arthur – quadra/práticas corporais)

Inicialmente, carece novamente estabelecer o diálogo com o registro etnográfico das ações regulares do projeto acompanhadas na quadra para afirmar que estas não se direcionavam ao que foi apontado acima. Por outro lado, a “prevenção da violência” também apareceu associada a ações mais específicas, como de identificação de seus tipos, conforme é possível notar nos trechos a seguir:

E identificação de violência já ajuda, quando eles começam a entender que o grito, o palavrão, o empurrão, *tudo isso é um tipo de violência*, começam a refletir sobre aquilo e diminuir (Arthur – quadra/práticas corporais).

(...) mostrar e fazer com que esses jovens *sejam capazes de identificar os tipos de violência existentes* capazes de diferenciar o que é uma violência ou não, seja ela verbal, física, social, psicológica (Pedro - quadra/práticas corporais).

Essa é uma pergunta difícil. Eu acho que prevenção de violência, para o público que a gente trabalha, nesse momento atual desse país, é que eles *saibam quais são as violências que podem ser infringidas contra eles*. Se eu sei qual é o tipo de violência que pode se abater sobre mim, eu posso estar mais preparado e buscar os meios de preveni-la, de me afastar dela; se eu não sei, eu estou mais à mercê. Então eu acho que educação seria uma boa palavra para traduzir (Cristina – desenvolvimento institucional).

Ao contrário do temas anteriores, o relativo à identificar a violência coaduna com o que foi registrado em alguns momentos da observação etnográfica, isto é, houve ações em que foi possível acompanhar a execução desse objetivo. Destaca-se das falas acima que a identificação da violência como “prevenção” apareceu explicitamente nas falas dos dois profissionais que atuavam diretamente com o público alvo na quadra e apenas na fala de uma de quatro profissionais da gestão, algo que pode indicar primeiro a proximidade dos educadores sociais com um cotidiano violento onde se desenvolvem as ações e que por isso conseguem falar de forma menos abstrata que os demais, e conseqüentemente, demonstra um reforço do já indicado afastamento entre a instituição e as ações em quadra.

Já a prática esportiva como meio para a “prevenção da violência” foi mencionada apenas por duas pessoas entrevistadas e de maneira breve:

Eu acho que quando a gente tem esses *espaços de prática de esporte*, de reflexão, de conversa, de diálogo, isso aqui que a gente está fazendo nesse momento, vai gerar uma reflexão depois, você vai sair daqui pensando nisso, eu vou sair daqui pensando nisso, refletindo sobre alguma coisa e isso pode nos ajudar em uma prevenção (Beatriz – avaliação e monitoramento).

Outros projetos sociais colocam a prevenção de violência como algo que vai perpassar por aquilo. Aqui não, é o fim. A ‘prevenção da violência’ é o objetivo do projeto, o *esporte é só uma ferramenta* (Arthur – quadra/práticas corporais).

De acordo com as entrevistadas e entrevistados, a prática esportiva era compreendida como “ferramenta” e estava articulada a outras ações (conversa, diálogo...) que serviriam a um pensar/refletir em prol da “prevenção da violência”. Aqui novamente aparece o hiato entre o discurso e o que foi registrado durante a observação etnográfica, pois a prática esportiva pareceu ser o fim e não o intermédio para se chegar a este objetivo. Conforme já foi apresentado sobre o panorama geral das aulas, não se trata de afirmar que não existiram momentos de conversa, mas que estes foram absolutamente esporádicos e muitas das vezes apenas condicionados a acontecimentos casuais.

Logo, foi possível identificar que o discurso sobre a “prevenção da violência” dialoga com o que Vilaça, Gawryszewski e Palma (2014) discutiram sobre os apologetas do esporte, onde os autores apontaram grande imprecisão nos conceitos (como “cidadania”, por exemplo) abordados no discurso que chamaram de “panaceia pedagógico-desportiva”. Esta mesma reflexão engloba também a ideia de “prevenção da violência”, vista como possuindo uma enorme imprecisão conceitual. Mais que imprecisão, no entanto, o discurso da “prevenção da violência” carrega outro aspecto, também apontado pelos autores (idem), ainda mais importante: a simplificação daquilo que é absolutamente complexo. Nas palavras dos autores

Estar-se-ia tergiversando³³ ao fato de que a solução dos problemas é irreduzível a qualquer ação isolada. A ideia de que os jovens empobrecidos e marginalizados social, econômica e politicamente podem “mudar de vida” por meio dos ensinamentos e oportunidades advindas do esporte nos parece bastante equivocada (p. 175).

Pode-se dizer que, de maneira análoga a essa citação, se encontra o discurso sobre a “prevenção da violência” do projeto social estudado. Ainda que o esporte tenha aparecido no discurso como uma mera ferramenta, o que foi apontado pelos autores se aplica à ideia de “prevenção da violência” como um todo. Seria ingênuo atribuir a determinadas ações o poder de “prevenir a violência”. Corroborando com esta reflexão, Minayo e Ramos (1999) também apontaram a complexidade, neste caso do próprio fenômeno da violência, como um elemento central para se pensar a sua “prevenção”. Isto é, em quaisquer ações que objetivem contribuir para a diminuição da violência torna-se imprescindível considerar a sua inerente complexidade.

³³ “Usar de evasivas, rodeios ou subterfúgios; inventar desculpas ou pretextos (...). Fonte: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=tergiversar>

Não compreendo que a violência seja algo passível de prevenção, conforme nos remete inicialmente este conceito³⁴, como se impedí-la estivesse ligado de maneira causal a adoção de alguma medida específica – como um vírus de que se previne com simples ato simples lavar das mãos. Qual seria a concepção de “prevenção” da ONG? Por outro lado, fazendo frente à uma concepção maniqueísta de “prevenção”, está a possibilidade de investir em ações (tanto na esfera macro quanto micropolítica) que possam levar a transformações que culminariam em sociedades menos violentas. Esta afirmação vai ao encontro do que pensam Minayo e Ramos (1999) quando afirmam que “dentro de uma visão complexa dessa realidade, a partir de um diagnóstico correto, é possível promover intervenções que resultem em mudanças importantes” (p. 13). Assim, aquilo que foi mencionado como fazendo parte de um processo educativo a respeito das violências - conversas, reflexão crítica e identificação de seus tipos – pode compor um leque para possíveis ações/intervenções no âmbito da atuação com crianças, adolescentes e jovens em projetos sociais.

