



**RICARDO HUGO GONZALEZ**

É graduado em Licenciatura Plena em Educação Física (1995), especialista em atividades aquáticas pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2000), mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2008), doutor em Saúde Pública pela Universidade Federal do Ceará - UFCE(2017). Atualmente é docente do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. Coordenador do programa de extensão universitária Esporte Educacional e Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes, que atende jovens de 8 a 17 anos em situação de vulnerabilidade. Líder do grupo de estudo multidisciplinar de Promoção da Saúde e Pedagogia do Esporte para jovens na Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase na Promoção da Saúde de crianças e adolescentes, atuando principalmente nos seguintes temas: pedagogia do esporte, atividade física, esporte educacional e epidemiologia da atividade física. Autor de vários artigos e livros.

# PROJETOS SOCIAIS

## para crianças e adolescentes

A obra, apresentada em forma de uma coletânea de capítulos, trata sobre projetos sociais, trazendo a importância dessas ações para pessoas em situação de violação de direitos e de vulnerabilidade, mais especificamente para crianças e adolescentes. Aborda o escopo de alguns projetos com essa população no Brasil e no exterior. Apresenta resultados de pesquisas integradas que possuem significados importantes para aplicação nos serviços de educação e saúde. Pretende refletir sobre conhecimentos teóricos, conceituais, pesquisas ancoradas em abordagens teóricas variadas e nas experiências dos pesquisadores. Permite ampliar o saber-fazer envolvendo a problemática do desenvolvimento das competências socioemocionais utilizando o esporte como meio de formação e educação.



[www.editoragarcia.com.br](http://www.editoragarcia.com.br)



9 17 8 8 5 5 1 1 2 4 4 2 6 1



DAIANY FRANÇA SALDANHA  
RICARDO HUGO GONZALEZ  
(Orgs.)  
PROJETOS SOCIAIS para crianças e adolescentes

Organizadores:  
DAIANY FRANÇA SALDANHA  
RICARDO HUGO GONZALEZ



**DAIANY FRANÇA SALDANHA**

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física (2011), especialista em Gestão e Negócios no Esporte (2016). Possui Certificação internacional em projetos de gerenciamento em desenvolvimento - PMD Pro (2016). Atualmente é presidenta do Instituto Esporte Mais – IEMais, assessora do Grupo Assessor da Sociedade Civil (GASC) da ONU Mulheres e consultora de diferentes Organizações da Sociedade Civil. Pessoa humana, semeadora de ideias, empreendedora, consultora e gerente de projetos. Participa de iniciativas em defesa dos direitos humanos das mulheres, de crianças e jovens, pela igualdade de gênero e empoderamento das meninas e mulheres. Tem experiência na área do Esporte, com ênfase na qualificação do público docente que atua com esporte e educação física.

# PROJETOS SOCIAIS

## para crianças e adolescentes



# PROJETOS SOCIAIS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES



DAIANY FRANÇA SALDANHA  
RICARDO HUGO GONZALEZ  
Organizadores

# PROJETOS SOCIAIS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

PROJETOS SOCIAIS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Copyright © 2018 Daiany França Saldanha; Ricardo Hugo Gonzalez  
(organizadores)

1ª Edição - Editora GARCIA  
Brasil - Fevereiro de 2018  
ISBN: 978-85-5512-442-6

**Diagramação:** Marcos Dignes  
[www.dignesdiagramacao.com.br](http://www.dignesdiagramacao.com.br)

**CONSELHO EDITORIAL**

**Editor-chefe:** Ismael Garcia

**Editor responsável:** Talita Mitrano

**Supervisão técnica:** Felipe Calegário

**Revisão:** Ariane Moura

**Diagramação:** Marcos Dignes

**Capa:** Talita Mitrano

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

SALDANHA, Daiany França; GONZALEZ, Ricardo Hugo.

Projetos sociais para crianças e adolescentes. -  
Daiany França Saldanha; Ricardo Hugo Gonzalez  
(orgs.). - 1ª ed. - Juiz de Fora, MG. Editora Garcia,  
2018.

ISBN: 978-85-5512-442-6

1. Ação social com jovens. I. Título. CDD-362.7

---

Todos os direitos desta edição são reservados a autora.  
Proibida a cópia ou reprodução por qualquer meio, inclusive eletrônico,  
conforme a lei nº 10.695 de 4 de julho de 2003.

2018

Editado por: Editora Garcia  
Impressão: Garcia Impressão de Livros  
Site: [www.editoragarcia.com.br](http://www.editoragarcia.com.br)  
E-mail: [editorial@editoragarcia.com.br](mailto:editorial@editoragarcia.com.br)

# SUMÁRIO

PREFÁCIO, 7

## PARTE I

### ESCOPO DOS PROJETOS SOCIAIS

- 1 PROJETOS SOCIAIS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES, 11  
**Ricardo Hugo Gonzalez**  
**Yara Luiza Freitas Silva**  
**Márcia Maria Tavares Machado**
  
- 2 PLANET THE SMART CITY: A PRIMEIRA CIDADE INTELIGENTE SOCIAL DO MUNDO, 29  
**Susanna Marchionni Jessyca**  
**Rodrigues Rogério Cavalcante**
  
- 3 ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA: O CASO DA ADD ASSOCIAÇÃO DESPORTIVA PARA DEFICIENTES, 43  
**Sileno Santos**  
**Eliane Miada**
  
- 4 A EXPERIÊNCIA DO CURUMIM DO SESC RIBEIRÃO PRETO E O ESPORTE: POTENCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO E PARA A FORMAÇÃO HUMANA, 55  
**Maria Clara Soares Pontoglio**

## PARTE II

### PROJETOS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

- 5 PEDAGOGIA DO ESPORTE: DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS EM PROGRAMA DE ESPORTE DE PARTICIPAÇÃO, **69**  
**Riller Silva Reverdito**  
**Paula Simarelli Nicolau**  
**Roberto Rodrigues Paes**
  
- 6 POLO AQUÁTICO E JOVENS ATLETAS: QUANDO A PARTICIPAÇÃO ESPORTIVA MUDA TRAJETÓRIAS DE VIDA, **85**  
**Livia Gomes Viana-Meireles**  
**Jefferson de Sousa Lima**
  
- 7 O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E A PRÁTICA DO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR, **101**  
**Suely de Melo Santana**  
**Débora Pereira do Nascimento**  
**Allane Patrícia da Silva Borges**  
**Soraia Silveira de Souza**
  
- 8 ESPORTE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, **115**  
**Daiany França Saldanha**

## PARTE III

### ESPORTE PELA MUDANÇA SOCIAL

- 9 INSTITUTO COMPARTILHAR - A TRAJETÓRIA DE 20 ANOS DE UM PROJETO SOCIOESPORTIVO GERANDO TRANSFORMAÇÕES, **129**  
**Ana Elisa Guginski Caron**  
**Gabriela Cardoso Machado**  
**Luiz Fernando de Araújo Nascimento**
  
- 10 ESPORTE, UMA DAS VIAS PARA A MUDANÇA SOCIAL, **149**  
**Fábio Antonio Muller Mariano**  
**Carlos Antonio Diniz Júnior**

- 11 O IMPACTO SOCIAL POR MEIO DO ESPORTE, **165**  
**Jessé H. Veríssimo de Medeiros**  
**Karine Batista**
- 12 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UM APOIO CIENTÍFICO PARA  
PROJETOS DE DESPORTO SOCIAL NO CAMPO DE  
TRABALHO, “DESPORTO PARA O DESENVOLVIMENTO”, **181**  
**Katrin Bauer**  
**Marie Biermann**  
**Ítalo Nunes Braga**  
**Ricardo Hugo Gonzalez**
- 13 SAÚDE E CIDADANIA ATIVA DOS JOVENS PORTUGUESES - O  
PROJETO “DREAM TEENS” EM PORTUGAL: UM MODELO  
RE-PLICÁVEL NO BRASIL?, **203**  
**Cátia Branquinho**  
**Margarida Gaspar de Matos**  
**& Equipa Aventura Social/Dream Teens**

#### **PARTE IV**

#### **EMPODERAMENTO DE MENINAS E IGUALDADE DE GÊNERO**

- 14 GOL PELA IGUALDADE: CAMINHOS QUE ENVOLVEM JOVENS  
MULTIPLICADORES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL,  
ESPORTE E GÊNERO, **217**  
**Mônica Zagallo Camargo**  
**Cristiane Narciso**  
**Edgard Arantes**
- 15 MENINAS EM CAMPO: ARTICULANDO O ESCOPO E ALCANCE  
DE UM PROJETO SOCIAL E COMUNITÁRIO, **233**  
**Reinaldo Pacheco**  
**Marcelo Rogozinski**  
**Marcos Silva**  
**Sandra Santos**  
**Ronaldo Vilaça**

16 *FÚTBOL CALLEJERO* E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO, 251

**Maurício Mendes Belmonte**

**Luiz Gonçalves Junior**

**Osmar Moreira de Souza Júnior**

17 “DO COLÉGIO PARA CASA E DA CASA PARA O COLÉGIO”:  
NORMAS SOCIAIS RELATIVAS À GÊNERO E OS DESAFIOS  
PARA A INSERÇÃO DE MENINAS NO ESPORTE, 275

**Danielle Pereira de Araújo**

**Thamires Regina Sarti Ribeiro Moreira**

AUTORES COLABORADORES, 293

# PREFÁCIO

**Prof.<sup>a</sup> Margarida Gaspar de Matos**

## **PARA crianças e adolescentes e COM crianças e adolescentes**

Como ajudar a crescer, e a crescer feliz, saudável e com equidade? Fica aqui um alerta e um apoio para famílias, profissionais e políticas públicas.

A infância e a adolescência do século 21, ainda que no geral se tenha tornado cada vez mais saudável, pelo menos em alguns países, enfrenta desafios civilizacionais em mutação permanente, associados aos custos do desenvolvimento, às mudanças dos padrões de relacionamento interpessoal e familiar, ao desenvolvimento tecnológico, à concentração nos espaços urbanos, às perturbações do ambiente, para referir só alguns exemplos.

Com o aumento da longevidade aparece ainda sublinhada a importância de se promover a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento positivo na infância e adolescência, não só para otimizar a qualidade de vida nestas idades, mas também para aumentar a vida e a qualidade de vida no envelhecimento. Estas crianças e adolescentes serão brevemente adultos e idosos que queremos saudáveis e ativos, e estas crianças estão com estruturas familiares que beneficiam desde já deste bem-estar.

O Professor Ricardo Gonzalez apresenta-nos, em coedição com a Professora Daiany Saldanha, mais uma obra.

Nesta obra “Projetos sociais para crianças e adolescentes”, através dos vários capítulos somos convidados a refletir sobre como

podemos ajudar crianças e jovens a crescer melhor, o papel do desporto e dos tempos de lazer neste processo, nomeadamente em populações vulneráveis (mas não só); a questão da importância do convívio pacífico entre pares; a questão incontornável da equidade de género e ainda da participação de crianças e jovens na identificação de problemas e soluções.

Queremos aqui felicitar o professor Ricardo pela atividade intensa e relevante a que já nos habituou, desejar boas leituras e alto impacto nas políticas institucionais e públicas.

***Margarida Gaspar de Matos***

Psicóloga Clínica e da Saúde. Professora Titular da Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana

PARTE I

**ESCOPO DOS PROJETOS  
SOCIAIS**



# 1. PROJETOS SOCIAIS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

**Ricardo Hugo Gonzalez**  
**Yara Luiza Freitas Silva**  
**Márcia Maria Tavares Machado**

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo trata sobre projetos sociais, trazendo a importância dessas ações para pessoas em situação de vulnerabilidade, mais especificamente para crianças e adolescentes. Pretendemos abordar o escopo de alguns projetos com essa população no Brasil e no exterior. Apresentaremos a importância da atividade física regular na infância e na adolescência e o relato de uma ação de extensão universitária “*Programa Esporte Educacional, Inclusão e Qualidade de Vida para Crianças e Adolescentes*”, realizada pelo Instituto de Educação Física e Esportes, da Universidade Federal do Ceará.

## CONCEITUAÇÃO

Os projetos sociais são iniciativas que buscam modificar a realidade social e a vida de pessoas consideradas socialmente carentes, tornando-se assim uma ferramenta de ação que busca diminuir as desigualdades existentes e as condições de vulnerabilidade de indivíduos que vivem a margem da sociedade (BARROS; BARRETO, 2016). Seu surgimento está antecedido de questões a respeito de diferentes demandas relacionadas às necessidades

de realidade social, intenções e com os impactos que causam na sociedade.

Portanto, são iniciativas que contém um conjunto de atividades que possuem orientações específicas e objetivas, coordenadas e relacionadas, que pretendem melhorar a qualidade de vida das populações participantes. Contém também, objetivos bem definidos, duração determinada, utilização de recursos técnicos, financeiros, materiais e os resultados que são esperados em consequência da ação desenvolvida. Por meio de toda essa organização, aliada ao envolvimento por parte dos colaboradores e da comunidade beneficiada, tornam-se fatores importantes para que o impacto desejado seja alcançado por meio das ações desenvolvidas (CORREIA, 2011).

As suas finalidades devem ser alcançadas a partir de um bom planejamento, obtido através de uma boa proposta, para que então se possa chegar à meta social estabelecida. Com isso a conquista da confiança daqueles que irão investir os recursos financeiros pode ser a garantia de parceiros para o programa e para a obtenção de sucesso. Como preceito para a aprovação do programa, é levado em consideração a eficiência do bem-estar provocado pelas ações, que buscam resultados satisfatórios pelos financiadores, fazendo relação ao custo benefício (CABRAL, 2011). É necessário que importantes aspectos na implantação de um projeto sejam estudados, como informações sobre a realidade das pessoas que serão beneficiadas, identificar quais as condições existentes para que ocorra a sua implantação e quais os benefícios que serão gerados com a implantação das ações do programa na vida dos participantes. (BARROS, BARRETO, 2016).

Para Cardoso e Costa (2014), mudanças nas relações sociais são produzidas através das propostas de intervenções. Elas são capazes de modificar as condições em que muitas pessoas se encontram no país. Dados mostram que o Brasil ocupa a 79ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) desde 2010, com base em educação, saúde e renda. De acordo com esses três elementos, é possível confirmar índices elevados de exclusão e desigualdade social no país, de acordo com o Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD) (NETO; DANTAS; MAIA, 2016).

A exclusão é um fator que contribui para o aumento da desigualdade atualmente no país, principalmente por conta do nível socioeconômico e classes sociais. Diante disso, é importante a criação de medidas que minimizem essa questão, onde o não excluir modifique a realidade de pessoas mais vulneráveis socialmente, por meio do respeito e da aceitação das diferenças existentes entre os indivíduos, podendo gerar um olhar que busque auxiliar na melhoria da vida daqueles que possuem condições menos favorecidas (NOGUEIRA; BOSI; PEREIRA, 2014). Os indivíduos que possuem essas condições enfrentam dificuldades e sofrem preconceito devido a fatores étnicos, culturais e econômicos impostos pela sociedade que, ao longo dos anos ainda possui profundas desigualdades, configurando uma dificuldade importante para enfrentar e superar essa realidade (BARROS; BARRETO, 2016).

Para Benevides et al. (2016) existe um foco relacionado à modificações socioculturais decisivas e à qualidade de vida para pessoas e comunidades em decorrência da elaboração de propostas que visam a promoção da saúde com base em princípios de participação, intersetorialidade, igualdade e capacitação. Assim, devem haver programas que estimulem a participação social, onde as intervenções precisem ocasionar mudanças em curto, médio e longo prazo, com estratégias de desenvolvimento social sustentável, por meio da participação da comunidade envolvida, ganhando um controle mais significativo sobre sua saúde e prevenção de doenças.

## **MODELOS DE INTERVENÇÕES EM PROJETOS SOCIAIS**

De acordo com Saad et al. (2016), no Brasil existem alguns programas sociais de promoção da saúde para crianças e adolescentes realizados nas escolas, onde o ambiente de ensino no qual os alunos estão inseridos contribui na formação moral do indivíduo, por meio do incentivo e exercício da cidadania. Um exemplo é o Programa Saúde Na Escola, que foi criado em 2009, fruto de uma parceria do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação com a missão de oferecer atendimento multidisciplinar escolar, englobando diferentes idades, circunstâncias econômicas e sociais pelo país.

Exemplos de programas de promoção da saúde pelo mundo a nível nacional e internacional são considerados de extrema importância na saúde e no estilo de vida de pessoas ativas e saudáveis nos últimos anos. É possível destacar os seguintes:

- a) **Programa Segundo Tempo (PST)** - Iniciativa do Governo Federal. Criado no ano de 2003 para ser aplicado no contra turno escolar. Permite vivenciar a prática e a cultura do Esporte, ocupando o tempo livre o qual as crianças e os jovens poderiam estar na rua dêem contato com violência e crime, buscando a melhoria na qualidade de vida, principalmente em áreas mais vulneráveis socialmente.
- b) **Programa Mais Educação** – Estabelecido em 2010 pelo Ministério da Educação. Amplia a jornada escolar e a organização curricular pensando na educação em uma perspectiva integral. As escolas da rede pública optam por desenvolver atividades com acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, cultura, arte e diversos outros macrocampos.
- c) **Instituto Gustavo Kuerten (IGK)** – Lançado em 2000 na cidade de Florianópolis (SC). Trata-se de uma associação sem fins lucrativos com o objetivo educacional, esportivo e social, usando a prática esportiva para ajudar no desenvolvimento e na inclusão de crianças e adolescentes consideradas vulneráveis socialmente.
- d) ***Physical Activity and positive youth development: Impact of a school-based program*** - Trata-se de um Programa de Promoção da Atividade Física através de jogos estruturados (*Playworks*) de base escolar. Direcionados para jovens que frequentam os 5º, 7º, 9º e 11º anos em escolas públicas da Califórnia. É defendido pelos autores da implementação desse programa, pois pode melhorar os fatores de proteção e o bem-estar emocional dos jovens com baixo rendimento escolar.
- e) ***Direct And Indirect Effects Of Social Support On Youth Physical Activity Behavior*** – Destinado a jovens que frequentam escolas secundárias da área metropolitana do Porto. Trata-se

de um programa de base comunitária. Segundo os autores, o suporte parental e dos pares são essenciais como ferramentas sociais na promoção da prática de atividades físicas moderadas a vigorosas.