5.3.4. “SERÁ QUE EU VOU TOCAR PARA A MENINA?”

Aqui discutirei os aspectos que marcaram o discurso sobre as questões de gênero. Alguns pontos foram recorrentes em seus discursos, como a maior quantidade de meninos nas aulas, a “falta de habilidade das meninas”, os conflitos, o processo de socialização masculino e as opiniões distoantes sobre as crianças e adolescentes no que se refere a estas questões.

A diferença no número de meninos e meninas que participavam regularmente das atividades na quadra foi mencionada como um fator relevante, conforme é possível depreender nos trechos a seguir:

Essa questão de gênero, isso eu acho que já fica muito perceptível para a gente, quando a gente faz uma *comparação da quantidade de meninos e da quantidade de meninas que participam* (Beatriz – avaliação e monitoramento).

(...) e que até a gente que trabalha há tanto tempo com esse enfoque, você percebe que *a gente tem poucas meninas* (Arthur – quadra/práticas corporais).

A menor participação de meninas no projeto foi uma questão identificada pelos profissionais como atravessando o cotidiano do Vencedores pelo esporte. A ínfima quantidade de meninas em relação à uma maioria de meninos, o que foi, de fato, observado na quadra, extrapola os limites do projeto e caracteriza uma desigualdade social fruto daquilo que

³⁴ “Prevenção” é um conceito da saúde que nasce na medicina (a medicina preventiva) e carrega consigo uma relação com a doença. Segundo Czeresnia, Maciel e Oviedo (2013): “O conceito de prevenção da saúde define-se como uma ação antecipada, baseada no conhecimento da história natural da doença, a fim de interferir no seu progresso” (p. 61). E é compreendida em três fases: primária, secundária e terciária.

Connell e Pearse (2015a, 2015b) chamaram de “ordem de gênero” e Butler (2003) de “matriz heterossexual”, o que nos remete às discussões a respeito do futebol como uma área reservada masculina e ao processo de construção de uma “timidez corporal” (LOURO, 1997) e um déficit relacionado às habilidades motoras (ALTMANN, 2002) por parte das meninas, já que tanto as práticas corporais de maior contato como o futebol/futsal quanto o próprio espaço da quadra ainda se encontram generificados como masculinos, produzindo a reiterada exclusão feminina. Essa discussão, extensivamente presente nos estudos de gênero na Educação Física brasileira e apresentada no item 3.5 (“Gênero e Masculinidades), foi também identificada no projeto Vencedores pelo esporte. Além da presença quantitativamente inferior de meninas, foi mencionada, pelos interlocutores, sua “falta de habilidade” para a prática esportiva majoritariamente proposta – também discutida no referido tópico. Corroborando o que foi exposto acima:

Naquela última turma, que está com baixa de meninas, *a dificuldade delas é quando é futebol*, e é um futebol que só tem uma ou duas meninas jogando. Isso fica complicado para elas, *elas mesmas se retraem quando a menina não sabe jogar muito* (Pedro – quadra/práticas corporais).

Percebemos, aqui, como as desigualdades baseadas na categoria gênero são produzidas e reificadas em diversas instâncias, como, por exemplo, ao reiterar a ideia de que as práticas esportivas de contato são inerentemente masculinas em função de uma maior habilidade inata dos rapazes para esta prática, o que conseqüentemente afasta ou exclui as meninas por “não serem habilidosas” e afeta o próprio desenvolvimento de suas habilidades motoras.

Além do afastamento das meninas, o discurso apontou que muitos dos conflitos em quadra estavam relacionados à categoria gênero, tanto entre meninos e meninas quanto entre meninos, conforme elucidam os trechos a seguir:

É um conflito para os meninos, que entendem que eles conseguem jogar qualquer esporte, que eles são os caras dali e as meninas não tem que estar, *e é um conflito para as meninas* que entendem a mesma coisa, que não é o lugar delas ali (Arthur – quadra/práticas corporais).

No Caliandra eu percebo que eles *conflitam* mais entre eles. E os conflitos *sempre tem um viés de gênero*, xingando a mãe, xingando a irmã. É sempre assim, os xingamentos são sempre para a mãe, para a irmã, para uma figura feminina. Ou então chamando de *um nome pejorativo*, como “veado”, *homofóbico*. Então é sempre de uma forma *homofóbica*, *pejorativa* ou quando é uma questão mais contra a mulher, é sempre xingando a mãe. [...] Eles têm o hábito horrroso de pegar os meninos mais novos e ficar pendurando ali “vou te jogar”. Então, essa coisa das *hierarquias nas masculinidades*. Os mais velhos sobre os mais jovens. [...] eu percebo que as *relações entre eles são mais conflituosas*. Que as brincadeiras não são tão saudáveis. Tem um Q ali de homofobia, de desrespeito, de xingamento, etc (Beatriz – avaliação e monitoramento).

Os conflitos são apresentados nos trechos de falas acima de duas formas: primeiro como uma espécie de conflito “interno” a meninos e meninas; segundo como expressão externa entre alunos, com protagonismo dos meninos. Ambas as formas – “interna” e “externa” – representam a incorporação de um processo de socialização dicotomizado e hierarquizado que dita papéis sociais e lugares de “uns” e de “outros” e ensina a misoginia e a homofobia. Conforme também foi discutido no primeiro capítulo, as exclusões, discriminações e as violências não atingem somente as meninas. As relações entre meninos também não era harmoniosa, conforme explicitado na fala de Beatriz acima, somada aos registros da observação etnográfica. Claramente as relações conflituosas entre os garotos dizem respeito ao processo de construção de masculinidades, onde se disputam os atributos masculinos numa espécie de “medição de forças” que tem na violência (xingar, gritar, jogar de forma dura e mesmo desonesta, etc) seu principal elemento de barganha. A este respeito opina Arthur:

O machismo, para mim, é a grande base de toda essa problemática que a gente conversou, que está ligado aos *processos de reprodução de violência, parte dos meninos, para se impor como meninos, como homens, tem que ser na base da violência (...)*.

Assim, resgatando novamente as discussões do tópico Gênero e Masculinidades, articuladas aos trechos acima, é possível afirmar que persiste o ideal de uma identidade masculina que tem na violência e no uso da força física nas interações sociais um de seus atributos fundamentais, esperados para a grande parte destes meninos e rapazes, o que encontra diálogo com o registro da observação etnográfica.

Nesta perspectiva, ao contrário de aguardar o milagre da transformação social por meio da pura oferta da prática esportiva, é preciso, antes de tudo, compreender o caráter limitado das ações de projetos sociais, dada as estruturas sociais complexas em que normalmente se inserem as temáticas que pretendem abordar, para que assim se tracem objetivos bem menos genéricos que “transformar normas de gênero”, por exemplo, e conseqüentemente mais “alcançáveis” dentro deste contexto. No que tange as masculinidades, por exemplo, as conclusões de Monteiro (2009) nos ajudam a pensar. Segundo o autor

É preciso que os projetos sociais, a escola e os demais setores da sociedade civil - como as associações vicinais, por exemplo - passem a “desmontar” a hipermasculinidade e o etos guerreiro como modos de afirmação de homens. É imprescindível que esse etos seja apontado como causa de malefícios à sociedade e à saúde (p. 182).

Assim, tendo em vista que os registros de observação etnográfica, assim como o discurso dos entrevistados e entrevistadas, mostraram uma forte reprodução de modelos de

identidade masculinos fundamentados na violência e agressividade, a necessidade identificada pelo autor em seu estudo caracteriza um possível objetivo importante a ser perseguido pelo Vencedores pelo o esporte. Além disso, suas considerações vão ao encontro das minhas no sentido de que isoladamente as ações do projeto são limitadas ou mesmo irrelevantes, isto é, precisam estar articuladas a uma política de Estado mais ampla (por meio da escola, por exemplo, como citado pelo autor).

Por outro lado, os profissionais da quadra apontaram acreditar que estas questões não se aplicavam as crianças:

Uma coisa é bem clara: *as crianças não se distinguem nesse sentido*. Então quando tem a possibilidade das meninas, de 6, 7, 8, 9 anos participarem de uma atividade com meninos, os meninos não fazem essa distinção, não tem o comportamento agressivo, diferenciado, discriminatório, de uma maneira geral (Arthur – quadra/práticas corporais).

Na turma das crianças, as mais novas, não têm diferença, porque ali não existe diferença de força praticamente, então fica muito igualitário, eles não diferenciam. *A não ser quando há a diferença técnica*. Tem alguns que jogam muito bem, e aí quando tem a opção de tocar para um menino e tocar para uma menina, às vezes eles pensam duas vezes, *será que eu vou tocar para a menina?* (Pedro – quadra/práticas corporais).

Inicialmente é preciso lembrar que essas falas divergem do que foi observado em quadra, onde, muitas vezes na turma das crianças, ocorreram as situações de comportamento agressivo e discriminatório mais evidentes, incluindo aqueles contra meninas. Esta turma concentrava a maior quantidade de alunas e todos interagiam bastante, sendo perceptível que as crianças reproduziam ideias e comportamentos estereotipados no que se refere a gênero. A própria fala de Pedro aponta a existência de uma distinção entre meninos e meninas a partir da essencialização das diferenças de habilidades para o jogo, especialmente o futsal. Outro aspecto de sua fala aponta a força como um marcador dos conflitos entre meninos e meninas na quadra, atribuindo à biologia aquilo que corresponde à categoria gênero.

Pedro e Arthur também falaram sobre os adolescentes, no entanto em sentidos contrários:

Não importa qual atividade seja. *Isso começa a aparecer na adolescência*. Isso vai se acentuando, até que chega na juventude e as meninas estão longe da quadra. Mas de fato, o comportamento dos meninos é determinante sim. [...] Mas ainda tem um longo caminho a percorrer. A gente percebe o grupo que vai começar agora de adolescentes, em vários momentos eu percebo ali uma coisa de: *‘ai, a menina no meu time’* (Arthur – quadra/práticas corporais).

Hoje em dia, eu acredito que não existe distinção, pelo menos da parte deles. Eles entendem que os meninos podem brincar de qualquer coisa, as meninas podem brincar de qualquer coisa. [...] No caso dos adolescentes, que a última turma já está desde criança participando do projeto, sofrendo essas intervenções que a gente propõe. *Eles são os que mais são afetados, que entendem que não tem diferença*, as

meninas têm o mesmo direito que a gente, se eu quiser jogar queimada eu vou jogar (Pedro – quadra/práticas corporais).

Na fala de Pedro é possível identificar que ele atribui ao projeto o alcance de uma suposta igualdade na participação de meninas e meninos (adolescentes), o que, para Arthur, ainda é um trabalho em curso. A fala de Arthur se aproxima dos registros de observação etnográfica e ajudam a ampliar as análises. Este “educador social” foi preciso em sua análise quando afirmou o processo de exclusão vivenciado pelas meninas (“Isso começa a aparecer na adolescência. Isso vai se acentuando, até que chega na juventude e as meninas estão longe da quadra”), identificado por ele em seu cotidiano de trabalho. A rígida dicotomia imposta pelas tradicionais normas de gênero produzem as diferenças, conforme discutido no item 3.5 (“Gênero e Masculinidades”), que em pouco tempo poderão, na maioria das vezes com sucesso, excluir as meninas de espaços como as quadras e de muitas práticas corporais, antes mesmo que cheguem a adolescência. Esse é o caso da turma dos adolescentes, que, de um total aproximado de quinze participantes frequentando regularmente as aulas, possuía apenas duas mulheres (uma delas considerada habilidosa para as atividades que eram propostas).

5.3.5. “O ESPORTE É UMA FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO COM ESSES JOVENS”

Neste tópico trato das representações de meus interlocutores sobre a prática esportiva, compreendida como uma ferramenta para alcance de “outros objetivos”, ou seja, que, teoricamente, não teria um fim em si mesma. Apesar dos registros da observação etnográfica apontarem que a prática esportiva era realizada desconectada e descontextualizada de qualquer tema na grande maioria das aulas, o discurso a caracterizou como um meio para se chegar a outros fins, conforme é possível perceber nos seguintes trechos de fala:

O esporte anda lado a lado com o prazer, principalmente na juventude, então quando você envolve prazer, tem um envolvimento maior, e quando você tem esse *envolvimento do seu público*, você tem a possibilidade de trazer coisas boas, ou não, mas de uma maneira geral, de trazer coisas boas para esse público, através do projeto social e do esporte (Arthur – quadra/práticas corporais).