- f) **Active Living Programs** – Prática de atividade física integrada na rotina diária das pessoas, promovendo sempre alterações no estilo de vida e na promoção da saúde da comunidade de maneira positiva.
- g) **Fila Program – Fitness Improvement Lifestyle Awareness** - Possui como objetivo estabilização do índice de massa corporal (IMC) dos adolescentes, aumento dos níveis de atividade física, melhora da capacidade cardiorrespiratória, aumento do consumo de fruta, redução do consumo de bebidas açucaradas e o diminuição do tempo de comportamentos sedentários. Busca combater à obesidade e melhorar os níveis de atividade física e aptidão cardiorrespiratória.
- h) **Physical Activity Across The Curriculum (PACC)** – Tem como objetivo verificar se 90 minutos de atividade física com uma intensidade moderada a vigorosa, em contexto escolar, têm um efeito significativo na redução da obesidade. Realizado nos Estados Unidos, o programa envolve 4905 adolescentes de 24 escolas, possuindo resultados positivos em relação ao aumento dos níveis de atividade física e níveis de satisfação face à atividade física. Em relação à obesidade, os resultados obtiveram indicações de que o programa pode atenuar o aumento do índice de massa corporal.
- i) **Happy Being Me** - É um programa que já foi empregado em escolas australianas e britânicas *quasi-experimental*. Desenhado com o objetivo de atuar na prevenção dos fatores de risco relacionados a uma imagem corporal negativa e melhoria da autoestima. Os resultados mostraram uma redução dos fatores relacionados à imagem corporal negativa e a desordem nos comportamentos alimentares.
- j) **Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)** – Iniciado no ano de 1982 por investigadores da Finlândia, Noruega e

Inglaterra, posteriormente adotado pela Organização Mundial da Saúde, busca entender os comportamentos de saúde de adolescentes escolares, seus estilos de vida e contexto social onde estão inseridos. Atualmente participam 44 países, incluindo Portugal, membro associado desde 1998. Os estudos dessa rede são realizados de 4 em 4 anos, com alunos de escolas públicas do ensino regular.

- l) Proteção e Promoção da Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde em Crianças e Adolescentes - KIDSCREEN** – Trata-se de um projeto de perspectiva Europeia de Saúde Pública, que possui financiamento da Comissão Europeia (CE), inserido no 5º Programa Quadro da CE “Qualidade de Vida e Gestão de Recursos de Vida”. Foi realizado através do projeto “Aventura Social em Portugal” e dois estudos KIDSCREEN, um no ano de 2006 e outro no ano de 2010. Desenvolveu um conjunto de questões para avaliar a Qualidade de Vida Relacionada à Saúde (QVRS) em crianças e adolescentes. O instrumento resultante pode ser utilizado tanto em estudos nacionais representativos como em Europeus. Inicialmente esse estudo foi desenvolvido por 13 países e mantém uma rede internacional dinâmica nesta área.
- m) Risco e Resiliência em Adolescentes com Necessidades Educativas Especiais** – Busca conhecer os comportamentos e estilos de vida dos adolescentes que possuem necessidades educativas especiais (NEE), associados à saúde e resiliência. No programa se está contemplado: (1) a aplicação de um questionário aos adolescentes com NEE; (2) a disseminação de resultados obtidos através da realização de encontros regionais e a realização de grupos de discussão; (3) o desenvolvimento de um programa de intervenção adaptada aos adolescentes com NEE; (4) formação de pais e técnicos sobre o programa desenvolvido, de forma a possibilitar a sua participação ativa nestes processos.
- n) Projeto DICE: *Drama Improves Competences in Education*** – O DICE é um projeto de investigação internacional financiado

pela União Europeia com duração de dois anos, em que, para além de outros objetivos educacionais, será desenvolvida uma investigação transcultural para averiguar os efeitos das atividades dramáticas nas competências pessoais e sociais. Esta investigação foi conduzida com a colaboração de seis parceiros consórcios (Hungria, Reino Unido, Polónia Holanda, Eslovénia e Roménia) e em parceria com República Checa, Faixa de Gaza, Noruega, Portugal, Sérvia e Suécia.

- o) Projeto HBSC/SSREU: Saúde Sexual e Reprodutiva dos Estudantes Universitários** – é uma extensão do estudo HBSC/OMS (*Health Behaviour in School-aged Children*. Caracteriza-se como um estudo colaborativo da Organização Mundial da Saúde e foi realizado pela primeira vez em Portugal, através da equipe Aventura Social, da Universidade Técnica de Lisboa. Foi financiado pela Coordenação Nacional para adquirir uma compreensão aprofundada de comportamentos sexuais de estudantes portugueses do ensino superior, estudando os conhecimentos, as atitudes, as normas as intenções, o conforto e as competências face à sexualidade, contraceção e vírus de imunodeficiência humana (VIH). Pretende-se também compreender a importância da educação sexual para esses jovens.
- p) Y-SAV: Youth Sexual Aggression & Victimization** – Trata-se de um projeto da União Europeia do qual Portugal faz parte, através da equipe Aventura Social com sede na Universidade Técnica de Lisboa. Possui como principal objetivo investigar o fenómeno da agressão sexual e vitimização dos jovens na Europa e delinear estratégias de prevenção e intervenção querem para as vítimas quer para os agressores.
- q) Búsqueda de estrategias de promoción de la actividad física en la adolescencia desde los centros de enseñanza (Pesquisa de estratégias de promoção da atividade física na adolescência nas escolas)** – Construídas na Promoção da Saúde Red Projetos Aragão, o projeto foi desenvolvido durante três anos do ensino no contexto das escolas secundárias da cidade de

Huesca. Ao longo de três atividades/cursos, e do processo de pesquisa-ação, foram desenvolvidos em três áreas: currículo, atividade física extracurricular e de ação comunitária.

Portanto, esses projetos surgem como uma alternativa de inclusão. Uma delas é o esporte, que através da criação de iniciativas sociais onde crianças e adolescentes possam ser acolhidas com práticas que permitam que ocorra a vivência dos benefícios que a atividade física, os jogos, as brincadeiras e o exercício regular trazem (SANTOS; SIMÕES, 2012). Permitem também, a interação com pessoas e a oportunidade de participar dos projetos que proporcionem um mundo diferente da realidade que muitas delas estão inseridas. Segundo Feijó e Macedo (2012), são ações que se propõem ao desenvolvimento social a partir de um trabalho com um grupo de pessoas, voltado aos jovens e têm por objetivo uma melhora no convívio social, transformando-o através de sua atuação, estimulando sua autonomia e participação no meio que está inserido.

Essa autonomia, aliada ao protagonismo, são considerados importantes para que ocorra o processo inverso da desigualdade. Estão ligados à capacidade do indivíduo se perceber, à força pessoal e a possibilidade de inclusão, fazendo com que ele possa atuar em um contexto que o estimule a transformar ativamente a realidade de acordo com as suas necessidades em busca do seu bem-estar físico e mental. Sendo importante também que se tenha a consciência dos benefícios que a prática esportiva traz, não salientando a prática somente pela prática, mas apresentar como o que se está sendo proposto pode contribuir na formação integral do indivíduo (NETO; DANTAS; MAIA, 2012).

## **O EFEITO DA ATIVIDADE FÍSICA REGULAR NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**

Na infância e na adolescência a prática diária recomendada é de 60 minutos ou mais em atividades físicas moderadas durante cinco ou mais dias da semana. Além de ajudar na promoção da qualidade de vida e saúde, melhorando o condicionamento físico, contribuindo para a re-

gulação do peso e no acréscimo mineral ósseo, auxiliando também na manutenção do hábito regular como meio de promoção de saúde durante a fase adulta (LUCIANO, et al., 2016).

Segundo Matos et al. (2016), quando o assunto é promoção da saúde relacionada a crianças e adolescentes, falamos necessariamente do contexto escolar. A escola tem papel de extrema importância no estilo de vida, influenciando significativamente nos comportamentos de seus alunos, tendo em vista que o período de idade escolar é considerado uma fase crítica quando relacionado à adesão de hábitos saudáveis que são produzidos em decorrência da promoção e do desenvolvimento. Diante disso, os jovens devem ser um público alvo no que diz respeito à prioridade em educação para a saúde, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS).

A definição de qualidade de vida para a Organização Mundial da Saúde (OMS) se estabelece pela percepção do sujeito, de sua posição na vida, no contexto, na cultura e sistemas de valores relacionados a objetivos, expectativas, padrões e preocupações, assumindo assim a criticidade social e cuidado com a saúde relacionado à sociedade (BENEVIDES et al., 2016). Essa criticidade permite um cuidado com a saúde do indivíduo e assim influencia na prevenção de possíveis doenças que podem ser adquiridas por comportamentos considerados de risco. Para Matos et al., (2016) a Educação Física Escolar tem como um de seus fins o desenvolvimento da aptidão física, melhorando a qualidade de vida, a saúde e o bem-estar físico e mental, promovendo assim a prática da atividade física e de seus benefícios entre os jovens, tornando-os indivíduos com estilos de vida ativos.

Em países desenvolvidos como Estados Unidos, Austrália e países europeus relacionam a saúde com a educação escolar, sempre estimulando hábitos que tragam benefícios a saúde, através do incentivo a alimentação saudável, práticas de atividades físicas e desportivas, conscientização sobre os comportamentos de risco como uso de bebidas alcoólicas e consumo do tabaco. Outro fator considerado de risco é a inatividade física, o consumo de alimentos inadequados, consumo excessivo de álcool e fumo, que estão diretamente ligados a fatores associados ao aumento da Pressão Arterial (ANDAKI, et al., 2016).

Também devemos considerar a importância e os riscos do sedentarismo, sendo necessário que haja uma atenção voltada para esse assunto. Em função do comportamento de muitas crianças e adolescentes em relação a atividades com pequenas movimentações, constatando que na maioria do tempo permanecem sentados ou reclinados tendo assim, um pequeno gasto energético considerado estado de repouso. Estudos mostram que, quando relacionados a crianças e adolescentes, essa representação é através da exposição do tempo de tela, que consiste em ficarem horas utilizando televisão, videogames, aparelhos celulares e o computador (GUERRA; JUNIOR; FLORINDO, 2016).

Um levantamento realizado pela Pesquisa Nacional de saúde Escolar com alunos do 9º do ensino fundamental, de idades entre 13 e 15 anos, investigou comportamento de risco e verificou que 43,1% dos alunos eram ativos fisicamente e 79,5% possuíam comportamento sedentário (SAAD, et al., 2016). Esses dados mostram a importância da diminuição desse comportamento que traz prejuízos à saúde, que são combatidos com a prática regular de atividade física.

Para que ocorra o aumento da prática regular de atividade física é necessário que se faça o incentivo, podendo ser estimulada através do esporte, tornando-se um meio de socialização e de inclusão. Isso é mostrado através do aumento do número de projetos para crianças e adolescentes, que possuem financiamento de empresas públicas e privadas. Para Neto; Dantas e Maia (2016), esses programas buscam jovens que possuem uma realidade de permanência na ruas uma parte significativa do dia, considerados vulneráveis aos riscos de evasão, criminalidade e outras situações que são ruins para os indivíduos. Dados preocupantes relacionados à violência foram verificados de acordo com o Relatório final do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, criado em 2016, onde o número de homicídios foi de 816 meninos e meninas na faixa etária de 10 a 19 anos de idade no Ceará no ano de 2015. Desse total de número de mortos, Fortaleza possui 387 homicídios registrados de acordo com a Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social. Esses valores são medidos pelo Índice de Homicídios na Adolescência (IHA), que foi criado no ano de 2007, com o objetivo de

estabelecer números para a mortalidade na faixa etária dos 12 aos 18 anos. Revelou-se que o Ceará está em terceiro lugar entre os estados brasileiros e Fortaleza possui o maior índice de homicídios no ranking de assassinatos. Esses indicadores da violência são considerados alarmantes.

Diante de uma realidade violenta em que as crianças e adolescentes de áreas menos favorecidas socialmente estão inseridas, uma alternativa para mantê-los afastados da criminalidade seria a atividade física. A ferramenta utilizada para combater essa situação pode ser o esporte, que permite a milhões de jovens vivenciarem experiências que contribuem para a formação integral do indivíduo seja com o intuito do lazer, competição, rendimento ou para a saúde.

## **PROGRAMA ESPORTE EDUCACIONAL E QUALIDADE DE VIDA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

O Programa é uma das ações de extensão universitária desenvolvida pela Universidade Federal do Ceará (UFC) no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES/UFC). Tem como proposta a promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida de crianças e adolescentes na comunidade do Pici, bairro onde está localizado o Instituto. Esse bairro está na regional III de Fortaleza, no estado do Ceará, onde a desigualdade social, a marginalização e a criminalidade são fatores preocupantes e estão presentes na realidade de países em desenvolvimento, que é o caso do Brasil.

São ofertadas práticas esportivas e vivências que buscam promover o exercício da cidadania, realização pessoal e integração social, ocupando o tempo livre o qual as crianças e adolescentes tem e que poderiam estar em contato com a criminalidade, diminuindo assim esse risco, através da realização de práticas que são consideradas eficazes no combate a pobreza e também a afirmação de seus direitos. Esses são garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura a proteção integral para a criança e ao adolescente assim como o direito à participação da vida social, tentando através da lei federal nº. 8.609 criada em julho de 1990 (TAVARES, 2011).

A vulnerabilidade e desigualdades sociais são reflexos de um sistema educacional onde, de acordo com dados do PNUD, um em cada quatro alunos abandona a escola antes de completar a última série do Ensino Fundamental, contribuindo para a evasão escolar. Isso gera consequências na saúde, já que a educação é um importante aliado nos comportamentos saudáveis, diminuindo os riscos de doenças (PAULA; MOREIRA; ANDREOLI, 2016).

Segundo Gonzalez e Machado (2016), existem muitos jovens que não possuem acesso a serviços considerados básicos para uma qualidade de vida como educação, saúde e o lazer, que são necessários para que haja o desenvolvimento nas esferas do bem-estar físico e mental. Essa ação é desenvolvida em parceria, com o apoio de outros núcleos acadêmicos, como a Enfermagem, Odontologia, Educação, Farmácia, Fisioterapia e Medicina da Universidade Federal do Ceará, que se unem em prol desse desafio. A dificuldade de um programa dessa dimensão é que, para trazer benefícios a quem pratica, precisa perdurar por longo prazo. Porém, os investimentos vindos do governo são poucos e raros, o que reflete a criação de hábitos e nas práticas físicas e esportivas, gerando dificultando nesse contexto.

O Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES–UFC) é uma unidade acadêmica que é considerada recente. Em relação às suas instalações é tido como carente, tendo em vista que existem muitas obras inacabadas e faltam materiais, consequência da falta de investimentos da Universidade no setor de esportes nas últimas décadas. As ações realizadas através do ensino, da pesquisa e extensão são consideradas importantes e necessárias para a sociedade e na promoção de programas e projetos.

Diante disso, o programa tem como objetivo desenvolver uma série de ações com finalidade de atender crianças e adolescentes numa visão de promoção de saúde e qualidade de vida não somente dos praticantes, mas também de suas famílias. O intuito das ações é apontar uma concepção atual do envolvimento dos jovens no contexto esportivo, onde as atividades físicas não são um fim em si mesmo, mas sim um meio tornando-se um instrumento capaz de contribuir na construção da cidadania e criação de hábitos saudáveis de vida.

A divulgação é realizada através de palestras e contato com as escolas. Os bolsistas visitam as escolas da comunidade, indo nas salas e explicando como funcionam as atividades, bem como os horários das modalidades do programa. No site da universidade também há divulgação do início das ações. O consentimento e a participação dos pais são de extrema importância, já que os alunos são menores de idade. São realizadas reuniões com os responsáveis, mas a presença é considerada baixa em relação ao número de participantes.

No Programa são atendidos cerca de 400 alunos, com faixa etária de 10 a 16 anos e de ambos os sexos, que realizam atividades físicas e esportes. As modalidades esportivas são: natação, futebol de campo, futsal, basquetebol e handebol. As ações são desenvolvidas por professores, técnicos e acadêmicos da Universidade Federal do Ceará, ocorrendo duas vezes por semana, com duração de uma hora cada aula, de acordo com a disponibilidade dos espaços no Parque Esportivo, que são compartilhados com outros projetos e disciplinas da graduação do curso de Educação Física.

Oportunidades desse tipo modificam a realidade dos alunos, alterando o estilo de vida de uma maneira positiva. Nos meses iniciais é difícil ministrar as aulas, tendo em vista que o esporte coletivo e a competição afluem a agressividade e a violência entre os praticantes. Na avaliação realizada em conjunto com a família e os monitores, verificou-se que ocorreu uma mudança significativa e positiva no comportamento, como melhora de fatores relacionados à autoestima, autonomia, autoconfiança e independência. Dessa forma, o esporte transforma a realidade através da inclusão social, não sendo somente uma forma de lazer, mas também potencializa o tempo livre e trabalha o desenvolvimento do ser humano.

## CONCLUSÃO

Os projetos sociais são ações que possuem grande impacto na sociedade. Têm o poder de modificar a realidade de muitas crianças e jovens pelo mundo. São uma alternativa para uma condição de vida mais humana e digna através da prática regular da atividade

física. Mas, para obter resultados significativos, as ações devem ser realizadas em longo prazo. Isso é uma das dificuldades de manter um projeto: conseguir que ele perpetue pelo tempo necessário para que tenham os resultados esperados. Além disso, há dificuldades de captação de recursos e de instalações, que muitas vezes são precárias. É necessário que mais pesquisas sobre os impactos sejam feitas, buscando mostrar a importância de ações e o que foi modificado depois que foram realizadas.

## REFERÊNCIAS

ANDAKI, Alynne et al. Medidas antropométricas e nível de atividade física predizem pressão arterial elevada em crianças. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 21, n. 2, p. 181-189, 2016.

BARROS, Elisael Pereira; BARRETO, Margareth Gomes. Avaliação de projetos sociais estudo de caso do Projeto Caminhos de Barro. 2016.

BENEVIDES, Andréa Cristina da Silva; CAMPOS, Humberto Faria; GONZALEZ, Ricardo Hugo; FRANÇA, Francisco Clineu Queiroz; LIMA, Danilo Lopes Ferreira. A natação como prática da promoção da saúde. In: GONZALEZ, Ricardo Hugo; MACHADO, Márcia Maria Tavares. **Promoção de saúde em crianças e adolescentes**. João Pessoa: Imprell, 2016. Cap. 11. p.201-214.

BIRD EL, HALLIWELL E, DIEDRICHS PC, HARCOURT D. Happy Being Me in the UK: a controlled evaluation of a school-based **body image** intervention with pre-adolescent children. *Body image*. 2013;10 (3):326-34.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 25 jun. 2017.

CEARÁ, Secretaria de Segurança Pública. Relatório final do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, 2016.

CORREIA, Marcos Miranda. Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões e considerações para uma gestão socialmente comprometida. **Arquivos em Movimento**, v. 4, n. 1, p. 114-127, 2011.

DE SOUZA CABRAL, Eloisa Helena. Valores e espaço público: referenciais e instrumentos para a avaliação de projetos sociais. **Revista de Administração Pública**, v. 45, n. 6, p. 1915-1941, 2011.

DONNELLY JE, GREENE JL, GIBSON CA, SULLIVAN DK, HANSEN DM, HILLMAN CH, et al. Physical activity and academic achievement across the curriculum (A + PAAC): rationale and design of a 3-year, cluster-randomized trial. **BMC public health**. 2013;13:307.

DOS SANTOS, Ana Lúcia Padrão; SIMÕES, Antonio Carlos. Educação Física e qualidade de vida: reflexões e perspectivas. **Saúde e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 181-192, 2012.

FEIJÓ, Marianne Ramos; MACEDO, Rosa Maria Stefanini de. Family and social projects aimed at young people: impact and participation. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 29, n. 2, p. 193-202, 2012.

FILGUEIRA, J. Gestão de projetos esportivos sociais. In: OLIVEIRA A. A B.; PERIM, G. L. (Org.). **Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo**. 2. Ed. Maringá: EDUEM, 2008.

GONZALEZ, Ricardo Hugo; MACHADO, Márcia Maria Tavares. ESPORTE EDUCACIONAL NA ADOLESCÊNCIA. In: GONZALEZ, Ricardo Hugo; MACHADO, Márcia Maria Tavares. **ESPORTE EDUCACIONAL E QUALIDADE DE VIDA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**. Curitiba: CRV, 2014. p. 157-177.

GONZALEZ, Ricardo Hugo; MACHADO, Márcia Maria Tavares. Promoção de saúde em crianças e adolescentes. In: GONZALEZ, Ricardo Hugo; MACHADO, Márcia Maria Tavares. **Promoção de saúde em crianças e adolescentes**. João Pessoa: Imprell, 2016. Cap. 1. p.17-31.

GUERRA, Paulo Henrique; CAZUZA DE FARIAS JÚNIOR, José; FLORINDO, Alex Antonio. Comportamento sedentário em crianças e adolescentes brasileiros: revisão sistemática. **Revista de Saúde Pública**, v. 50, 2016.

LUCIANO, Alexandre de Paiva et al. Nível de Atividade Física em Adolescentes saudáveis. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 191-194, 2016.

MADSEN KA, HICKS K, THOMPSON H. Physical activity and positive youth development: impact of a school-based program. **J Sch Health**. 2011;81(8):462-70.

MATOS, Margarida Gaspar de; MARQUES, Adilson; LOUREIRO, Nuno; CALMEIRO, Luis; CRUZ, Jaqueline. Intervenções na Promoção da Saúde em Crianças e Jovens. In: GONZALEZ, Ricardo Hugo; MACHADO, Márcia Maria Tavares. **Promoção de saúde em crianças e adolescentes**. João Pessoa: Imprell, 2016. Cap. 9. p.157-184.

NETO, Ewerton Dantas Cortes; DANTAS, Maihana Maira Cruz; MAIA, Eulália Maria Chaves. Benefícios dos projetos sociais esportivos em crianças e adolescentes. **Saúde & Transformação Social/Health & Social Change**, v. 6, n. 3, p. 109-117, 2016.

NOGUEIRA, Julia Aparecida Devidé; BOSI, Maria Lúcia Magalhães; PEREIRA Cleilton Holanda. Limites e desafios na pesquisa científica sobre qualidade de vida e inclusão social de adolescentes participantes de programas esportivos. In: GONZALEZ, Ricardo Hugo; MACHADO, Márcia Maria Tavares. **ESPORTE EDUCACIONAL E QUALIDADE DE VIDA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**. Curitiba: Crv, 2014. p. 177-203.

PAULA, Tassiane Cristine Santos de; MOREIRA, Fernanda Gonçalves; ANDREOLI, Sérgio Baxter. Efetividade do atendimento psicossocial na continuidade escolar de adolescentes em vulnerabilidade social. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 25, n. 4, p. 789-798, 2016.

PERALTA LR, JONES RA, OKELY AD. Promoting healthy lifestyles among adolescent boys: the fitness improvement and lifestyle awareness program RCT. *Prev Med.* 2009;48(6):537-42.

Red Argonesa Proyectos Promocion Salud. Disponível em: <http://reda-ragonesaproyectospromocionsalud.blogspot.com.br/2013/03/sigue-la-huella-resultados-del-programa.html>. Acesso em: 8 de jul de 2017.

Robert Wood Johnson Foudation. Active Living Programs: <http://www.activeliving.org/aln/node/511>.

Projetos Equipa Aventura Social. Disponível em: [http://aventurasocial.com/verartigo.php?article\\_id=93](http://aventurasocial.com/verartigo.php?article_id=93). Acesso em: 08 de jul de 2017.

SAAD, Michel Angillo; DUCA, Giovâni Firpo Del; SOUZA, Edison Roberto de; SANTOS, Marina Christofolletti dos; MENDES, Felipe Goedert. Intervenções em atividade física para promoção da saúde de crianças e adolescentes. In: GONZALEZ, Ricardo Hugo; MACHADO, Márcia Maria Tavares. **Promoção de saúde em crianças e adolescentes**. João Pessoa: Imprell, 2016. Cap. 11. p.215-228.

SILVA P, LOTT R, MOTA J, WELK G. Direct and indirect effects of social support on youth physical activity behavior. *Pediatr Exerc Sci.* 2014;26 (1):86-94.

TAVARES, Gilead Marchezi et al. The production of social work kids and path happenings. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 94-102, 2011.



## 2 - PLANET THE SMART CITY: A PRIMEIRA CIDADE INTELIGENTE SOCIAL DO MUNDO

**Susanna Marchionni**  
**Jessyca Rodrigues**  
**Rogério Cavalcante**

### INTRODUÇÃO

#### POR QUE PENSAR EM CIDADES INTELIGENTES?

A população urbana mundial cresceu rapidamente de 746 milhões em 1950 para 3,9 bilhões em 2014. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), 54% da população mundial vive em áreas urbanas, uma proporção que deve chegar a 66% em 2050. As projeções mostram que a urbanização, combinada com o crescimento populacional, pode acrescentar 2,5 bilhões de pessoas às populações urbanas até a metade do século, com quase 90% desse aumento concentrado na Ásia e na África.

As cidades do planeta deverão somar 6 bilhões de habitantes em 2045, o que apresentará a países em desenvolvimento "diversos desafios para saciar as necessidades" como "habitação, infraestrutura, transporte, energia e emprego, bem como serviços básicos como educação e saúde", apontou a ONU.

Uma resposta aos déficits habitacionais são as habitações sociais, toda semana são construídas 250 mil casas, isto é: uma nova cidade de 1 milhão de habitantes. As habitações sociais abrangem 10 milhões de casas por ano, nos países em desenvolvimento. Mas as políticas de construção não têm nada inteligente, elas são repetitivas, em série e equipa-

das com infraestrutura básica. Esse modelo de desenvolvimento não é sustentável.

A Planet tem uma solução revolucionária: mudar a maneira de construir as habitações sociais, adotando critérios Smart com o mesmo custo. Smart significa inovação. Novos modelos de consumo de energia, novos modos de acesso a informação e novas redes sociais digitais. A cidade inteligente consome menos, polui menos e custa menos. A primeira cidade inteligente social está sendo construída em São Gonçalo do Amarante, a 55km de Fortaleza. É uma cidade inteligente, para cerca de 25 mil habitantes que se baseia em 4 pilares: Planejamento urbano e arquitetura, Tecnologia e serviços, Meio ambiente e Pessoas e Inclusão Social.

## ENTENDENDO O CONTEXTO

A sociedade contemporânea vivencia uma histórica oportunidade de reverter insatisfatórias realidades projetadas pela "modernidade", que transformaram o cotidiano das pessoas numa rotina sistemática, sutil condutora ao isolamento. Tendo significativa participação nesse contexto, as cidades sucumbiram à falta de planejamento, ao crescimento desordenado e aos sistemas de gestão inoperantes. Assumiram assim um involuntário e decisivo protagonismo na vida das pessoas, impondo uma desgastante rotina aos seus habitantes.

Vivemos um momento ímpar de evolução, concebendo ferramentas capazes de reinventar um cenário constituído durante cerca de 250 anos, período com momentos singulares, que no seu tempo, impactaram toda a sociedade e seu modo de vida, também provocando reflexos significativos na formação e desenvolvimento das cidades. Foram três processos históricos e transformadores, classificados como “revoluções industriais”.

A primeira entre 1760 e 1860, mecanizou os sistemas de produção, até então manuais impondo um novo ritmo de desenvolvimento econômico. A segunda ocorreu por volta de 1860 a 1900 e inovou com a utilização do aço, da eletricidade e de combustíveis derivados do petróleo, permitindo a manufatura em massa. E a terceira, considerada por

historiadores, aconteceu no Século XX, com a chegada da informática, da tecnologia da informação e o fomento dos meios de telecomunicações, reduzindo custos de produção.

O maior diferencial nesse retrospecto é sem dúvida o imensurável avanço conquistado nos últimos 50 anos com a evolução da informática e das novas tecnologias e inovações. A partir da década de 1980, a sociedade apresentou condições avançadas para o processamento de informação, possibilitando que, nesta nova etapa, os serviços e a estrutura central da nova economia fossem baseados na informação e no conhecimento.

O cenário determinante de um novo sistema social e econômico, alavancado pela “revolução tecnológica”, é atualmente intitulado de “Nova Economia”, “Sociedade do Conhecimento” ou “Sociedade da Informação”. Contudo a maior relevância é constatar que o fundamental nesse processo não é a ampla troca e acesso à “informação”, mas sim a “sociedade” que passou a tomar melhor proveito dessa informação.

Nessa histórica dinâmica, surgem as cidades com a efetiva possibilidade de serem redesenhadas, ou melhor, criadas do zero, como novas cidades, inteligentes, resilientes, sustentáveis e verdadeiramente sociais, onde o produto da **Convivência Colaborativa**, faça emanar uma “**Nova Sociedade**”, que toma o melhor proveito das tecnologias e da “informação”, a favor da coletividade, para que as pessoas sejam de fato protagonistas e se sintam parte de um ambiente lúdico, propulsor da condição e sentimento de viver além de morar.

Estamos vivendo uma revolução tecnológica e de inovações, que já começou a transformar fundamentalmente a forma de viver nas cidades, os modelos de trabalho e os relacionamentos. Em sua escala, alcance e complexidade, a transformação será diferente de qualquer coisa já vista. Estamos adentrando a “Quarta Revolução”. Seja qual for o termo que a defina, é algo que transformará o mundo e, por consequência, as cidades em um lugar melhor de se viver.

## SMART CITY LAGUNA – A PRIMEIRA CIDADE INTELIGENTE SOCIAL DO MUNDO

“A Cidade Inteligente Social é mais que uma cidade planejada, é um programa. Entendemos a Cidade Inteligente como um modelo de organização resiliente, que garante alta qualidade de vida, crescimento pessoal e social das pessoas, otimizando recursos e espaços dentro do panorama da sustentabilidade, principalmente capaz de resistir e responder adequadamente às mudanças futuras.”

O desenvolvimento econômico global está diariamente transformando o modo de vida das pessoas em todo o mundo, gerando uma nova demanda que reflete diretamente no aumento do déficit habitacional. A necessidade da criação de novas moradias para todos impõe uma reflexão a respeito da forma e do conceito atual de cidade, sendo crucial evitar que erros passados se repitam. É imprescindível usar essa nova oportunidade como um desafio para redesenhar nossas cidades em resposta às novas necessidades habitacionais.

A tecnologia é o valor agregado para otimizar a utilização de áreas urbanas que, sem um planejamento adequado, permanecerão sem alcançar o seu propósito básico. Hipoteticamente podemos pensar a cidade como uma máquina que contém um conjunto de hardware (a parte física da máquina) e software (a “mente” que comanda a máquina).

A cidade pode ser considerada um “hardware” que consiste em vias públicas, praças, quadras e parques, que precisam ser devidamente alocados para serem capazes de proporcionar lugares verdadeiramente habitáveis.

Na Cidade Inteligente Social, os projetos e serviços serão gerenciados pelo PLANET APP, o aplicativo do Instituto Planet que, agindo como o “software”, integrará a cidade aos seus cidadãos.

### A PLATAFORMA TECNOLÓGICA

Para uma cidade ser inteligente, além de fornecer infraestrutura de alto padrão com uma compatível plataforma tecnológica, precisa ser

promotora da criação de comunidades inteligentes. Assim, por meio de serviços, tecnologias e uma adequada estruturação dos espaços, as pessoas poderão desenvolver um relacionamento positivo com seu núcleo urbano e também com os demais habitantes do local. Esse novo espaço social promoverá:

- a integração de cada indivíduo através de novas relações sociais;
- formas de economia cooperativa, cidadania ativa e mutualismo;
- a convivência colaborativa entre a população.

## **A CONVIVÊNCIA COLABORATIVA**

A proposta de que as pessoas podem se organizar para conviver de forma colaborativa pode parecer totalmente óbvia. Em todas as culturas, em todas as épocas, os seres humanos têm criado formas sociais de viver em comunidade e colaborar.

Nossa sociedade mudou. A liberdade individual, a privacidade, a crise das famílias, a percepção do tempo insuficiente, o desemprego e a insegurança estimulam e geram o isolamento, assim como a perda da capacidade de colaborar. O resultado é uma vida solitária, isolada, muitas vezes imersa em um ambiente virtual.

Quando falamos de convivência colaborativa, estamos propondo um modelo de vida que envolva a casa, o bairro e a cidade, que partilhe espaços e serviços, que estimule a ajuda mútua, a amizade e a boa vizinhança. A informação e educação dos cidadãos a respeito de como o estilo de vida pode afetar o meio ambiente, o bem-estar, a saúde e também a economia, são essenciais para a obtenção de resultados significativos em grande escala. O principal investimento a ser feito é no CAPITAL HUMANO, para que todas as pessoas sejam capazes de satisfazer as suas necessidades da melhor forma possível.

## O INSTITUTO PLANET THE SMART CITY



**Banco de imagens do Instituto Planet the Smart City**

Todos os dias dormimos com novos sonhos e acordamos planejando formas de realizá-los. Sonhar é a base da felicidade de cada um. Muitas vezes as pessoas perdem essa capacidade ou crescem achando que não tem direito a sonhos. A principal missão do Instituto Planet é oferecer oportunidades de sonhar e de realizar sonhos.

Para uma cidade ser inteligente, além de fornecer infraestrutura de alto padrão com uma compatível plataforma tecnológica, precisa ser promotora da criação de comunidades inteligentes. Ao falarmos de convivência colaborativa, estamos propondo um modelo de vida que envolva a casa, o bairro e a cidade.