Eu acredito que o esporte seja uma *facilidade de você se aproximar mais desse jovem*. Porque, por exemplo, se você vai numa escola, geralmente o *professor de educação física é o professor que é mais próximo do aluno*, então acredito que o esporte é uma ferramenta de você se linkar mais fácil aos jovens. Não que a música e outros instrumentos não sejam, mas o esporte para mim é o principal, é o que você consegue se aproximar mais do aluno (...) (Pedro – quadra/práticas corporais).

Eu acho que é bem estratégico, *porque o esporte atrai muito esses jovens, essas crianças, esses adolescentes*. Eles vão para essas atividades com muita boa vontade. Chegam até antes do professor. [...] E também por ser *uma coisa tão atrativa para eles*. Porque os meninos vão, as meninas vão, a gente vê que as meninas são em número menor, mas vão (Beatriz – avaliação e monitoramento).

Eu acho que o esporte é um mote importante. É o ponto importantíssimo de *acesso a esses adolescentes e jovens*, é onde a gente consegue começar a se comunicar com eles e através disso, a gente traz temáticas que são o nosso ponto inicial de discussão, mas *por meio do esporte* (Roberval - coordenação).

(...) na verdade nós não somos uma organização que tem como base o esporte, ou seja, não temos nenhum esportista que fundou o Virando o jogo, pelo contrário, mas a gente entende que *o esporte é uma ferramenta de comunicação com esses jovens*, [...] *o esporte, como porta de entrada para conversar com esses jovens sobre equidade de gênero, empoderamento feminino, desigualdade, equidade de gênero, violências, exploração sexual* (...) (Cristina – desenvolvimento institucional).

Nos trechos acima, a prática esportiva foi associada à busca dos objetivos do projeto, à aproximação com seu público alvo e como ferramenta. Em um outro trecho, Cristina afirma que a ONG utiliza o esporte voltado “para um programa de valorização de equidade de gênero”. Neste aspecto, o discurso se alinhou ao oficial do projeto, conforme foi verificado na proposta documental da instituição analisada anteriormente; e se desalinhou da observação etnográfica, conforme foi discutido ao longo da dissertação. As relações entre a proposta do projeto, a observação etnográfica e o discurso trazido neste capítulo retomam a discussão do item 7 (“Desnaturalizando o olhar para os projetos sociais a partir da Educação Física”) sobre o “desinvestimento pedagógico” (Machado et. al, 2010) na Educação Física, que se caracteriza quando docentes apenas observam discentes realizando as atividades. Dialogando com o que foi encontrado nesta pesquisa e a literatura, é possível muitas vezes interpretar que este desinvestimento é esperado, onde a prática esportiva alcançaria os objetivos dos projetos sem uma intervenção do educador voltada para tal – como discutiram Hartmann (2001) e Vilaça, Gawryszewski e Palma (2014).

No entanto, apesar de ter identificado nas ações de quadra do projeto Vencedores pelo esporte o desinvestimento pedagógico, o discurso tanto formal quando personificado nestes sujeitos reitera o contrário, isto é, a intenção de usar a prática esportiva como ferramenta pedagógica. Conforme já foi discutido, não cabe responsabilizar exclusivamente professores (“educadores sociais” para os projetos), uma vez que este estudo identificou uma lacuna no que se refere ao campo da Educação Física e, conseqüentemente, sobre o possível “uso” da prática esportiva como ferramenta pedagógica.

Seguiu sem resposta a pergunta sobre a crença na capacidade das aulas de Educação Física (sendo o conteúdo o esporte) para trabalhar os temas chave do projeto. Do discurso não se pode compreender ao certo se a prática esportiva era ferramenta de envolvimento ou de trabalho com os temas, ou as duas coisas. É possível afirmar que esta prática atendia ao propósito de ser “ferramenta” de “envolvimento do público”; porém, não como “porta de entrada” para tratar dos temas chave.

Assim, das representações que compõem o discurso de meus interlocutores, pôde-se compreender ainda mais as questões que atravessaram a pesquisa. No que se refere ao trabalho com os temas chave e o possível uso da prática esportiva como a ferramenta, posso afirmar que o discurso sobre este par (e de maneira bem central) reiterou o hiato entre as ações e o discurso sobre as ações, conforme já se vinha discutindo. Reiterou também a absoluta superficialidade dada às discussões referentes aos usos das práticas corporais, especialmente o esporte, numa perspectiva didático pedagógica e, conseqüentemente, sobre a Educação Física enquanto área de conhecimento (*campo*). As distoantes trajetórias de gestores x profissionais da quadra compõem este quadro, onde os professores de Educação Física eram os precarizados operadores de uma ferramenta mal projetada. Somado a isto, estão as simplificações e essencializações a respeito da violência e desigualdades sociais (como as de gênero, por exemplo), característico do discurso de projetos sociais de uma maneira geral, conforme vimos em diálogo com a literatura - ainda que os interlocutores e interlocutoras muitas vezes compreendessem e identificassem essas desigualdades.

Em um diálogo destas análises com os registros das aulas em quadra, posso dizer que houve alguma intenção em abordar os temas, ainda que de maneira absolutamente pontual e desamparada. Porém, mesmo tendo observado ações nesse sentido, que pautaram “gênero” ou “prevenção da violência” como temas, como durante a capacitação dos profissionais e em algumas (raras) atividades em quadra, é possível dizer que o projeto social pesquisado servia a manutenção do status quo e não a sua transformação, como se propunha discursivamente. Assim, dialogando como alguns autores apontaram que os conceitos de cidadania ou inclusão aparecem de maneira simplificada, imprecisa e questionável em projetos sociais (CORREIA, 2008; MELO, 2004; VILAÇA, 2009 apud *ibidem*, 2014), percebi que o mesmo aconteceu com gênero (e masculinidades) e “prevenção da violência” no projeto que pesquisei.

Ou seja, podemos caracterizar a abordagem das questões de gênero e “prevenção da violência” do projeto social pesquisado como simplificada e imprecisa. Imprecisa pois não foi possível identificar a maneira que se pretendia trabalhar estes temas, tampouco o que a equipe entendia sobre eles. Simplificada porque se propunha a discutir Gênero e “prevenir a violência” sem se atentar a sua complexidade. Mesmo que não definam os conceitos e muito menos os métodos, afirmam trabalhar os temas, a fim de, por exemplo, transformar normas de gênero e combater a violência baseada no gênero - assim como Vilaça, Gawryszewski e Palma (2014) apontaram que mesmo sem definição do termo cidadania, afirmam que nestes projetos sociais o esporte “forma cidadãos” (p. 174).

Por fim, é interessante apontar que causa estranheza a grande aceitação que recebem os projetos sociais no senso comum, conforme já apontaram Vilaça, Gawryszewski e Palma (2014):

(...) os projetos desportivos gozam de uma aprovação social que os legitima. Não se vê, via de regra, críticas à sua estrutura, ao salário e condições de trabalho dos profissionais envolvidos, *tampouco ao cumprimento do que tais projetos prometem executar*. Eles são apresentados como inquestionáveis formadores de cidadãos, como espaços de transformação que possibilitam a ascensão social (p. 178).

Dito isto, é pertinente perguntar qual o interesse de se sustentar a ideia de um incontestável sucesso dos projetos sociais em “tratar” desigualdades sociais. Mais especificamente, qual o interesse em veicular um discurso que invisibiliza (de forma explícita) que a transformação de um cenário de desigualdades sociais profundas extrapola enormemente o escopo de ação de projetos sociais? E, principalmente, a quem isto interessa?

6. SEGUIR AS REGRAS DO JOGO – CONCLUSÃO

A partir das reflexões suscitadas por toda minha trajetória de pesquisa foi possível compreender que o projeto investigado estava imerso na lógica, discutida ao longo da dissertação, na qual os projetos sociais fazem parte de um organismo cuja função é disciplinar e docilizar (nos sentidos de minha pesquisa: pacificar/civilizar) a população das favelas, local onde supostamente está o cerne do problema da violência. O discurso do Vencedores pelo esporte sustenta tais ações. Por meio dos projetos sociais, pacificar crianças, adolescentes e jovens de favela, especialmente homens, significa ensiná-los a ser um outro (“dócil” e “adaptado” à lógica que sistematicamente o exclui) que teoricamente será aceito, “incluído socialmente” e terá “oportunidades”. Uma fala de meus entrevistados é elucidativa desta ideia na qual o projeto traz a possibilidade de acesso ao comentar que “o papel do projeto é abrir a cabeça desses jovens, *dar outra visão de mundo*”. Daí emergem os questionamentos: abrir a cabeça desses jovens para o que? Dar outra visão de mundo a partir de quais lentes?

A partir do trabalho de campo, especialmente da observação etnográfica das aulas, é possível afirmar que a inserção neste “outro mundo” ou a captação da “outra visão de mundo”, ou mais genericamente a “inclusão social”, impõem a incorporação do seguimento das regras, da disciplina e do autocontrole (controle da agressividade). Ao acompanhar as aulas do projeto Vencedores pelo esporte, observei que a aula era sempre mediada por medidas repressoras, marcando uma rígida dicotomia entre “pode x não pode”, “certo x

errado”. Existia esta repressão tanto referente às regras do esporte (ou do jogo) quanto às questões morais (regras sociais). Por exemplo, alunes (exceto as crianças) eram sempre corrigidas (“não pode/errado”) se dessem início a partida de futsal rolando a bola para trás³⁵ (infração as regras oficiais deste esporte), assim como eram corrigidas/repreendidas ao fazerem uso dos palavrões, fossem direcionados aos colegas ou não (infração as regras sociais).

Eram majoritariamente “aulas” onde se ofertava práticas corporais, nas quais se procurava fazer a “correção” de (ou adequação a) determinados comportamentos e atitudes. Pelo o que observei, era mais importante a adequação de alunes às regras do futsal e às regras morais (não bater, não xingar, obediência ao “educador social”, etc) do que o trato dos temas gênero, violência e masculinidades. E acredito que sobre este aspecto do aprendizado de regras, não é despropositual a escolha do esporte por essas instituições. No entanto, discutirei este assunto um pouco mais adiante.

Retomando a discussão sobre ensinar a ser outro a partir da internalização/incorporação das regras, trago uma elucidativa reflexão feita por mim em diário de campo do dia quinze de julho de 2019, após problematizar a importância dada a arbitragem tanto pelos “educadores sociais”, quanto pelas crianças e jovens:

Entendo que o projeto faz a manutenção de uma ideia na qual as crianças entendem que seguir as regras do jogo (e conseqüentemente as do convívio) implica apenas em uma obediência alienada ao árbitro (“educador social”), pois ele é aquele capaz de lhe impor sanções (inclusive expulsar do jogo).

Este trecho reforça ainda mais o que já foi apontado anteriormente e ao longo das discursões trazidas por esta dissertação, especialmente pela observação etnográfica, onde na grande maioria das vezes alunes foram apenas repreendidos por meio das sanções, como a expulsão do jogo ou alguma outra medida repressiva prevista pelas regras do esporte, sem que houvesse ações que buscassem promover discussões sobre agressividade/violência, questões de gênero e etc – ainda que muitas vezes as sanções tenham sido aplicadas em situações absolutamente permeadas por essas e outras temáticas caras aos objetivos do projeto. Isto é, tratava-se de ensinar o respeito as regras, especialmente por meio das práticas corporais (os jogos e o futsal), de tal modo a buscar teoricamente “prevenir a violência”. É possível afirmar que as ações se caracterizavam como uma ocupação do tempo vigiada e moralizante. A importância dada nestas ações para a ocupação do tempo dessas crianças e jovens em

³⁵ Regra 08 – Bola de saída: <http://www.cbfs.com.br/2015/futsal/regras/livronacional.html>

detrimento ao conteúdo que (supostamente) seria trabalhado foi uma recorrente reflexão já anteriormente abordada nesta dissertação.

Logo, compreendo que a função do projeto social é primordialmente disciplinar/docilizar/pacificar. Poderíamos dizer que é um dispositivo disciplinador mais atual, ainda mais se comparado a escola, por exemplo. Dessa forma, o projeto social é um *dispositivo disciplinador* atualizado e conseqüentemente mais ajustado a sociedade atual. Neste contexto, o projeto social serve a manutenção da ordem social (de violências, injustiças e desigualdades) - o atual *status quo* - ainda que discursivamente adote a retórica da transformação. Ao longo da pesquisa de campo, especialmente na observação das aulas, não identifiquei intencionalidade pedagógica sistemática em questionar a ordem social vigente. E o uso das práticas corporais, especialmente o esporte, compõe este cenário como a ferramenta “pacificadora” ou “disciplinadora”. No entanto, reitero novamente que não se pode reduzir as possibilidades das práticas corporais ao que elas vêm atendendo em projetos sociais e que esta discussão só se amplia quando se considera a Educação Física enquanto um *campo de/em disputa*.