O Instituto Planet nasceu com a intenção de oferecer aos moradores da primeira Cidade Inteligente Social do Mundo um organismo com o compromisso e a responsabilidade social de nutrir e gerenciar os projetos de interesse público, idealizados e desenvolvidos para a promoção dos 4 pilares de sustentação de uma Cidade Inteligente Social: Pessoas e Inclusão Social, Planejamento Urbano e Arquitetura, Tecnologia e Serviços e Meio Ambiente. Tudo isso para garantir que todos os grupos de renda disponham de um alto nível de

de infraestrutura, de qualidade de vida e convivência social positiva, através de inovações na oferta de serviços, que proporcionam um alto padrão com baixos custos, utilizando um sistema de gestão com o objetivo de conduzir e conscientizar a população para uma verdadeira convivência econômica socialmente sustentável.

No primeiro ano de fundação, o instituto tem firmado importantes parcerias que tem contribuído para a realização dos projetos, foram elas: parceria no âmbito esportivo com o Instituto Esporte Mais, que através de um memorando de entendimento irá coordenar os projetos de esporte para o desenvolvimento humano na Smart City Laguna e neste ano já realizou eventos esportivos e cursos de capacitação para profissionais do esporte; no âmbito de inovação com a Starboost, empresa italiana que realiza cursos de empreendedorismo e criação de startups e implementou, pela primeira vez no Brasil, em parceria com o Instituto Planet, sua metodologia de ensino, possibilitando startups brasileiras a receber financiamento e suporte para implementação na Smart City; com a Elephant Coworking que ofereceu suporte para o curso Company Creation e quer, futuramente, implementar uma sede na cidade inteligente; e conquistou a participação na Rede Esporte pela Mudança Social – REMS, rede que reúne mais de 100 organizações que acreditam no esporte como ferramenta para o desenvolvimento humano.

## **AS PESSOAS COMO O CENTRO**

Todo o processo de inclusão social tem início por meio da concepção de um espaço inclusivo, estruturado e pensado a fim de estabelecer uma forte identidade interativa, além de adotar uma metodologia que insira as pessoas no centro da proposta, desenvolvendo modelos, relações, experiências de alto valor social e serviços de apoio à comunidade.

O verdadeiro elemento de sucesso da Cidade Inteligente Social é a criação do envolvimento das pessoas. O pré-requisito fundamental de cada projeto é considerar as pessoas como o centro da cidade e observar quatro campos de ação: educação, prevenção, compreensão, inclusão, com repercussões positivas e impactos sobre todos os moradores da cidade.



Foto: Sérgio Filho

O envolvimento dos cidadãos como protagonistas na concepção e transformação de espaços públicos, permite prever, facilitar e estimular as mudanças necessárias para produzir as inovações demandadas pelas novas experiências e expectativas com efeito direto no desenvolvimento de uma sustentabilidade permanente, geradora de inclusão social. Uma cidade que coloca as pessoas como seu epicentro é uma estrutura urbana voltada a promover as adaptações de fomento às mudanças, sensível em identificar os desafios sociais emergentes, e assim oferecer soluções rápidas e eficazes. Esse modelo é a base para a concepção de estruturas físicas específicas, que ofertam espaços alternativos de trabalho e de serviços, geram inclusão social, estimulam a criatividade, a educação e novas formas de participação cidadã, bem como partilha de serviços e produtos.

## OS PROJETOS SOCIAIS DO INSTITUTO PLANET

Sendo o envolvimento das pessoas o elemento fundamental do sucesso da Cidade Inteligente Social, cada projeto precisa incluir o maior número possível de cidadãos.

A seguir, alguns exemplos práticos.

## PROJETOS PERMANENTES

### Biblioteca infantojuvenil PLANET

A Biblioteca Infantojuvenil Planet é um projeto pensado e idealizado pelo Instituto Planet, no centro administrativo da Smart City Laguna, em Croátá. Contando com a ajuda de doações e oferecendo livros para o público infantojuvenil de forma gratuita, a Biblioteca foi criada com o propósito de incentivar a leitura e a criatividade dos jovens da região, buscando estimular a população a mergulhar no universo literário da Biblioteca.

Atualmente, temos em nosso acervo mais de 900 livros, entre paradidáticos, pesquisas, informativos, fictícios e educacionais. Em um ano já são mais de 150 leitores cadastrados.

A biblioteca tem funcionamento de segunda a sábado das 8h às 16h e para fazer um empréstimo, basta preencher a ficha de cadastro e seguir o regulamento desenvolvido pelo Instituto.



Banco de imagens do Instituto Planet the Smart City

## **Cinema Planet**

O Cine Planet é um projeto do Instituto Planet, situado no centro administrativo da Smart City Laguna, em Croátá, que realiza exibições de filmes com o objetivo de oferecer diversão, cultura e entretenimento aos moradores da região de forma gratuita. Já foram exibidas mais de 30 sessões de filmes de diferentes gêneros, com a presença de mais de 400 expectadores.

A grade de programação do Cine é atualizada a cada mês e as inscrições para a sessão acontecem ao longo das semanas para a exibição nos sábados.

O Cine Planet é aberto ao público e pode ser utilizado por grupos e escolas da região gratuitamente.



Banco de imagens do Instituto Planet the Smart City

### **Apoio à cultura local**

Através da cultura é possível mobilizar a atenção para questões essenciais de formação de opinião e sociabilização. Com essa percepção o Instituto Planet apoiou a primeira produção cinematográfica do município de São Gonçalo do Amarante, o filme “Santo de casa não faz milagre”, uma comédia matuta, iniciativa de um grupo de jovens profissionais e atores da região.

Com intuito de confraternizar e promover a aproximação junto a

população do entorno, o Instituto Planet promoveu uma sessão de cinema gratuito ao ar livre na entrada residencial da Smart City Laguna, em 18 de novembro de 2017.

A exibição contou com a presença de 136 pessoas da região e ao final do evento foi oferecido um coquetel para a equipe de produção e o elenco do filme. distribuição.

### **Me pega, me planta, me cuida**

Visando estimular o plantio de árvores e destacar a importância do cuidado com o meio ambiente, o instituto realiza periodicamente a distribuição de sementes como parte do projeto “Me pega, me planta, me cuida”. Os interessados recebem a semente com o compromisso de plantá-la e cultivá-la até germinar, em seguida as sementes são levadas para a Smart City Laguna onde a árvore é replantada nas áreas verdes da cidade e recebe o nome de quem a plantou.

## **CURSOS**

### **Curso de artesanato**

O Instituto Planet realizou, em setembro de 2017, o primeiro curso de artesanato de trabalho com feltro, onde foram confeccionados produtos, que posteriormente foram adquiridos pelo Grupo Planet. O curso colaborou com a aproximação da comunidade de Croatá com a Smart City Laguna.

No decorrer das 4 oficinas de feltro oferecidas pelo Instituto, 40 mulheres, com idades entre 16 e 60 anos, tiveram a oportunidade de aprender uma nova forma de obter renda.

### **Curso Company Creation**

O Instituto Planet acredita que o valor social gera valor econômico

e empreendedorismo, com base nessa visão, fomentar o empreendedorismo será uma das ações sociais permanentes que o Instituto irá estruturar. O Company Creation foi um curso de criação de negócios inovadores realizado pelo Instituto Planet, em parceria com a StarBoost Academy (Itália), Elephant Coworking e o Hub de Inovação do Banco do Nordeste (Hubine), que trouxe a metodologia Starboost para o Brasil, com o intuito de avaliar o perfil do empreendedor brasileiro e criar soluções inteligentes para a Planet Smart City.

O curso foi realizado entre os meses de setembro e dezembro de 2017, nas modalidades presencial e à distância, e contou com 105 participantes de todo o Brasil.

### **Capacitação Treino Social**

Baseado no propósito de integrar e envolver agentes e entidades públicas, estimular o voluntariado e qualificar potenciais colaboradores, o curso de capacitação Treino Social 1, destinado para profissionais que atuam com crianças entre 6 e 13 anos, foi promovido pelo Instituto Planet, em parceria com o Instituto Esporte Mais, com apoio da Câmara Municipal de São Gonçalo do Amarante e Secretaria Municipal de Esporte e Juventude.

O curso capacitou 16 profissionais do esporte das cidades de São Gonçalo do Amarante, Caucaia e Fortaleza. Os participantes receberam o título de “TREINADOR CERTIFICADO, S4D – SPORT FOR DEVELOPMENT – TS1”, que atribui aos concludentes a possibilidade de aplicar a metodologia Treino Social nas aulas de futebol em todo País. Esta é a certificação mínima do programa e não há data de validade para renovação.

### **Curso de Inglês – Projeto English in the Smart City**

O projeto English in the Smart City contribui para a melhora da educação dos moradores da região da Smart City ensinando uma língua estrangeira, compartilhando uma nova cultura e utilizando

a tecnologia para conectar pessoas diferentes a um objetivo comum. O curso tem a participação de 30 pessoas entre 10 e 29 anos e acontece todas as terças e quintas-feiras no Centro Administrativo.

## EVENTOS

### Dia de Futebol

Em parceria com o Instituto Esporte Mais, realizamos o evento em 3 sábados dos meses de junho e julho de 2017, no centro administrativo da Smart City em Croatá. O projeto aproximou a comunidade e promoveu atividades esportivas diferentes do que é visto na região. Atendemos cerca de 120 meninos e meninas com idades entre 8 e 14 anos com aulas de futebol utilizando a metodologia Treino Social.

### Esporte na Rua

O Instituto Planet levou 35 crianças do ABC Sede de São Gonçalo do Amarante, para uma manhã de atividades esportivas e muitas brincadeiras. O evento Esporte na Rua aconteceu em Fortaleza, dia 27 de agosto na Praça da Paz Dom Helder Câmara em celebração dos #10anosdaREMS, estiveram presentes também os mascotes: Juba do Fortaleza Esporte Clube e o Vovô do Ceará Sporting Club, fazendo a alegria da criançada.

## VISITAS DA COMUNIDADE À SMART CITY



Foto: Sérgio Filho

## Escolas da região utilizam nossos serviços de forma gratuita

Com o objetivo de estabelecer uma conexão salutar com as crianças e os jovens da região e promover a integração junto ao ambiente da cidade que está nascendo, o Instituto Planet propõe a oportunidade de compartilhar os espaços e serviços gratuitos disponíveis com as comunidades vizinhas da Smart City Laguna. Mensalmente, escolas e grupos comunitários da região agendam visitas para utilizar os serviços da Biblioteca e CinePlanet, além do espaço do Centro Administrativo para a realização de atividades extracurriculares.

Ao todo, 231 crianças e jovens, com idades entre 6 e 14 anos, já puderam usufruir dos equipamentos oferecidos pelo Instituto Planet no Centro Administrativo da Smart City Laguna.



Banco de imagens do Instituto Planet the Smart City

*O Instituto Planet é o coração da Smart City, todas as suas ações são parte do conceito da cidade. Não quero apenas entregar projetos para os moradores, quero estar envolvida neles, fazer parte do nascimento e desenvolvimento de cada um.*

## REFERÊNCIAS

INSTITUTO PLANET THE SMART CITY. **Viver além de morar**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://www.institutoplanetsmartcity.com.br/livro-viver-alem-de-morar>. Acesso em: 22 de novembro de 2017.

INSTITUTO PLANET THE SMART CITY. Fortaleza, 2017. Disponível em: <[https://www.institutoplanetsmartcity.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Pedrinho\\_e\\_a\\_Cidade\\_Inteligente.pdf](https://www.institutoplanetsmartcity.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Pedrinho_e_a_Cidade_Inteligente.pdf)>. Acesso em: 22 de novembro de 2017.

### 3. ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA: O CASO DA ADD ASSOCIAÇÃO DESPORTIVA PARA DEFICIENTES.

**Sileno Santos**  
**Eliane Miada**

*“Para todos os participantes, familiares, profissionais, voluntários, amigos e parceiros que de alguma forma foram ou serão beneficiados pelos projetos da ADD Associação Desportiva para Deficientes”*

#### **INTRODUÇÃO**

O processo de marginalização de grupos em uma sociedade, entendido e relacionado com o processo de exclusão social, falta de oportunidades e desigualdades sociais atinge, dentre outros grupos, o das pessoas com deficiência (CARMO, 2016). Com o intuito de aumentar a conscientização sobre o processo de marginalização e inclusão social das pessoas com deficiência, nasceu no ano de 1996, na cidade de São Paulo, a Associação Desportiva Para Deficientes (ADD). Desde a sua existência, sua missão estava relacionada com a criação de oportunidades que possibilitassem a prática de atividades físicas e esportivas para pessoas com algum tipo de deficiência. Desta forma, suas ações poderiam contribuir com o processo de inclusão social destes indivíduos por meio da prática esportiva.

A prática de atividades físicas e esportivas para pessoas com deficiência, apesar de não ser recente (SANTOS, 2013) trouxe, nos últimos

anos, um aumento da conscientização do entendimento dos elementos que envolvem o tema esporte e deficiência. Esse entendimento está, por sua vez, associado com a cultura corporal de movimento e a necessidade de estudos científicos envolvendo a prática de atividades físicas e esportivas por pessoas com deficiência (PEDRINELLI, 2008). Além disso, as mudanças sociais advindas do envolvimento de pessoas com deficiência na prática de atividades físicas e esportivas devem ser identificadas, tornando-se objeto de investigação. Ao longo dos anos em que a ADD proporcionou a prática de atividades físicas e esportivas para pessoas com deficiência foi possível notar, na cidade de São Paulo, importantes mudanças sociais advindas desta prática. Acessibilidade, transporte, saúde e educação são exemplos de transformações ocorridas em função do envolvimento e participação de pessoas com deficiência nos locais de prática. Por meio da participação esportiva, pessoas com deficiência podem contribuir com mudanças sociais no sentido da inclusão, preservação dos direitos e cumprimento de deveres. É desta forma que a ADD procura, através de sua missão, uma transformação na sociedade. Para isso, o *Programa de Iniciação ao Esporte Adaptado* da ADD que atende crianças e adolescentes com deficiência, tem por objetivo proporcionar os benefícios da prática esportiva e modificar a forma como o mundo enxerga as pessoas com deficiência. A capacidade de realização de atividades físicas e esportivas supera o pensamento negativo associado à deficiência de acordo com Bernardes e Araújo (2012), mostrando indivíduos capazes de agir diante das mais diversas situações do dia a dia. Isso contribui, então, para a formação de indivíduos capazes de interagir com o mundo, serem aceitos e aceitar as diferenças. Contribui também, para o entendimento da diversidade que compõe nossa sociedade em termos de sujeitos que a compõe. O que será apresentado neste capítulo é a forma como a ADD estrutura o *Programa de Iniciação ao Esporte Adaptado* para crianças e adolescentes com deficiência, identificando as transformações sociais ocorridas com o oferecimento do programa.

o Espera-se um efeito multiplicador deste programa, na esperança de que mais pessoas com deficiência possam estar envolvidas na prática de atividades físicas e esportivas. Dessa forma, aumentar as transformações sociais visando o aumento da inclusão social desta população.

## O PROGRAMA DE INICIAÇÃO DO ESPORTE ADAPTADO

Desde 2001, a ADD proporciona para crianças e adolescentes com deficiência, o seu desenvolvimento individual, social e emocional, por meio da prática de atividades físicas e esportivas na cidade de São Paulo. Inicialmente, denominado como *Projeto Crianças*, essa pioneira iniciativa no Brasil destinava-se à prática do basquetebol em cadeira de rodas para crianças e adolescentes com deficiência física. As experiências adquiridas após nove anos de atuação do projeto permitiram o fortalecimento e amadurecimento de importantes aspectos do envolvimento de pessoas com deficiência na prática de atividades físicas e esportivas, tais como conviver e aceitar a deficiência, fatores determinantes para o desenvolvimento social e integral destes indivíduos. O amadurecimento do projeto possibilitou a inclusão de mais participantes e, conseqüentemente, o oferecimento de outras modalidades paradesportivas, tais como natação, atletismo e a formação de grupos de atividades físicas de acordo com as deficiências e potencialidades dos participantes. Com esse amadurecimento e o crescimento em número de participantes, o *Projeto Crianças* foi renomeado, em 2009, para *Escola de Esporte Adaptado* trazendo um novo olhar para o paradesporto infantil e juvenil.

As atividades da *Escola de Esporte Adaptado* estão então, associadas à visão de que a prática esportiva, como instrumento educacional e método pedagógico, é uma fonte inesgotável de conceitos éticos e morais, fatores importantes em um processo de educação (GALLO, 2017). Assim, as atividades transcendem a prática de modalidades paradesportivas. O foco é possibilitar o desenvolvimento integral do participante incluindo a independência, autonomia, a reflexão sobre a deficiência e suas implicações sociais. Para isso, além das atividades físicas e esportivas, são realizadas atividades como acantonamento, participação em corridas e/ou caminhadas de rua, eventos comemorativos, visita a museus, teatro e parques públicos. Na prática, as atividades da Escola de Esporte não estão atreladas somente à prática de atividades físicas e esportivas, nem tão pouco somente a uma modalidade esportiva. Importantes componentes do desenvolvimento integral da criança e do ado-

lescente são trabalhados nas aulas tais como artes, dança, teatro, música, inclusão digital, roda de leituras e poesias.



Banco de imagens da ADD.

As atividades pedagógicas também são ressaltadas durante as atividades visando, por exemplo, o auxílio do processo de alfabetização. Uma característica marcante do projeto é a participação de crianças e adolescentes com maior grau de comprometimento físico-motor, participantes com deficiência intelectual e participantes sem deficiência. Assim, é possível garantir uma diversidade em termos de participantes que proporciona uma oportunidade única de reconhecimento, valorização e aprendizado com as diferenças.

Através do registro de uma metodologia própria de ensino e desenvolvimento das atividades, o projeto se transformou em um programa que hoje, é denominado *Programa de Iniciação ao Esporte Adaptado*. A metodologia consiste, após a seleção dos participantes, em sua divisão em grupos de acordo com a idade e o tipo de deficiência. Participantes com idade entre 06 e 12 anos fazem parte do estágio I, realizando atividades físicas e esportivas que proporcionam o desenvolvimento dos elementos básicos da prática esportiva tais como correr, saltar, girar, tocar

a cadeira de rodas, equilíbrio e lateralidade (TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E. ; PROENÇA, 1988). A partir dos 12 anos, em uma fase de desenvolvimento de habilidades esportivas específicas, segundo Schmidt (2001), os participantes, de acordo com o seu perfil e aptidão, são orientados à prática de 05 modalidades paradesportivas: basquetebol em cadeira de rodas, tênis de mesa, bocha, natação e atletismo paraolímpico.



Banco de imagens da ADD.

A metodologia de trabalho consiste também, na capacitação de diversos profissionais para o trabalho com crianças e adolescentes com deficiência. Profissionais de Educação Física e Esporte, Psicólogos, Fisioterapeutas, Psicopedagogos e Nutricionistas estão presentes ativamente durante as atividades recebendo orientações para tais funções. Cada área possui objetivos específicos que são norteados pelo objetivo geral do programa. Este por sua vez, está associado à missão da ADD. Avaliações do desenvolvimento físico-motor, independência, envolvimento social e afetivo, além dos aspectos de saúde dos participantes são realizadas pelo menos duas vezes ao ano (avaliação inicial e final). Esses itens de avaliação envolvem a presença de crianças e adolescentes no programa, bem como seus familiares.

## **PRÁTICAS DE ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS ADAPTADAS: Problemática, soluções e caminhos**

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (World Health Organization, 2017), 15% da população dos países em desenvolvimento são compostas por pessoas com algum tipo de deficiência. No Brasil, o último senso publicado em 2012 pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR, apurou que 45.606.048 de brasileiros, 23,9% da população total, possui algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora ou intelectual (Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR, 2010). Da população total com deficiência no Brasil, 22,66% estão no Estado de São Paulo e, na cidade de São Paulo, de acordo com o último senso municipal (Brasil, 2010b), 2.759.004 declararam possuir algum tipo de deficiência.

Esse número vem aumentando a cada ano em decorrência do nascimento de pessoas com deficiência, o aumento do número de vítimas de acidentes de trânsito, a violência urbana e outras fatalidades. Em decorrência disso, a questão que envolve a pessoa com deficiência se torna importante ponto de preocupação e discussão entre órgãos governamentais, pesquisadores, médicos, psicólogos, educadores entre outras áreas. Apesar deste grande número de pessoas viverem em um grande centro urbano como a cidade de São Paulo, a pessoa com deficiência não possui o mesmo acesso e oportunidades para a prática de atividades físicas e esportivas como uma pessoa sem deficiência. Grande parte desta situação é causada pela falta de apoio e de condições econômicas, financeiras, emocionais e instalações inadequadas para a inserção da pessoa com deficiência no esporte. Os programas esportivos que incluem crianças e adolescentes com deficiência em escolas públicas, privadas e centros esportivos públicos, ainda é escasso na cidade de São Paulo. Além destes fatores, a formação e conscientização, principalmente de profissionais do Esporte e da Educação Física, acabam dificultando a prática esportiva entre as pessoas com deficiência. Muitos profissionais despreparados acabam por não saber como inseri-los nas atividades faltando-lhes, também, a conscientização acerca do tema inclusão. Essa situação acaba por distanciar crianças e adolescentes com deficiência da

prática esportiva, não lhes sendo oferecido a mesma oportunidade de participação. Logo, os benefícios da prática esportiva, bem como o seu desenvolvimento integral, ficam prejudicados para esta população, em consequência desta falta de oportunidades.

A deficiência quando instalada em uma pessoa devido a uma doença, acidente, ou adquirida de forma congênita, causa profundo impacto em sua vida. Imagine um jovem de 15 anos que tem a sua vida alterada em função de um acidente de trânsito. Esse acidente, causando uma lesão em sua medula, faz com que ele perca os movimentos dos membros inferiores e devido a isso, ele agora passa a utilizar uma cadeira de rodas para locomoção. Esse jovem certamente terá grandes desafios em sua nova condição de vida e, mesmo que o processo de reabilitação seja bem realizado, ele tem grandes chances de perder o sentido da vida. Pode estar revoltado, se sentindo incapacitado e sem perspectiva de vida. Essa situação envolve não somente esse jovem, mas também seus familiares e amigos. É nesta perspectiva que a ADD atua, acreditando que cada pessoa tem um potencial independente da deficiência. Esse potencial, quando desenvolvido, pode transformar a vida deste jovem de forma positiva. Mas para isso, é necessário modificar a forma como um indivíduo acometido de uma deficiência enxerga a vida. Neste caso, o esporte é uma excelente ferramenta desta transformação. No entanto, a prática de atividades físicas e esportivas para pessoas com deficiência requer atenção e conhecimento das deficiências, visando à elaboração de um programa que contemple atividades de acordo com as potencialidades e necessidades de cada indivíduo. Assim, as atividades em um programa esportivo para as pessoas com deficiência devem ir além de sua prática propriamente dita. As atividades devem proporcionar a aquisição de uma cultura paradesportiva visando à inserção social da pessoa com deficiência. Essa visão pode possibilitar a aproximação deste público a oportunidades de participação em diversos setores de nossa sociedade tais como escolas, universidades, centros comunitários, academias, teatros, atividades laborativas dentre outras, trazendo maior significado na vida das pessoas com deficiência.

Na ADD, o *Programa de Iniciação ao Esporte Adaptado* vai além da prática paradesportiva que proporciona benéficos físicos,

emocionais e sociais aos praticantes, à medida em que os espaços nos quais as atividades são realizadas sofrem transformações. Locais que antes não tinham condições de receber pessoas com deficiência acabam, por sua presença, procurando meios de oferecer condições de acessibilidade. Isso auxilia essa população na conquista do seu direito constitucional de acesso a atividades e instalações. Um exemplo de transformação é a advinda da apropriação de espaços públicos como locais de lazer, recreação, atividades físicas e esportivas. A presença de pessoas com deficiência em espaços públicos, tais como parques e centros esportivos possibilita, às pessoas com deficiência, bem como seus familiares, gestores e demais profissionais, a reflexão sobre o entendimento da acessibilidade, principalmente quando ausente nestes locais. Da mesma forma, quando uma pessoa com deficiência sai de casa para utilizar esses espaços, ela pode verificar ainda, a má conservação das calçadas, ou ausência ou insuficiência de transporte público apropriado. Se, ao vencer a questão de locomoção, chegar ao parque e não encontrar rampas, elevadores ou profissionais preparados para recebê-los, também irão entender que algo lhes é desprovido. Essas situações podem tirar o direito ou dificultar o acesso de pessoas com deficiência em locais que deveriam ter condições de acolhê-los para realizar atividades físicas e esportivas. Neste caso, juntos, instituição, profissionais, participantes e familiares podem perceber o quão importante são esses aspectos, que merecem atenção e cobrança do poder público. Essa reflexão, no entanto, não seria possível, se ao invés de estarem inseridas em um programa de atividades físicas e esportivas, estivessem reclusas em suas residências, renegados à uma vida sedentária e sem perspectivas por falta de acesso aos locais de prática esportiva. As transformações sociais que envolvem a prática esportiva para pessoas com deficiência estão baseadas na ideia de que, para haver transformações, deve haver a ocupação de espaços. Somente a lei não é suficiente para garantir o acesso às instalações de prática esportiva. É necessária, também, a utilização e apropriação desses espaços como forma de zelar pelo cumprimento de ações de acessibilidade garantido por lei (BRASIL, 2015).

## **ADD: Missão, transformação social e advocacia**

A prática de atividades físicas e esportivas para pessoas com deficiência é uma poderosa ferramenta de transformação social. Acreditando nisso desde a sua fundação, a missão da ADD tem sido oferecer atividades físicas e esportivas para pessoas com deficiência criando oportunidades de inclusão social. Em 21 anos de atuação, a ADD vem crescendo e solidificando seu trabalho no segmento de atendimento a pessoa com deficiência no Brasil. A solidificação deste trabalho pode ser dimensionada através do aumento, ao longo dos anos, de programas e projetos voltados a esse público. Em 2001, ano que teve início as atividades para crianças com deficiência, a capacidade de atendimento era de 10 participantes. Em 2016, 270 crianças e adolescentes tiveram acesso a práticas de atividades físicas e esportivas de forma regular. Nesse período, houve também a ampliação do atendimento para pessoas com deficiência intelectual e 90% das pessoas com deficiência capacitados no programa ADD Training (treinamento profissional) foram absorvidos no mercado de trabalho. Isso aumenta a renda familiar dos beneficiários através de sua inserção no mercado de trabalho, trazendo melhoria de qualidade de vida. Com a participação das crianças e adolescentes no esporte é possível detectar que muitas seguiram seu programa educacional, fizeram faculdade e hoje graças ao incentivo da ADD, estão empregadas e fazem parte ativa da sociedade. Até hoje, 20 participantes adquiriam condições de representar o Brasil em competições e eventos esportivos internacionais, tais como jogos mundiais e paraolimpíadas. Isso graças ao entendimento de que o esporte pode transformar a vida das pessoas com deficiência e estes, por sua vez, podem auxiliar a transformação da sociedade. Essa transformação passa obrigatoriamente pela aceitação da deficiência e pela potencialização do indivíduo. Nesta potencialização está a conscientização sobre a busca e exigência do cumprimento de direitos das pessoas com deficiência, que muitas vezes são negados. A ADD expande sua identidade à medida que divide seu desenvolvimento, passando a ser fonte de recursos e informações para que mais instituições, com missão similar, surjam Brasil afora. É com essa visão que um grande esforço tem sido feito na área de advocacia. Contamos com participantes, profissionais, corpo diretivo ou voluntários que dividem experiências proporcionadas pelo serviço oferecido,

auxiliando o desenvolvimento das pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, aumentando sua participação e presença na sociedade. Ao longo dos anos, os profissionais que atuaram nos diversos projetos, os familiares e o corpo de voluntários foram decisivos para o crescimento da instituição e implementação de sua missão. Pelo trabalho com voluntários, a ADD recebeu em maio de 2014, o selo do Centro de Voluntariado de São Paulo, entidade que coordenada o incentivo de ações do trabalho voluntário em instituições sem fins lucrativos, em prol do crescimento humano na sociedade. Foi graças ao trabalho da ADD que diversos profissionais tornaram-se capacitados no atendimento de pessoas com deficiência. Muitos carregam em suas experiências conceitos e valores que resultaram na formação de mestres e doutores que trabalham em prol do desenvolvimento da pessoa com deficiência através do esporte.

O compromisso da ADD em aumentar seu foco na advocacia passa a ter um importante papel para a inclusão social de pessoas com deficiência, através da prática de atividades físicas e esportivas. Isso pode ser evidenciado quando experiências bem-sucedidas são compartilhadas, despertando para o sentimento de mudanças sociais que toda a atividade deveria ter. A advocacia passa a ser, então, um importante ponto de ação para que haja o aumento da participação das pessoas com deficiência em atividades físicas e esportivas. Estes por sua vez, auxiliarão o processo de conscientização social, o que poderá resultar numa sociedade mais inclusiva.

## CONCLUSÃO

Mais que oferecer atividades físicas e esportivas para pessoas com deficiência, a ADD tem focado sua missão institucional em proporcionar a inclusão social de pessoas com deficiência. Como uma instituição que se renova a cada ano, seu compromisso de expandir seu foco de atuação está diretamente relacionado às transformações que a prática esportiva faz na vida das pessoas com deficiência e, conseqüentemente, transformações sociais. Mudança social não é uma ação, mas uma série de passos necessários para uma mudança consistente, tais como: maior acesso, melhoria das condições de participação, direitos à saúde, educação e ao esporte. Mudanças demandam trabalho e empenho com parceiros e está baseada em alto comprometimento dos envolvidos (instituições, praticantes, pro-

fissionais e voluntários). Uma sociedade justa é aquela onde as pessoas tenham igualdade de participação independente de suas condições. Igualdade de acesso para locomoção, participação e envolvimento não só no esporte, mas em todos os setores sociais como educação, trabalho, transporte e saúde. Neste sentido, e face ao exposto, o esporte para pessoas com deficiência, passa a ser uma poderosa ferramenta para mudanças sociais visando maior inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BERNARDES, L. C. G.; ARAÚJO, T. C. C. F. Deficiência, políticas públicas e bioética: percepção de gestores públicos e conselheiros de direitos. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(9). 2012. 2435–2445.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR. (2010a) Retrieved July 23, 2017, from <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/dados-estatisticos/pesquisas-demograficas>

BRASIL. Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência. (2010b). Retrieved July 23, 2017, from [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa\\_com\\_deficiencia/cadastro\\_inclusao/dados\\_censoibge/index.php](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa_com_deficiencia/cadastro_inclusao/dados_censoibge/index.php)

CARMO, C. M. do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. *Revista Do Instituto de Estudos Brasileiros*, 0(64), 2016. 201–223.

GALLO, L. E. Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 39(2). 2017. 199–205.

PEDRINELLI, V. J. Produção de conhecimento em Educação Física Adaptada. In *Atividade física adaptada* 2008. p. 660.

RIMMER, J. H. Getting beyond the plateau: Bridging the gap between rehabilitation and community-based exercise. *PM and R*, 4(11). 2012 p. 857–861.

RIMMER, J. H. Equity in active living for people with disabilities: Less talk and more action. *Preventive Medicine*, 95.2017. p. S154–S156.

RIMMER, J. H.; HENLEY, K. Y. Building the crossroad between inpatient/outpatient rehabilitation and lifelong community-based fitness for people with neurologic disability. *Journal of Neurologic Physical Therapy* 37(2). 2013. 72–7.

RIMMER, J.; LAI, B. Framing new pathways in transformative exercise for individuals with existing and newly acquired disability. *Disability and Rehabilitation*. 2015 .

SANTOS, S. da S. Correlação da classificação funcional de atletas de basquete em cadeira de rodas com análise isocinética dos flexores, extensores e limites de estabilidade do tronco. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina 2013.

SCHMIDT, R. A. ; WEINBERG. C. A. *Aprendizagem e Performance Motora* – Uma abordagem da aprendizagem baseada no problema. Porto Alegre.: Artmed. (2001).

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E. ; PROENÇA, J. E. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP. (1988).

World Helth Organization. 2017. Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/> Acessado em: 30 Jul. 2017.

#### 4. A EXPERIÊNCIA DO CURUMIM DO SESC RIBEIRÃO PRETO E O ESPORTE: POTENCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO E PARA A FORMAÇÃO HUMANA

**Maria Clara Soares Pontoglio**

### **INTRODUÇÃO**

#### **O Sesc**

Para iniciar este texto, faz-se necessário retomar a história do Sesc (Serviço Social do Comércio) e compreender sua atuação na sociedade.

Em 1946, por meio do decreto-lei 9853 de 13 de setembro, o Sesc – Serviço Social do Comércio - foi criado com o intuito de contribuir com a melhora da qualidade de vida da população trabalhadora, a qual crescia em ritmo superior à capacidade de atendimento dos serviços públicos (SZAJMAN, 2013). Na mesma época, fruto da conferência que se deu em Teresópolis, foram criadas também outras entidades socioeducativas.

Em seus primeiros vinte anos de existência, atuou fortemente em ações de saúde, nutrição, cursos de formação doméstica, recreação infantil, bibliotecas, atividades físicas e esportivas, atividades artísticas e atividades associativas (CUNHA, 2010). Nesse mesmo período, o Sesc criou também as Unidades Móveis de Orientação Social (UNIMOS), que disseminavam a missão da instituição por locais no estado de São Paulo nos quais não havia a atuação do Sesc em um espaço físico (MIRANDA, 2013).

Na década de 1980, as unidades operacionais do Sesc – assim denominados os centros culturais da referida instituição – ganharam força

e houve a diversificação de programas artísticos e de experiências de lazer ofertadas aos frequentadores. Ao longo do tempo, as ações que possuíam cunho mais assistencialista se modificaram, passando a ter um caráter mais educativo e formativo. Com isso, o Sesc tornou-se uma agência educativa não formal, democratizando o acesso a bens e produções culturais.

Com base no ideal de “cultura para todos”, a ação sociocultural do Sesc segue três orientações fundamentais:

1. Inclusão social – proporcionando atividades diversificadas e instituindo uma política de preços subsidiados;
2. Informação e capacitação crítica – estimulando experiências marcantes e duradouras no campo do lazer e da cultura;
3. Participação e criação – permitindo a imersão do trabalhador e sua família no campo da criação sociocultural, ao criar condições para sua participação, direta ou indireta, nesse processo, pois cada indivíduo é, por si só, criador de cultura (MAGALHÃES; MARTIN, 2013, p. 31).