Por fim, ao buscar os caminhos para construir a conclusão deste estudo, me deparei refletindo novamente sobre a metodologia do projeto. No entanto, ao resgatar toda a discussão desencadeada nesta dissertação logo percebi que não se trata de inexistência de modelos metodológicos. A Virando o jogo possui manuais metodológicos conforme foi verificado durante a pesquisa e mencionado neste texto. Logo, o caráter estéril das ações do projeto Vencedores pelo esporte em busca de seus objetivos teoricamente propostos está relacionado, no que se refere a metodologia, a não aplicação/uso da mesma, mas que compõe uma ampla teia esterelizante, que inclui: o uso da prática esportiva desligada das discussões da Educação Física enquanto *campo*; formação inicial carente em relação a aspectos didático pedagógicos e especialmente aos Estudos de Gênero e as Ciências Sociais e Humanas; formação continuada (oferecida pela ONG) que não procurou mitigar os problemas da inicial e tampouco preparar de forma objetiva os educadores para o trabalho que discursivamente se esperava em quadra; as condições de trabalho precarizadas; e fundamentalmente, a desproporção entre o que é identificado pelo projeto como seu objetivo e a sua ação executada para alcançá-lo.

Vale lembrar que este foi um estudo de caso e, portanto, as conclusões, assim como as demais reflexões, relacionam-se ao projeto Vencedores pelo esporte (e não a totalidade de ações ou projetos da ONG Virando o jogo). Porém, houve um estreito diálogo entre a literatura acadêmica sobre projetos sociais (e o terceiro setor de forma mais ampla) e as reflexões depreendidas de meu estudo. Dito isto, é possível afirmar que, fundamentado na

sutileza e na hegemônica aceitação acrítica de suas ações - já apontadas na literatura e citadas aqui, o projeto Vencedores pelo esporte serve à manutenção de uma ordem na qual estas crianças, adolescentes e jovens devem ser ajustados e que os mantém privados de uma enorme parcela de seus direitos. Não se trata de negar ou invisibilizar a boa vontade e empenho destes profissionais em trabalhar em prol do público alvo do projeto, mas sobre a necessidade de discutir a quem interessa a manutenção desta ordem que mantém uma gigantesca parcela de nossa população vulnerabilizada sócioeconomicamente.

A própria tentativa de trazer as questões de gênero para os objetivos de trabalho do projeto são exemplo deste empenho e boa vontade, mas que se tornam inócuas neste contexto justamente porque carregam em si um ideal libertador de ordens opressoras. Isto é, chocam-se com a implícita função “pacificadora” (disciplinadora) do projeto social. Não há como discutir as desigualdades sociais de gênero de maneira descolada de uma discussão ampliada sobre desigualdades, o que consequentemente vai demandar o questionamento desta ordem. Educar sobre e para a equidade de gênero (que não era o que o projeto conseguia alcançar) é educar sobre processos de construção, reprodução e manutenção de desigualdades, que uma vez compreendidas e “nas mãos” de uma vasta população oprimida certamente desencadeariam processos libertadores que poderiam servir a um abalo do atual *status quo*.

Não pretendo, ao concluir este estudo, convencê-los que existe essa ou aquela “solução”, seja para o hiato identificado entre ações e discurso do projeto (cuja solução existe e é bem menos complexa, como vimos ao longo da dissertação), muito menos para dismantelar a retórica que estabeleceu que crianças, adolescentes e jovens moradores de favela necessitam de ações “pacificadoras” travestidas de “transformação social” ao invés da plena garantia de seus direitos (educação, saúde, habitação e segurança, por exemplo, ofertados com excelência). Quero finalizar esta dissertação afirmando que este estudo trata-se de um convite a pensar sobre as reflexões e considerações que propus.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Miguel Vale de. **Senhores de si**: uma interpretação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim do Século. 1995. p. 127 -155.
- ALTMANN, Helena. Exclusão nos esporte sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 9-20, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAÚJO, A. B. C. DE; DEVIDE, F. P. “Gênero” e “Sexualidade” na formação em Educação Física: uma análise dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior Públicas do Rio De Janeiro. **Arquivos em Movimento**, v. 15, n. 1, p. 25–41, 5 ago. 2019.
- ASSIS, S. G.; MARRIEL, N. DE S. M. Reflexões sobre Violência e suas Manifestações na Escola. In: CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Eds.). . **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010. p. 41–63.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 3, p. 277–283, jul. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BAUBÉROT, ARNAUD. Não se nasce viril, torna-se viril. In: CORBIN, A.; COURTINE, J.-J.; VIGARELLO, G. (Eds.). . **História da virilidade: a virilidade em crise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. v. 3.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. DE; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 343–360, ago. 2008.
- BIRMAN, Patrícia. "Favela é comunidade?". In: Luiz Antonio Machado da Silva (org.), **Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Faperj/ Nova Fronteira. 2008. pp. 99-114.
- BOURDIEU, P. **A dominacao masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico: Pierre Bordieu ; tradução Denice Barbara Catani**. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Como é possível ser esportivo? Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, 5 ago. 2009.

CANO, I.; BORGES, D.; RIBEIRO, E. (EDS.). Introdução. In: **Os donos do morro: uma avaliação exploratória do impacto das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no Rio de Janeiro**. São Paulo, Brazil]: [Rio de Janeiro, Brazil: Fórum Brasileiro de Segurança Pública ; LAV : Banco de Desenvolvimento da América Latina : Heinrich Böll Stiftung, 2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e a educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CECCHETTO, F. R. **Violência e estilos de masculinidade no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

CECCHETTO, F.; MUNIZ, J. DE O.; MONTEIRO, R. DE A. A produção da vítima empreendedora de seu resgate social: juventudes, controles e envolvimento. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 9, p. 2803–2812, set. 2018.

CLASTRES, P. A Sociedade Contra o Estado. Cosac e Naify: 1974

CONNEL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 8 mar. 2017.

CONNELL, R. **Gender: in world perspective**. 2. ed., reprinted ed. Cambridge: Polity Press, 2010.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241–282, abr. 2013.

CONNELL, R.; PEARSE, R. A questão do gênero. In: **Gênero: Uma perspectiva global**. Tradução Marília Moschkovich. 3^a ed. São Paulo: Nversos, 2015a. p. 29–50.

CONNELL, R.; PEARSE, R. Diferenças sexuais e corpos generificados. In: **Gênero: Uma perspectiva global**. Tradução Marília Moschkovich. 3^a ed. São Paulo: Nversos, 2015b. p. 85–118.

CZERESNIA, D.; MACIEL, E.; OVIEDO, R. **Os sentidos da saúde e da doença**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2013.

DA MATTA, R. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1993, p.17- 58.

DAVIES, J. D. Iatismo e profissionalização: um estudo etnográfico do Projeto Grael. **Esporte e Sociedade**, 2006.

DEVIDE, F. P. et al. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, v. 17, n. 1, 2011.

DEVIDE, F. P.; PELLUSO, J.; VOTRE, S. Representation of teachers about the relation between physical education contents and gender identities. In: MILLER, B. L. (Ed.). **Gender identity: disorders, developmental perspectives and social implications**. Social issues, justice and status. New York: Nova Publishers, 2014.

DEVIDE, Fabiano P. et al. Exclusão intrasexo em turmas femininas na Educação Física escolar: quando a diferença ultrapassa a questão de gênero. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti (Orgs). **Meninas e meninos na Educação Física: Gênero e Corporeidade no Século XXI**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.

CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. DE (EDS.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

DUNNING, E.; MAGUIRE, J. As Relações entre os Sexos no Esporte. **Revista Estudos Feministas**, v. 5, n. 2, p. 321, 1 jan. 1997.

DUNNING, E.; MURPHY, P.; WILLIAMS, J. A violência dos espectadores nos desafios de futebol: para uma explicação sociológica. In: ELIAS, N. (Ed.). **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, N. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, N. **O Processo civilizador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

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

FALCONER, A. P. A promessa do Terceiro Setor: um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão. *La sociedad civil en línea*, , 1999. Disponível em: <http://www.lasociedadcivil.org/?s=a+promessa+do+terceiro+setor+&post_type=ciberteca>. Acesso em: 6 abr. 2020

FILHO, A. L.; SILVA, A. M.; MASCARENHAS, F. Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil: novos habitus, modus operandi e objetos de disputa. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 20, n. esp, p. 67–80, 16 jan. 2015.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 89 - 101, 2003.

FARIAS, P. A praia carioca, da colônia aos anos 90: uma(s) história(s). **Revista Contracampo**, v. 0, n. 04, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo (SP): Loyola, 1992.

GOHN, M. DA G. M. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2010.

GUEDES, S. L. et al. PROJETOS SOCIAIS ESPORTIVOS: NOTAS DE PESQUISA. ANAIS DO XV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, p. 10, 2012.

HARTMANN, D. Notes on Midnight Basketball and the Cultural Politics of Recreation, Race, and At-Risk Urban Youth. **Journal of Sport and Social Issues**, v. 25, n. 4, p. 339–371, nov. 2001.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209 - 223, 2008.

KREAGER, D. A. Unnecessary roughness? School sports, peer networks, and male adolescent violence. **AmJúlian Sociological Review**, v. 72, n. 5, p. 705–724, out. 2007.

KRUG, E. G. et al. (EDS.). **World report on violence and health**. Geneva: WHO, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOUZADA DE JESUS, Mauro; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**. Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.

MACHADO, T. DA S. et al. AS PRÁTICAS DE DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 16, n. 2, p. 129–147, 2010.

MATTA, R. DA. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

MAUSS, Marcel. *As técnicas corporais*. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Epu/Edusp, 1974.

MELO, M. P. DE. **Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MENDES LAGES RIBEIRO, F.; MINAYO, M. C. DE S. Sentidos del trabajo religioso en contextos marcados por la violencia: estudio en un complejo de favelas en Río de Janeiro. **Salud Colectiva**, v. 14, n. 2, p. 273, 24 jul. 2018.

MINAYO, M. C. DE S. **O desafio do conhecimento**. 14. ed. São Paulo : Rio de Janeiro: HUCITEC ; ABRASCO, 2014.

MINAYO, M. C. DE S.; ASSIS, S. G.; NJAINE, K. (EDS.). **Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do ‘ficar’ entre jovens brasileiros [online]**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINAYO, M. C. DE S.; SOUZA, E. R. DE. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 4, p. 7–23, 1999.

MONTAÑO, C. E. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MONTEIRO, R. DE A. **Prevenção da violência: o caso de projetos sócio-esportivos nos subúrbios cariocas**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

MOURA, Eriberto Lessa. O Futebol como área reservada masculina. In: DAOLIO, Jocimar (Org.). **Futebol, cultura e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 131 - 147.

NEIRA, D. M. G. Programas de educação pelo esporte: qual formação está em jogo? **Movimento & Percepção**, v. 10, n. 14, p. 8, 2009.

NETO, S. DE S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004.

OLIVEIRA, J. P. DE. Pacificação e tutela militar na gestão de populações e territórios. **Mana**, v. 20, n. 1, p. 125–161, abr. 2014.

PAIVA, F. S. L. DE. Notas para pensar a educação física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, v. 22, n. 3, p. 51–82, 1 jan. 2004.

PELLUSO, J.; COLLIER, L. Violência e Promoção da Saúde: uma discussão necessária na Educação Física Escolar. In: **Atividade Física e Promoção da Saúde na escola: coletânea de estudos**. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 570.

PELLUSO, J.; DEVIDE, F. P. **Reflexões sobre as masculinidades nas aulas de educação física escolar : o discurso de docentes sobre a exclusão dos alunos**. Trabalho de Conclusão de Curso—Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2014.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In **Diferenças, igualdade**; Almeida, H. Szwako J.E. (orgs.) São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009 (Coleção sociedade em foco: introdução às ciências sociais).

RIBEIRO, F. M. L.; MINAYO, M. C. DE S. As Comunidades Terapêuticas religiosas na recuperação de dependentes de drogas: o caso de Mangueiras, RJ, Brasil. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, n. 54, p. 515–526, set. 2015.

ROCHA, L. DE M. O “repertório dos projetos sociais”: política, mercado e controle social nas favelas cariocas. In: BIRMAN, P. et al. (Eds.). **Dispositivos urbanos e trama dos viventes: ordens e resistências**. 1ª edição ed. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: FGV editora: FAPERJ, 2015. p. 319–341.

SALIH, S. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução Guacira Lopes Louro. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SARAIVA, Maria do Carmo. Por que investigar Gênero na Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivivência**, Florianópolis, v.19, n. , p. 1 - 6, 2002.