Em síntese, atualmente o Sesc oferece aos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, espaço e acesso a programações culturais das mais diversas linguagens artísticas como apresentações teatrais e musicais, exposições, cursos, oficinas e espetáculos circenses e de dança; orientações e cuidados em saúde e alimentação; prática de exercícios físicos e esporte; ações educativas relacionadas ao meio ambiente, diversidade cultural, encontros temáticos como congressos e simpósios, programas para idosos, adolescentes e crianças (MAGALHÃES; MARTIN, 2013). Dentre as ações programáticas para crianças, configura-se o Programa Curumim.

## **O Programa Curumim**

O Curumim é um programa de educação não formal<sup>1</sup> (TRILLA; GHANEM, 2008) que foi criado em 1986 pelo Sesc São Paulo a partir da

1 “[...] entendemos por educação não formal o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regado” (TRILLA; GHANEM, 2008, p. 42).

preocupação com o público infantil e da constante adaptação da instituição à realidade sociocultural de cada momento. Na década de 1980, a quantidade de crianças no Brasil era muito elevada, chegava a representar  $\frac{1}{4}$  de toda a população. Muitas sofriam com o abandono, com a falta de acesso à escola, com a violência, com a exploração do trabalho, com a falta de cuidados e de condições dignas de vida (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 1986). Nesta época, começava-se a reverter a ideia da negação da criança enquanto pessoa e surgia a preocupação em garantir sua própria compreensão da realidade e a prática da cidadania.

O lançamento oficial do Curumim foi feito em 02 de agosto de 1987, no Centro de Lazer Sesc Fábrica da Pompeia (OIENO; FERREIRA, 2015). Desde então, tal programa atende às crianças da faixa etária de 7 a 12 anos, sendo o público prioritário os filhos de comerciários de renda mais baixa. A finalidade do Programa Curumim é o desenvolvimento integral da criança por meio da participação em atividades lúdicas e educativas próprias da cultura infantil, em um contexto de educação não formal, distante do modelo escolar (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 1986). Como pressupostos, as ações do Curumim apresentavam inicialmente os seguintes tópicos:

- a) O atendimento do maior número possível de crianças;
- b) A diversificação dos conteúdos;
- c) A ruptura da estrutura “escolar”, quer do ponto de vista dos programas e dos processos pedagógicos de longo prazo, quer das relações da criança com a instituição;
- d) Da sazonalidade, caracterizada por programações do tipo “férias” ou “fins-de-semana”, quanto por eventos de uma única realização que não mais repetiam e;
- e) A utilização de espaços não especializados, com ênfase nos espaços públicos e instalações comunitárias (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 1986, p.7).

Outros pressupostos importantes para o Curumim, desde sua concepção até o presente momento são: o respeito aos valores próprios do universo infantil; o direito da criança à informação; a ludici-

dade como valor básico de toda ação pedagógica e como instrumental educativo. Desse modo, as ações devem facilitar o acesso à criação, produção e consumo da cultura de modo que não reproduza a estrutura escolar (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 1986). O programa assume também o estímulo à autonomia e à participação das crianças na formulação das propostas, bem como as ações realizadas em grupo. Como alguns dos seus objetivos, o Curumim busca ainda proporcionar atividades no tempo livre da criança para sua socialização; favorecer a descoberta de potencialidades e interesses; contribuir para a compreensão da realidade e do meio em que vive (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 1986).

Na sua realização cotidiana, as crianças vivenciam atividades como brincadeiras, teatro, dança, literatura, música, esporte, cinema, jogos, artes visuais, atividades tecnológicas, culinária, contação de histórias, passeios, atividades relacionadas ao meio ambiente, entre outras. Além disso, o Curumim prevê também eventos e projetos especiais como datas comemorativas, projetos de férias e atividades com os familiares das crianças; atendimento odontológico e alimentação, sendo todas as atividades oferecidas gratuitamente (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 1986).

A partir desses referenciais, o Curumim foi criado e desenvolvido ao longo dos últimos 30 anos e, com o passar do tempo, foi alterado de acordo com cada período histórico e com as necessidades e reflexões sobre o programa, sem perder sua essência. Assim, novos textos sobre o Curumim foram redigidos com o intuito de registrar as suas atualizações e novas compreensões. O “horário livre” ou “tempo livre” é um exemplo das transformações que ocorreram no programa e consiste no momento em que as crianças escolhem as brincadeiras, jogos ou atividades de seu interesse para realizar.

Mesmo com as transformações, flexibilização de tempo e uso de espaços variados, as atividades continuam integradas a um projeto desenvolvido pela equipe de educadores, os quais possuem as mais distintas formações. Neste contexto, valores como autonomia, cooperação, respeito ao próximo e à diversidade e cidadania são trabalhados (APRENDER BRINCANDO, 2012).

O Curumim acontece com uma frequência de duas a quatro vezes por semana. No dia-a-dia do programa, as crianças são divididas em grupos e essa divisão se dá ora pela escolha da própria criança, ora por um sistema de rodízio para que todos possam vivenciar as atividades organizadas. Embora o Curumim possua pressupostos norteadores do trabalho a ser realizado, o referido programa se adapta à realidade de cada unidade e de cada público (OIENO; FERREIRA, 2015).

Por fim, é válido ressaltar que, atualmente, o Curumim passa por uma intensa revisão de suas bases conceituais para que continue sendo um programa de vanguarda e que sua ação se perpetue.

### **O esporte no Programa Curumim**

Mesmo com a atualização das ações do Curumim frente às mudanças das realidades de cada período e de cada região do estado de São Paulo, sua essência permanece e, por isso, ainda é possível resgatar seus referenciais para uma discussão atual. Nas diretrizes iniciais do programa, encontram-se referências ao esporte como um dos elementos culturais a ser desenvolvido com os seus participantes. Como exemplo, destaca-se o seguinte trecho: “atividades de iniciação e aperfeiçoamento esportivo de diversas modalidades” (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 1986, p.25). Embora atualmente o aperfeiçoamento esportivo não seja uma das principais preocupações do Curumim, percebe-se que a importância do contato com o esporte perdura.

Devido às diversas possibilidades educativas que o esporte oferece e à sua popularidade, ele ainda se faz presente na formação das crianças que frequentam o programa. Ao pensar no contexto do Curumim, determinadas perspectivas coincidem com os preceitos do Sesc e do programa em destaque, podendo respaldar o trabalho com as modalidades esportivas.

Assim, uma das perspectivas mencionadas identifica a presença do esporte em muitos momentos de jogo deliberado, o qual se refere ao jogo desenvolvido pelas crianças por conta própria e que utiliza pouco equipamento, em qualquer tipo de espaço, com número variado de jogadores, com idades e tamanhos diferentes (COTÉ; BAKER; ABERNE-

THY, 2007). Tais momentos de jogo deliberado podem ser observados tanto no “tempo livre” do Programa Curumim, quando as crianças têm ao seu alcance diferentes implementos esportivos para utilizar e manusear, quanto ao longo das atividades programadas, que envolvem diversas modalidades esportivas.

Uma ideia expressa tanto nos pressupostos do Curumim como nos estudos de Coté, Baker e Abernethy (2007) é a vivência de diversas modalidades esportivas na infância, que é destacada como base para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças no esporte. Além disso, essas vivências esportivas foram consideradas essenciais para a continuidade do envolvimento e prática recreativa de esporte na adolescência, tendo como principais objetivos o divertimento e a manutenção da saúde.

Outra perspectiva que considera as potencialidades do esporte e suas formas de manifestação ressalta que o mesmo é capaz de colocar seus praticantes em contato com valores e, por isso, pode interferir também na formação humana. Esses valores são diferenciados de acordo com o sentido atribuído à prática esportiva (MARQUES; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2008). No caso do Programa Curumim, tais sentidos podem ser atribuídos à prática do esporte de modo a trabalhar valores preconizados pelo programa e pela instituição, de modo a (res)significá-lo. A respeito disso, Marques, Gutierrez e Almeida (2008) referem também que a adaptação de regras no esporte de lazer (res)significado é uma forma de direcionar a prática para um sentido que agrade aos participantes e que demonstre valores coerentes com o ambiente em que se insere.

Nesta linha de pensamento, Machado, Galatti e Paes (2014) compreendem o esporte como um fenômeno educacional que, com tratamento pedagógico adequado, pode contribuir para a formação cidadã. Em concordância com Marques, Gutierrez e Almeida (2008), esses autores afirmam que as aprendizagens referentes ao esporte ultrapassam as questões técnicas e táticas, sendo possível promover e discutir valores também. Assim, Machado, Galatti e Paes (2014) afirmam que o ensino do esporte não deve ser balizado pela formação de pessoas críticas e capazes de produzir, reproduzir e ressignificar a cultura esportiva, tendo em vista a importância de se compreender este patrimônio cultural da

humanidade. Tal referencial vai ao encontro dos pressupostos e objetivos do programa socioeducativo em destaque neste texto.

Após a apresentação de importantes aspectos relacionados ao esporte e à formação humana, ressalta-se que as vivências esportivas proporcionadas no Programa Curumim podem colaborar para a incorporação da prática esportiva ao *habitus*<sup>2</sup> dos participantes, assim como a internalização dos valores vivenciados no contexto do programa. Sobre a incorporação de práticas, Hodkinson, Biesta e James (2008) referem que aprender é “tornar-se”, que o aprendizado é incorporado, o que pode ser compreendido no seguinte trecho:

Thus, learning can change and/or reinforce that which is learned, and can change and/or reinforce the habitus of the learner. In these ways, a person is constantly learning through becoming, and becoming through learning (HODKINSON; BIESTA; JAMES, 2008, p.41).<sup>3</sup>

Assim, o contexto do Programa Curumim configura-se em espaço para aprendizado, para “tornar-se” e para aprender novamente e “tornar-se” outro, como em um movimento dialético.

### **Experiências esportivas no Curumim do Sesc Ribeirão Preto: relatos e reflexões**

Dentre várias atividades e experiências esportivas realizadas, em 2014, foi realizada uma vivência em esgrima para as crianças do Curumim, no Sesc Ribeirão Preto. Essa atividade consistiu em: contextualização histórica da modalidade; descrição dos tipos de equipamentos

---

2 “Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificá-los, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro” (BOURDIEU, 2008, p. 22).

3 Assim, aprender pode mudar e/ou reforçar o que foi aprendido, e pode mudar e/ou reforçar o *habitus* do aprendiz. Desse modo, uma pessoa está constantemente aprendendo por meio de “tornar-se”, e “tornando-se” por meio do aprendizado (HODKINSON; BIESTA; JAMES, 2008, p.41). Tradução da autora.

utilizados; confecção de espadas de jornal; e disputa em duplas, praticando movimentos da referida modalidade, como o deslocamento para o ataque e para a defesa e a estocada. Após a atividade, os participantes responderam por escrito as seguintes perguntas sobre a vivência: 1) “Qual é a sua opinião sobre a atividade realizada?”; 2) “Você aprendeu algo novo com esta atividade? Se tiver aprendido, o que aprendeu?”; 3) “Você acha que outras crianças que participam do Programa Curumim em outro Sesc gostariam de realizar esta atividade? Por quê?”. A participação na formulação das respostas às questões foi voluntária.

Por meio da análise de conteúdo para Bardin (2011), foi possível identificar os seguintes resultados nas respostas das crianças: a) a vivência em esgrima foi considerada divertida, interessante e pouco conhecida pelas crianças, além de proporcionar grande interação entre as mesmas; b) a maioria respondeu que aprendeu algo novo com a atividade; c) a maior parte dos participantes mencionou também que outras crianças gostariam de realizar a atividade devido ao seu caráter lúdico e diferente das modalidades esportivas mais divulgadas; d) o desafio e a disputa foram respeitosos entre as crianças. Ao final da análise, concluiu-se que a vivência em esgrima atingiu objetivos propostos pelo programa, como o aprendizado de elementos da cultura corporal de forma lúdica e a socialização.

Outra experiência interessante e exitosa que aconteceu no Sesc Ribeirão Preto, em 2015, foi a vivência em “futebol callejero”. A partir do contato com a metodologia, que consiste resumidamente em adap-tar a modalidade esportiva mencionada para alcançar objetivos sociais de transformação individual e coletiva (MOVIMIENTO DE FUTBOL CALLEJERO, 2017), foi criada uma proposta de atividade para a interação entre dois programas do Sesc Ribeirão Preto, sendo eles o Curumim e o Esporte Criança<sup>4</sup>.

Seguindo os pressupostos do “futebol callejero” (MOVIMIENTO DE FUTBOL CALLEJERO, 2017), foi pensada a prática do flagbol (COSTA E SILVA; POZZI, 2014) na tentativa de verificar a possibilidade de aplicação desta metodologia em outras modalidades esportivas e também em como aconteceria a

---

4 O Esporte Criança é uma participação das crianças nesta ação do Programa Sesc de Esportes, o qual “promove a educação por meio do esporte e para o esporte, oferecendo condições para a melhoria da qualidade de vida, o aprendizado de novas habilidades e maior capacidade de expressão corporal, favorecendo a conquista de autonomia nesse campo” (MAGALHÃES; MARTIN, 2013, p. 184). O programa mencionado é voltado para a faixa etária dos 6 aos 10 anos.

cia. Assim, a atividade mencionada foi estruturada da seguinte forma: durante um mês os instrutores de ambos os programas trabalharam aspectos do flagbol com as crianças; no dia determinado do intercâmbio entre o Curumim e o Esporte Criança, reuniram-se os participantes dos dois programas, sendo eles divididos em três grupos de aproximadamente 16 crianças, um instrutor responsável por cada grupo.

A atividade teve duração de duas horas e meia, sendo que o grupo do Curumim participou o tempo todo e os dois grupos do Esporte Criança alternaram-se entre o flagbol e atividades na piscina. Para realizar a proposta, cada instrutor formou duas equipes, mesclando as crianças dos dois programas. Um instrutor em cada quadra realizou as partidas da seguinte forma: 1º tempo - rodada de apresentação dos participantes; apresentação das regras básicas da modalidade; discussão em grupo sobre a adição de outras regras à partida; 2º tempo – desenvolvimento do jogo regulado pelas próprias crianças; 3º tempo - reflexão sobre os acontecimentos da partida e sobre o cumprimento das regras adicionais.

## CONCLUSÃO

Como resultado desta experiência, foi percebido que extrapolar o método do “futebol callejero” para outras modalidades esportivas é possível. Além disso, a interação entre os programas Curumim e Esporte Criança foi avaliada como positiva pelos instrutores e pelas crianças participantes. Para o Sesc, propostas deste tipo podem ser importantes pela indicação de outros modos para ensinar esporte e ensinar além do esporte, podendo ser um meio de apresentar os valores dos programas e da instituição. Para as crianças, o estímulo à tolerância, ao respeito, à cooperação e à participação ativa na construção do jogo foram muito importantes, bem como a oportunidade de conviver com crianças de diferentes idades e níveis de habilidade, e também de refletir sobre as regras criadas por elas. Ao final da análise da proposta realizada, concluiu-se ser possível reaplicar o formato da atividade relatada em outros contextos, assim como basear-se na metodologia do “futebol callejero” com o objetivo de (res)significar o esporte, para melhor adequá-lo ao ambiente da prática e às necessidades do grupo praticante (MARQUES; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2008).

Tendo em vista os pressupostos do Curumim e as experiências relatadas aqui, pode-se dizer que o projeto desperta nas crianças grande

interesse pelo esporte, proporcionando maiores possibilidades de escolha para práticas esportivas futuras e até mesmo mostrando caminhos para a atuação em áreas relacionadas ao esporte. Ainda em relação à diversidade de vivências em práticas esportivas e corporais que são ofertadas às crianças que participam do programa, identifica-se o potencial do Curumim para ampliar o capital cultural<sup>5</sup> (BOURDIEU, 2007) dos seus participantes. Dessa forma, é possível proporcionar diversos tipos de conhecimento em relação a movimentos, implementos, modalidades esportivas, locais para a prática, dinâmicas de jogo, contextos históricos, dentre outros.

Ao considerar as características que o jogo<sup>6</sup> e o esporte têm em comum, é possível perceber a capacidade de ambos provocarem experiências estéticas. O filósofo John Dewey (2010, p. 84) explica em seus estudos sobre arte e experiência, que “a experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética”. Assim, expandindo a concepção de Dewey (2010) para além da arte, é possível inferir que, por meio da ludicidade, do arrebatamento e do prazer provocado pelo jogo (HUIZINGA, 2014), o esporte pode promover experiências estéticas capazes de causar impactos e aprendizados mais duradouros nas crianças que dele participam. Ainda nesta linha de raciocínio, as vivências esportivas podem vir a despertar diálogos internos e suscitar reflexões sobre si mesmo e sobre seu lugar no mundo, contribuindo para formar um adulto reflexivo e conhecedor de suas potencialidades.

No âmbito do Curumim e da sua prática esportiva, características que se manifestam na educação não formal como um sentimento de pertença, o aprendizado das diferenças e o empoderamento podem ser percebidos (GOHN, 2006). Ao final dessas reflexões, é possível observar que o Curumim apresenta um grande potencial para incorporar ao *habitus* de Bourdieu (2008) das crianças participantes novas práticas e valores, novas formas de se comportar e de compreender a realidade à sua volta.