SILVA SOBRINHO, A. L. DA. **Jovens de Projetos” nas ONGs: olhares e vivências entre o engajamento político e o trabalho no “social**. Dissertação (Mestrado)—Faculdade de Educação: Universidade Federal Fluminense, 2012.

SILVA, Carlos Alberto F.; DEVIDE, Fabiano P.. Linguagem discriminatória e etnométodos de exclusão nas aulas de educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p.181 - 197, 2009.

SOUZA, E. R. DE. Masculinity and violence in Brazil: contributes to reflection in health field. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 1, p. 59–70, mar. 2005.

SOUZA, E. R. DE; LIMA, M. L. C. DE. The panorama of urban violence in Brazil and its Capitals. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, p. 1211–1222, 2006.

SPARGO, T. **Foucault e a teoria queer : seguido de ágape e êxtase: orientações pós-seculares**. Tradução Regina Candiani Heci. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Argos)., 2017.

SUDAM/PNUD. *Exclusão Social na Amazônia Legal - Relatório Analítico*. Belém: SUDAM. 1996.

TOMAZELLI, Lorrene Pontes. **Coeducação e gênero: relações por meio das brincadeiras e do lúdico**. Rio de Janeiro, 2013. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

TRONTO, Joan C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (Orgs.). **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Rosa dos Tempos: Rio de Janeiro, 1997. p. 186 – 203.

VILAÇA, M. M. Capital social, esporte e juventude: notas sobre uma nova tecnologia social de pacificação. **Educação On-line (PUC-RJ)**, v. 7, p. 1–11, 2010.

VILAÇA, M. M.; GAWRYSZEWSKI, B.; PALMA, A. Crítica à panaceia pedagógico-desportiva. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. 55, p. 169–198, 24 set. 2014.

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

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência: homicídios por armas de fogo no Brasil**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2016. . Acesso em: 14 set. 2018.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 460–482, 2001.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo. A Construção do Gênero no Espaço Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 1, p. 31-58, 2006.

ZALUAR, A. A globalização do crime e os limites da explicação local. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Eds.). . **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ: Editora FGV, 1996. p. 49–69.

ZALUAR, A. Juventude violenta: processos, retrocessos e novos percursos. **Dados**, v. 55, n. 2, p. 327–365, 2012.

ZAMORA, M. A. M. O precariado na cidade por projetos: justificação e precarização do trabalho em projetos sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES/EDUCADORES

1. Fale um pouco sobre você (Dados biográficos: data de nascimento, local de moradia, situação familiar, o que motivou a trabalhar com projetos sociais, há quanto tempo está na instituição, trajetória profissional: cargo, local de trabalho, etc);
2. Fale um pouco sobre o Virando o jogo e sobre sua participação lá (Há quanto tempo atua? Em quais as áreas? Quais os projetos? Aonde está? etc);
3. Fale um pouco sobre os projetos sociais que você participa. Qual seu papel na vida dos jovens? E o papel dos projetos na sua vida?
4. E qual o papel do esporte nos projetos sociais? E dos projetos sociais esportivos na vida dos jovens?
5. Qual o perfil dos jovens que participam desses projetos (gênero, classe social, escolaridade, situação familiar, filhos, trabalho)?
6. Como é feita a seleção dos participantes? Quem decide? Fale sobre as motivações dos jovens?
7. Fale sobre os motivos que fazem os jovens buscarem os projetos nas comunidades (esportivos ou não).
8. Quem precisa dos projetos? Como os moradores percebem a atuação de vocês?
9. Qual é o papel desses projetos (de esporte) nos/para os espaços de favela?
10. O que é "prevenção da violência" pra você?
11. Há alguma outra consideração que você gostaria de fazer?
12. Como você percebe as relações de gênero nesses projetos (existem atividades diferenciadas por gênero, competição x cooperação, ativ. rítmicas x lutas etc)? E como percebe o comportamento dos meninos nas atividades?

ANEXO II - ROTEIRO DE ATIVIDADE DE CAMPO

Quanto ao locus:

- Observar as características geoespaciais, socioeconômicas e demográficas (acessibilidade em termos de transporte, estrato social da população, número de habitantes, proximidade a determinados tipos de áreas como: rodovias, praias etc.).
- Verificar a oferta de comércio e lazer (feira, mercado, farmácia, academias de ginástica ou clubes, espaços de sociabilidade, bares, etc.).
- Identificar a infraestrutura em termos de equipamentos públicos e comunitários no entorno do contexto selecionado (escolas públicas e privadas, serviços de saúde públicos e privados, serviços da assistência social, delegacias ou batalhão de policiamento militar, praças, quadras esportivas de acesso público, projetos sociais, etc.).
- Observar a organização social do contexto observado (atores e suas funções, instituições, hierarquias, simetrias, confluências, dinâmica e normas institucionais, dias e horários, entre outros).

Em termos do(s) grupo(s) selecionados: observar e descrever³⁶

- Perfil do(s) grupo(s) quanto ao gênero, cor/raça, classe social, escolaridade, ocupação, categoria profissional, etc.
- Formas de interação entre diferentes atores quanto à: sociabilidade, amizade, relação profissional, comunitária, relações afetivos-sexuais, uso de drogas, violências, relações de gênero, entre outros aspectos, visando identificar relações de poder, hierarquias, distinções, simetrias, estereótipos, canais de diálogo, acolhimento, lideranças, *outsiders*).
- Formas de comunicação entre os indivíduos e grupos (verbais, não verbais/corporais). Códigos locais, categorias empregadas, expressões típicas (nativas)
- Estilos e apresentações de si, queixas, demandas, silêncios, crenças e valores coletivos, entre outros.

Em termos das interações entre pesquisador e pesquisado, registrar (descrever):

³⁶ **Importante:** Posição de observador: saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. Registrar possíveis dificuldades ou surpresas experimentadas, o que faria diferente se pudesse refazer a observação/entrevista, e o que esperava encontrar.

- Por quem foi introduzido (o “porteiro” ou o intermediador); como negociou sua entrada no campo.
- Como foi apresentado, como se apresentou e como apresentou os objetivos do estudo (a presença do pesquisador em campo deve ser justificada).
- Como foi percebido no campo (o pesquisador também está sendo observado).
- Implicações dos marcadores sociais (gênero, cor, classe, orientação sexual) nas relações interpessoais no trabalho de campo.
- Interlocutores privilegiados/informantes-chave (com os quais teve maior convívio).