---

5 O capital cultural é tido como herança familiar e pode existir sob três formas diversas, compreendidas em: estado incorporado, o qual consiste no conhecimento adquirido e assimilado por uma pessoa ao longo do tempo, mediante seu investimento e esforço, e que não pode ser transmitido instantaneamente; estado objetivado, que representa os bens culturais materiais, como livros, obras de arte, monumentos, máquinas; estado institucionalizado, que é entendido como os diplomas e as certificações oferecidos pelas instituições de ensino (BOURDIEU, 2007).

6 Em suas formas mais complexas, o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe (HUIZINGA, 2014, p.10).

## REFERÊNCIAS

APRENDER BRINCANDO. **Revista E Online**, São Paulo, ed. dezembro, n. 187, 2012. Disponível em: <[http://www.sescsp.org.br/online/artigo/6566\\_APRENDER+BRINCANDO](http://www.sescsp.org.br/online/artigo/6566_APRENDER+BRINCANDO)>. Acesso em: 19 maio 2017.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 1 ed. São Paulo: EdUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007. 560 p.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2008. 225 p.

COSTA E SILVA, T. A. da. POZZI, M. L. B. **Olhares sobre o corpo: Volume I – Educação Física Escolar**. São Paulo: All Print, 2014. 70 p.

COTÉ, J. BAKER, J. ABERNETHY, B. Practice and Play in the Development of Sport Expertise. In: EKLUND, R. TENENBAUM, G. (Editores). **Handbook of Sport Psychology**. 3 ed. Hoboken, NJ: Wiley, 2007, p. 184-202.

CUNHA, N. **Cultura e ação cultural: uma contribuição a sua história e conceitos**. São Paulo: Edições Sesc SP, 2010. 112 p.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 646 p.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

HODKINSON, P. BIESTA, G. JAMES, D. Understanding Learning Culturally: overcoming the dualism between social and individual views of learning. **Vocations and Learning**, v. 1, n.1, p. 27-47, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. 243 p.

MACHADO, G. V. GALATTI, L. R. PAES, R. R. *Pedagogia do Esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. Pensar a Prática*, Goiânia, v. 7, n.2, p. 414-430, 2014.

MAGALHÃES, H. MARTIN, P. R. (Orgs.). **Sesc SP – Século XXI**. São Paulo: Sesc SP, 2013. 240 p.

MARQUES, R. F. R. GUTIERREZ, G. L. ALMEIDA, M. A. B. O esporte contemporâneo e o modelo de concepção das formas de manifestação do esporte. **Conexões**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 42 a 61, 2008.

MIRANDA, D. S. de. Uma transformação permanente. In: MAGALHÃES, H. MARTIN, P. R. (Orgs.). **Sesc SP – Século XXI**. São Paulo: Sesc SP, 2013. p. 21-23.

MOVIMIENTO DE FUTBOL CALLEJERO. Metodología. 2017. Disponível em: <<http://movimientodefutbolcallejero.org/futbol-callejero/metodologia/>>. Acesso em: 19 maio 2017.

OIENO, M. A. FERREIRA, H. B. Curumim: reflexões coletivas sobre um mesmo programa. In: PARK, M. B. FERNANDES, R. S. (Orgs.). **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 23-43.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Sesc Curumim**. São Paulo, 1986.

SZAJMAN, A. A. Unindo pensamento e ação. In: MAGALHÃES, H. MARTIN, P. R. (Orgs.). **Sesc SP – Século XXI**. São Paulo: Sesc SP, 2013. p. 17-18.

TRILLA, J. GHANEM, E. **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. Valéria Amorim Arantes (Org.). São Paulo: Summus, 2008. 167 p.

PARTE II

**PROJETOS PARA O  
DESENVOLVIMENTO  
HUMANO**



## 5. PEDAGOGIA DO ESPORTE: DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS EM PROGRAMA DE ESPORTE DE PARTICIPAÇÃO

**Riller Silva Reverdito**  
**Paula Simarelli Nicolau**  
**Roberto Rodrigues Paes**

### INTRODUÇÃO

#### **A participação dos jovens no esporte e potencial para o desenvolvimento positivo**

A participação dos jovens no esporte tem recebido atenção pelo seu potencial para o desenvolvimento positivo. Transferidos implícita e explicitamente para outros ambientes não esportivos de Turnnidge *et al.* (2014), competências fundamentais para o processo de desenvolvimento ao longo do curso da vida têm sido reconhecidas e associadas ao esporte em inúmeros estudos (HOLT, 2008; GONÇALVES, 2013; HOLT *et al.*, 2017; REVERDITO *et al.*, 2017). Mas o que existe no esporte que o faz tão fascinante e importante no processo de desenvolvimento? Apesar dos avanços em diferentes linhas de investigação, sabemos pouco sobre os processos e os efeitos gerados no esporte que permitem aos jovens explorar os limites impostos ao organismo, mobilizar disposições e recursos biopsicossociais.

Na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano para Bronfenbrenner (2011), temos defendido que emergem experiências e processos que pertencem à interação dos jovens com o contexto da participação no esporte ao longo do tempo histórico (REVERDITO, 2016; REVERDITO *et al.*, 2016; REVERDITO *et al.*, 2017). O termo experiência é usado para indicar as condições e a maneira, objetivas e subjetivas,

dos sentimentos vivenciados pela pessoa em um ambiente (BRONFEN-BRENNER, 2011). Esses sentimentos podem ser relacionados à pessoa (*self*), às pessoas próximas (família, amigos) e às atividades em que está engajada. Para Bronfenbrenner (2011), os sentimentos do mundo ex-periencial são a principal energia do processo de desenvolvimento humano, agindo como força dos processos proximais (LARSON et al., 2006; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2007; AGANS et al., 2014).

Os processos proximais são os mecanismos primários do desenvolvimento humano, compreendido como “processo de interação recíproca progressivamente mais complexos entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no ambiente externo imediato”, segundo Bronfenbrenner (2011), operando em uma base estável em longos períodos de tempo (BRONFEN-BRENNER; MORRIS, 2007). A força dos processos proximais depende fundamentalmente da qualidade e intensidade do envolvimento em atividades significativas. Nesse caso, da participação no esporte.

O envolvimento dos jovens em atividades significativas é uma das forças primárias para experiência positiva no processo de desenvolvimento (AGANS *et al.* 2014). Também é a primeira propriedade distintiva dos processos proximais, principalmente no caso das atividades em que acontecem de forma voluntária. Larson (2000; 2011) argumenta que atividades estruturadas, em que os jovens podem se envolver voluntariamente, são um ambiente fértil para o desenvolvimento positivo, pois combinam motivação intrínseca e elevado nível de concentração, sustentando uma base temporal de ação em direção a um objetivo. Outras características dessas atividades são que elas oferecem desafios progressivamente mais complexos, segundo Bengoechea (2002) e Benson *et al.*, 2007 e possibilidade para reciprocidade nas relações interpessoais, com laços afetivos duradouros (LARSON, 2011).

O esporte é reconhecido como uma atividade significativa, capaz de atrair os jovens e mantê-los engajados sobre uma base estável de tempo. Alcança diferentes níveis de esforço físico, cognitivo e emocional, individual ou coletivamente. Também envolve situações imprevisíveis, níveis de complexidade crescente e conflitos de objetivos. E, no conjunto das atividades humanas, acontece em um espaço-tempo próprio,

diferente do cotidiano, onde são desencadeados processos e interações que dificilmente poderão ser exploradas em outros ambientes, ou tornando-se até mesmo impossíveis (REVERDITO *et al.*, 2015).

Compreendendo o esporte como uma manifestação de jogo, portanto, uma estrutura primária para ação, são colocados em movimento processos que alcançam as características da pessoa, do contexto e do tempo histórico, influenciando-se mutuamente. Em sua ontologia, antes de o esporte ser fenômeno sociocultural, no conjunto das ações humanas, é jogo, revelando um caráter paradoxal de entrega absoluta e de inutilidade aparente (REVERDITO *et al.*, 2015; SCAGLIA; REVERDITO, 2016).

Em sua natureza como atividade e naquilo que satisfaz ao jogador, o contexto do jogo (ato de jogar) impõe duas demandas. A primeira é a entrega voluntária, ou seja, aceitar se entregar ao jogo; a segunda, a busca pelo êxito na ação ou jogar cada vez melhor (REVERDITO *et al.*, 2015). Para atender as duas demandas, o jogador mobiliza competências e habilidades para manter o ambiente de jogo. A realização dessas demandas irá revelar a realização consciente do propósito do jogo. E, nesse contexto, arrebatados pelo jogo, os jovens podem explorar ao máximo os limites do domínio de si e do ambiente, com custos mínimos para o organismo e atribuir sentido ao esporte como atividade significativa.

### **Desafios pedagógicos no esporte de participação para os jovens**

Contrariando nossa racionalidade, o que faz do esporte tão fascinante e importante para os jovens, do ponto de vista do desenvolvimento, está em seu caráter paradoxal de entrega absoluta e inutilidade aparente. Nele, o jogador pode explorar ao máximo os limites impostos ao organismo e mobilizar disposições e recursos em um espaço-tempo diferente da vida cotidiana. Porém, isso não significa fazer qualquer atividade ou apenas ocupar o tempo livre.

Para que o esporte contribua para o desenvolvimento positivo é preciso que os jovens estejam engajados (envolvidos voluntariamente), combinando motivação intrínseca e elevado nível de concentração. As atividades deverão ser progressivamente mais complexas e desafiado-

ras, permitindo aos jovens explorarem diferentes níveis de experiência esportiva. De outra forma, não haverá sentido na atividade. Os jovens poderão estar na atividade, mas apenas cumprindo o papel burocrático da ocupação do tempo.

No âmbito dos programas de esporte para os jovens, um dos principais equívocos relaciona-se ao propósito da prática esportiva. Para Vigotsky (1991), em relação ao esporte, “[...] o propósito decide o jogo e justifica a atividade”. Seja na prática esportiva recreacional (jogo deliberado) ou na prática deliberada, as atividades deverão oferecer determinado nível de exigência/desafio a os jovens. Em estudo realizado com aqueles que possuem participação em programa de esporte, por Reverdito (2016), verificamos que o esporte é percebido como atividade significativa quando associado as situações desafiadoras, como jogos equilibrados, possibilidade de avançar para outros níveis de competição e qualidade dos treinos. Portanto, aspectos que exigem do jogador dedicação, esforço e exploração de situações desafiadoras.

No Brasil, especificamente, um dos problemas na estrutura esportiva é a distância entre os níveis de práticas esportivas. Consideráveis investimentos foram realizados em programas de esporte participação, com foco na prática recreacional (jogo deliberado). Porém, ficam distantes das possibilidades de acesso a outros níveis de participação esportiva. Quando o jovem chega ao nível em que a prática recreacional já não oferece mais desafio, a consequência é o abandono precoce da prática esportiva e descontinuidade dos programas. A estrutura para um modelo de esporte para o desenvolvimento deverá atender as múltiplas necessidades e os diferentes resultados da participação dos jovens no esporte (CÔTÉ; HANCOCK, 2016).

A dimensão temporal é outro aspecto importante em relação ao esporte e o desenvolvimento positivo dos jovens. Em estudo realizado com jovens em programa extracurricular de esporte de participação conforme Reverdito *et al.* (2017), observamos que a experiência positiva as-sociada ao esporte aconteceu de forma significativa para aqueles que conseguiram permanecer no programa por um período maior que dois anos. Portanto, a estrutura para a prática esportiva deverá oferecer uma base relativamente regular de tempo, do microtempo (duração das ativi-

dades, desenvolvimento do conteúdo, duração das aulas) ao macrotempo (continuidade dos programas e das políticas públicas).

A qualidade das relações interpessoais é preditora para o desenvolvimento positivo, quando baseadas na confiança, respeito, crença, apoio e compreensão (HOLT *et al.*, 2011). O ambiente para a prática esportiva deverá ser facilitador para reciprocidade nas relações interpessoais entre atletas-atletas e treinador-atletas. O treinador tem um papel importante no contexto do esporte, assumindo o papel de principal adulto significativo para os jovens. Do ponto de vista do desenvolvimento positivo, o ambiente deve ser um lugar em que os jovens possam se entregar voluntariamente a uma atividade que gostam de fazer (propósito da atividade), com pessoas com quem gostam de estar.

Da mesma forma em que são observados os preditores para o desenvolvimento positivo, é preciso atenção aos aspectos que possam gerar efeitos desorganizadores. Coerções externas ao ambiente do esporte e propósito para os jovens poderão limitar as possibilidades de participação, como cobranças excessivas de treinadores e pais, conteúdos e treinos inadequados. A participação no esporte é capaz de mobilizar processos importantes para o desenvolvimento positivo, mas não é capaz de determinar a direção dos efeitos. Nesse sentido, o avanço em Pedagogia do Esporte tem exercido um papel importante no estudo e intervenção para qualificação do processo de ensino, vivência e aprendizagem do esporte.

A entrega voluntária dos jovens a atividades esportivas irá mobilizar processos fundamentais para o processo de desenvolvimento ao longo da vida. A Pedagogia do Esporte, a partir do conhecimento acumulado a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação para Galatti *et al.* (2014) e Galatti *et al.* (2017) das práticas esportivas, buscará maximizar os efeitos positivos para o desenvolvimento dos jovens. Uma abordagem pedagógica ao esporte pressupõe reconhecer que se trata de um fenômeno complexo, que alcança o jovem desde a esfera subjetiva dos sentimentos aos diferentes níveis do contexto em que a prática esportiva é realizada.

E, para que os objetivos pedagógicos possam ser alcançados, os treinadores não poderão perder de vista o sentido do esporte, ou seja,

seu propósito enquanto atividade para os jovens. O esporte, em sua natureza e naquilo que satisfaz ao jogador, é jogo. Portanto, trata-se de uma atividade que exige do jogador entrega voluntária, mas absoluta, e de inutilidade aparente, que só tem sentido em seu contexto, envolvendo situações imprevisíveis, esforço, complexidade crescente e conflito de objetivos. Nesse contexto, os jovens irão mobilizar competências e habilidades que serão fundamentais para jogar cada vez melhor, assim como para o processo desenvolvimento ao longo da vida.

## **O TREINADOR NO CONTEXTO DO ESPORTE DE PARTICIPAÇÃO : APONTAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE JOVENS**

Para o alcance do esporte no desenvolvimento positivo de jovens, o treinador esportivo ocupa um papel central no processo quanto ao ensino, vivência e aprendizagem. Apesar de partirmos de um contexto com caráter de participação, em que há uma priorização quanto ao envolvimento e alcance de resultados pessoais, como se divertir, desenvolver habilidades esportivas e envolver-se em um estilo de vida saudável , não objetivando o rendimento, a discussão acerca desse profissional se faz coerente. Isso se dá ao fato de, atualmente, a literatura apresentar uma visão holística quanto a prática do treinador esportivo, afastando-se de concepções antigas quanto ao técnico esportivo, que tinha como foco quase que exclusivo o desenvolvimento de questões técnicas, táticas e físicas de seus atletas.

Na contemporaneidade, o entendimento do papel do treinador esportivo é de uma ação multifacetada, agregando novas funções a sua intervenção, tais quais educador de Jones (2006), psicólogo, amigo, orientador pessoal, administrador, responsável pela captação de recursos financeiros, modelo para os demais Cotê (2006), líder e gestor (GILBERT; CÔTÉ, 2009). A partir dessa nova ótica, a presença do treinador não se dá exclusivamente no âmbito da performance, mas também no contexto de participação (LYLE, 2002).

Por tamanha complexidade em sua atuação, o treinador esportivo necessita de saberes capazes de balizarem sua prática, em qualquer contexto em que venha atuar. Gilbert e Côté (2009) defendem a neces-

sidade do desenvolvimento da tríade dos conhecimentos que formam o treinador. O *conhecimento profissional*, relacionado aos saberes específicos do treinamento e esporte; *conhecimento interpessoal*, sendo ligado a questões de relacionamentos do treinador com possíveis personagens que influenciam sua prática; e *conhecimento intrapessoal*, sendo o entendimento de si próprio (treinador) e a habilidade de introspecção e reflexão.

Apesar dessa tríade ser referência para a formação e desenvolvimento de treinadores esportivos de performance e participação, é importante reconhecer que fatores ou características contextuais afetam decisões e comportamentos dos treinadores (CÔTÉ *et al.*, 2007). Com isso a atuação dos treinadores deverá ir ao encontro das necessidades que o contexto apresenta, o que exige atenção aos diferentes aspectos que podem influenciar ou ainda determinar sua prática.

A qualidade da relação estabelecida entre o conhecimento e os aspectos contextuais é fundamental para atuação do treinador. Assim, treinadores excelentes são aqueles que sabem como alinhar suas próprias competências de forma que sejam congruentes com as necessidades de seus atletas e com o contexto em que trabalham (CÔTÉ *et al.*, 2007). Ao pensarmos no desenvolvimento positivo de jovens ao se engajarem em atividades esportivas, necessitamos refletir quanto à qualidade do trabalho desenvolvido pelos treinadores, partindo de seus saberes fundamentais, relacionados ao contexto em específico de sua atuação.

Partindo dessa concepção, alguns apontamentos quanto às ações desses profissionais, nos diferentes contextos são apresentados pela literatura. A partir de uma organização de conteúdo, Côté *et al.* (2007) nos sugere didaticamente duas possibilidades de categorias no contexto da participação, tendo como referência a faixa etária em que os treinadores podem atuar, sendo elas: treinadores de participação para crianças e treinadores de participação para adolescentes e adultos. A partir da divisão proposta pelos autores, destacamos os principais objetivos tidos como essenciais a intervenção desses profissionais nas diferentes fases em que os alunos se encontram (Quadro 1).

Quadro I. Ações de treinadores excelentes de participação, segundo Côté *et al.* (2007).

<b>Tipo de Treinador de Participação</b>	Treinador de participação para crianças	Treinador de participação para adolescentes e adultos
<b>Faixa Etária</b>	6 a 12 anos	13 anos em diante
<b>Característica</b>	Anos de diversificação das atividades	Anos recreacionais
<b>Objetivos Principais</b>	Engajamento nas atividades para diversão, por meio de jogos com pouca organização. Desenvolvimento de movimentos fundamentais mais do que a aquisição de habilidades específicas esportivas. Promoção da aquisição de habilidades pessoais para a vida, sociabilização e diversificação através de seus papéis (funções organizacionais).	Oportunidades para os atletas se divertirem, envolverem-se em competições para diversão e interagirem socialmente. Encorajar o desenvolvimento de movimentos fundamentais, aptidões físicas, características pessoais e habilidades esportivas específicas suficientes para a prática.

Apesar de algumas diferenças quanto aos objetivos que os treinadores de participação possuem em consonância com a faixa etária trabalhada, é sabido que, em qualquer contexto ou mesmo idade, necessita-se atenção especial quanto as necessidades de seus atletas. Assim, além de fatores contextuais poderem influenciar a prática dos treinadores, é preciso atentar para os indivíduos que estão em processo de formação. Por fim, como objetivo final comum, é de responsabilidade dos treinadores a integração dos princípios do desenvolvimento positivo de jovens em sua prática, a fim de promover ativos positivos que podem ser transferidos para contextos não-esportivos (FRASER-THOMAS; COTE; DEAKIN, 2005).

## **PEDAGOGIA DO ESPORTE: AMBIENTE PARA O ENSINO, VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM**

As experiências e oportunidades que a participação no esporte poderão oferecer dependem das condições criadas intencionalmente no ambiente, com a finalidade de realizar o processo de ensino, vivência e aprendizagem do esporte. A realização do ensino, vivência e aprendi-

zagem do esporte compreendido aqui, consiste em um processo localizado, político e historicamente, com a finalidade e responsabilidade da prática educativa concreta. Nessa circunstância, é um processo constituído de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, em interação com pessoas, objetos e símbolos presentes no tempo histórico. E, também, um processo em que o sujeito do esporte, biopsicossocial, é ativo em seu processo de desenvolvimento, influenciando e sendo influenciado multidimensionalmente pelo contexto em que está inserido. Portanto, consiste em uma prática educativa concreta, cujo sentido *stricto sensu* é, de acordo com Bronfenbrenner (2011), tornar os seres humanos mais humanos.

A partir do conhecimento acumulado, “o ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER, 2011, p.37). E, nessa perspectiva, a partir do conhecimento acumulado em Pedagogia do Esporte, objetiva-se investigar e intervir para realizar uma ação intencional de educação (TINNING, 2008; SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014), criando ambientes que possam promover o desenvolvimento positivo dos jovens. A Pedagogia do Esporte é uma disciplina das Ciências do Esporte, cujo objeto de estudo e intervenção é o processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte, acumulando conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas em suas diversas manifestações e sentidos (PAES, 2002; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; PAES; GALATTI, 2013; GALATTI *et al.*, 2014).

A Pedagogia do Esporte é uma disciplina relativamente nova, mas com substancial crescimento nas duas últimas décadas (TINNING, 2008; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; RUFINO; DARIDO, 2011; KIRK; HAERENS, 2014; SCAGLIA; REVERDITO, 2016). Assim como outras disciplinas (Medicina do Esporte, Fisiologia do Esporte, Sociologia do Esporte, Psicologia do Esporte, dentre outras), seu surgimento aconteceu em função da ampliação do conceito de esporte. Na medida em que foram ampliados os contextos e de pessoas envolvidas no esporte, houve a criação da necessidade de intervir para realizar o processo de ensino, vivência e aprendizagem, considerando os diferentes significados e finalidades.

A Pedagogia do Esporte tem um caráter interdisciplinar (TINNING, 2008; KIRK; HAERENS, 2014; GALATTI et al., 2014), pois integra diferentes domínios do conhecimento para intervir em um contexto complexo e dinâmico. A dinâmica da interação irá determinar a organização do processo, sistematização do conteúdo, aplicação dos procedimentos didático-pedagógicos e objetivos e metas. Logo, a dinâmica da interação irá influenciar também o processo de acompanhamento e avaliação. Da mesma forma, em relação ao tempo, observamos que o tempo é uma variável capaz de influenciar: a dinâmica da interação (seja na duração das atividades realizadas, na permanência dos alunos no programa), assim como as mudanças que são determinadas biologicamente ao organismo. Portanto, estamos assinalando para um ambiente ecológico, com elementos que emergem e pertencem à interação das suas propriedades definidoras (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; PAES; GALATTI, 2013).

A experiência positiva ou negativa da participação dos jovens no esporte passa pela dinâmica da interação entre essas propriedades definidoras no tempo histórico. Cabe aos agentes políticos-pedagógicos a gestão de um processo (LIGHT; DIXON, 2007), em que o ensino, vivência e aprendizagem é uma das dimensões, analisando formas particulares de interações, assumindo responsabilidades e objetivos que encerram na razão de educar (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013). Portanto, é uma tarefa complexa, que alcança a pessoa (organismo) e diferentes níveis da ecologia do desenvolvimento, exigindo diferentes domínios do conhecimento para promover uma prática sustentável.

Nessa perspectiva, a Pedagogia do Esporte na ecologia do desenvolvimento humano (REVERDITO *et al.*, 2015; REVERDITO et al., 2016; REVERDITO, 2016) busca proporcionar um ambiente imediato de participação no esporte que possa promover interações recíprocas e progressivamente mais complexas entre a pessoa (organismo biopsiossocial) em atividade e as pessoas, objetos e símbolos em um período estável de tempo. O esporte, que em seu princípio é jogo, oferece a estrutura para ação no conjunto das atividades humanas, colocando em movimento as forças primárias do desenvolvimento.

Proporcionar um ambiente para participação dos jovens no esporte que promova o desenvolvimento positivo, não é uma tarefa fácil. Demanda diferentes domínios do conhecimento, um olhar inter e

transdisciplinar (SCAGLIA; MEDINA, 2008), capaz de refletir a multidimensionalidade da realidade e complexidade da existência, não só nos aspectos objetivos, mas também subjetivos. O esporte é um fenômeno plural e, portanto, complexo, imerso em um oceano de significados e finalidades (PAES, 2006; PAES; GALATTI, 2013). Para compreendê-lo é preciso olhar para a ecologia do desenvolvimento humano e, nesse aspecto, emerge a congruência com a Pedagogia do Esporte, criando ambientes para que os jovens possam aprender a conviver com o esporte (SCAGLIA; REVERDITO, 2016; REVERDITO et al., 2016.).

## CONCLUSÃO

O esporte é uma atividade capaz de mobilizar processos fundamentais para o desenvolvimento positivo dos jovens, permitindo explorar os limites impostos ao organismo e os recursos disponíveis. Voltando a pergunta principal: o que existe no esporte que faz dele uma atividade tão fascinante e importante? Está no fato de ser uma atividade em que o jogador poderá se entregar voluntariamente. Porém, essa atividade irá exigir entrega absoluta. De outra forma não teria propósito. Paradoxalmente, também é uma atividade de inutilidade aparente; em seu *stricto sensu* não tem sentido para além do próprio jogo. Assim, garante aos jovens padrões duradores de interações, explorando situações imprevisíveis, diferentes níveis de esforço e complexidade crescente, individual e coletivamente, físico-motora, cognitiva, social e emocional. Com custos mínimos e benefícios máximos para o organismo, os jovens irão mobilizar as competências e recursos disponíveis para jogar cada vez melhor e manter o ambiente da participação esportiva.

A partir das propriedades que emergem da interação entre os jovens e o esporte, regulada pela natureza e propósito da atividade, o desafio no âmbito da Pedagogia do Esporte é facilitar ambientes em que o ensino, vivência e aprendizagem do esporte sejam potencialmente contextos e ferramentas para o desenvolvimento positivo dos jovens. Nesse sentido, é preciso compreender a natureza do esporte como atividade e os preditores do desenvolvimento, para que sejam promovidos programas e ambientes de participação no esporte facilitadores e capazes de permitir aos jovens explorarem ao máximo o potencial desenvolvente.

## REFERÊNCIAS

AGANS, J. et al. Activity Involvement as an Ecological Asset: Profiles of Participation and Youth Outcomes. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 43, n. 6, p. 919-932, 2014. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-014-0091-1> >.

BENGOECHEA, E. G. Integrating Knowledge and Expanding Horizons in Developmental Sport Psychology: A Bioecological Perspective. **Quest**, v. 54, n. 1, p. 1-20, 2002. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2002.10491763> >.

BENSON, P. L. et al. Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. In: (Ed.). **Handbook of Child Psychology**: John Wiley & Sons, Inc., 2007.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The Bioecological Model of Human Development. In: (Ed.). **Handbook of Child Psychology**: John Wiley; Sons, Inc., 2007.

CÔTÉ, J.; BAKER, J.; ABERNETHY, B. Practice and Play in the Development of Sport Expertise. In: (Ed.). **Handbook of Sport Psychology**: John Wiley; Sons, Inc., 2007. p.184-202.

CÔTÉ, J. The Development of Coaching Knowledge. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v1. n.3, 2006.

COTÉ, J.; YOUNG, B; NORTH, J; DUFFY, P. Towards a Definition of Excellence Sport Coaching. **International Journal of Coaching Science**, v. 1 n. 1, p. 3-17. 2007.

CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Evidence-based policies for youth sport programmes. **International Journal of Sport Policy and Politics**, v. 8, n. 1, p. 51-65, 2014. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1080/19406940.2014.919338> >.

FRASER-THOMAS, J. L.; COTE, J.; DEAKIN, J. Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.10, n. 1, p. 49-70, 2005.

GALATTI, L. R. et al. Fostering Elite Athlete Development and Recreational Sport Participation: a Successful Club Environment. **Motricidade**, v. 12, n. 3, 2016. Disponível em: < <http://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/6099/8960> >.

GALATTI, L. R et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física / UEM**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GILBERT, W; CÔTÉ, J. An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 307-323, 2009.

GONÇALVES, C. E. D. B. **Desportivismo e desenvolvimento de competências socialmente positivas**. Porto: Edições Afrontamento e IPDJ/PNED, 2013.

HOLT, N. L. **Positive youth development through sport**. New York: Routledge, 2008.

HOLT, N. L.; KNIGHT, C. J.; PRINSTEIN, B. B. B. J. Sport Participation. In: (Ed.). **Encyclopedia of Adolescence**. San Diego: Academic Press, 2011. p.360-368.

HOLT, N. L. et al. A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 10, n. 1, p. 1-49, 2017. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5020349/> >.

International Council for Coaching Excellence (ICCE). **International Sport Coaching Framework**. Champaign: Human Kinetics, 2012.

JONES, R. **The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching**. London: Routledge, 2006.

KIRK, D.; HAERENS, L. New research programmers in physical education and sport pedagogy. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 7, p. 899-911, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2013.874996>>. Acesso em: 22 out. 2015.

LARSON, R. W. Toward a psychology of positive youth development. **American Psychologist**, US, v. 55, n. 1, p. 170-183, 2000.

LARSON, R. W. Adolescents' conscious processes of developing regulation: learning to appraise challenges. **New Dir Child Adolesc Dev**, v. 2011, n. 133, p. 87-97, Fall 2011.

LARSON, R. W. Positive Development in a Disorderly World. **Journal of Research on Adolescence**, v. 21, n. 2, p. 317-334, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00707.x>>.

LARSON, R. W.; HANSEN, D. M.; MONETA, G. Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. In: (Ed.). **Dev Psychol**. United States, v.42, 2006. p.849-63.

LIGHT, R.; DIXON, M. A. Contemporary Developments in Sport Pedagogy and their Implications for Sport Management Education. **Sport Management Review**, v. 10, n. 2, p. 159-175, 2007. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1441352307700098>>. Acesso em: 17 out. 2013.

LYLE, J. **Sport coaching concepts: A framework for coaches' behavior**. New York: Routledge, 2002.

PAES, R. R. A Pedagogia do Esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JUNIOR, D. D. (Ed.). **Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p.89-98.

PAES, R. R. Pedagogia do Esporte: especialização esportiva precoce. In: TANI, G.; BENTO, J. O., *et al* (Ed.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.219-226.

PAES, R. R.; GALATTI, L. R. Pedagogia do Esporte: o esporte educacional no contexto do clube contemporâneo. In: GONÇALVES, C. E. D. B. (Ed.). **Educação pelo Desporto e Associativismo Desportivo**. Porto: Edições Afrontamento, 2013, p.85-110.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Sport pedagogy: current panorama and conceptual analysis of the main approaches. **Motriz. Journal of Physical Education**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 600-610, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2478/2477>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

REVERDITO, R. S. **Pedagogia do Esporte e Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano**: indicadores para avaliação de impacto em programa socioesportivo. 2016. 209f. (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

REVERDITO, R. S.; CARVALHO, H. J. G. M.; GONÇALVES, C. E. Youth sports coaches in social programmes: the ecology of human development. **Sports Coaching Review**, p. 1-3, 2016. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21640629.2016.1201363>>.

REVERDITO, R. S. et al. Pedagogia do Esporte: possibilidades para o convívio com o esporte no contexto escolar. In: SILVA, J. V. P.; GONÇALVES-SILVA, L. L.; MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física e seus diversos olhares**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2016, p. 55-76.

REVERDITO, R. S. et al. Effects of Youth Participation in Extra-Curricular Sport Programs on Perceived Self-Efficacy: A Multilevel Analysis. **Perceptual and Motor Skills**, v. 124, n. 3, p. 0031512517697069, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/0031512517697069>>. Acesso em: 2017/05/07.

REVERDITO, R. S. et al. A circunstância do jogo e o desenvolvimento da criança: estrutura para ação de caráter relacional. In: SOUZA, E. R.; NASCIMENTO, J. V., et al (Ed.). **Educação Física, Lazer e Saúde**:

**interfaces ao desenvolvimento humano.** Florianópolis: Ed. da UDESC, 2015. p.89-112.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A produção científica em Pedagogia do Esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 110-132, 2011. Disponível em: <<http://conexoes.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/615/387>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

SCAGLIA, A. J.; MEDINA, J. P. S. Conhecimento e Futebol: as bases para sua compreensão em uma perspectiva inter e transdisciplinar. In: BRANDÃO, M. R. F.; MACHADO, A. A., *et al* (Ed.). **Futebol, Psicologia e a Produção do Conhecimento**. São Paulo: Editora Atheneu, 2008, p.1-17.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V. D., *et al* (Ed.). **Legados do Esporte Brasileiro**. Florianópolis: Ed. da UDESC, v.5, 2014, p.45-86.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. Perspectivas pedagógicas do esporte no Século XXI. In: MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Ed.). **Educação Física e esporte no Século XXI**. Campinas, SP: Papi-rus, 2016, p.43-72.

TINNING, R. Pedagogy, sport pedagogy, and the field of kinesiology. **Quest**, v. 60, n. 3, p. 405-424, 2008

TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Positive Youth Development From Sport to Life: Explicit or Implicit Transfer? **Quest**, v. 66, n. 2, p. 203-217, 2014. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2013.867275> >.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## 6. POLO AQUÁTICO E JOVENS ATLETAS: QUANDO A PARTICIPAÇÃO ESPORTIVA MUDA TRAJETÓRIAS DE VIDA

**Jefferson de Sousa Lima**  
**Livia Gomes Viana-Meireles**

### INTRODUÇÃO

A participação em projetos sociais que envolvem esportes pode ser uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos. Parece lugar comum falar que praticar esporte pode mudar a vida das pessoas, principalmente quando se trata de projetos sociais que envolvam jovens. Mas quem vivencia essas mudanças e olha para a vida daqueles que tiveram acesso a novas oportunidades, sabe o quanto o esporte é uma ferramenta especial que pode, efetivamente, mudar as trajetórias de vidas. A prática esportiva envolve muitos aspectos da vida de uma pessoa: auxilia no desenvolvimento físico e emocional, possibilita a inclusão social, pode promover cidadania por conta de valores éticos que o esporte traz atrelado a sua prática e oferece benefícios físicos, sociais e psicológicos aos seus praticantes.

Segundo Rubio (2000), o esporte pode ser considerado um dos maiores fenômenos sociais da modernidade e é identificado por elementos como força, superação de limites, vitória e supremacia. No entanto, a participação esportiva, aqui, não está atrelada a um imaginário social de que “todos podem vencer, basta se esforçar”, pois entendemos que o sucesso não é fruto somente de um esforço individual, mas de contingências sociais que se organizam para possibilitar o acesso a oportunidades.

Assim, o esporte neste capítulo não é visto como uma salvação “para a pobreza e a marginalidade”, mas sim com a possibilidade de ampliar as oportunidades de jovens. Vale uma reflexão crítica mais aprofundada sobre o papel dos projetos sociais como “salvadores”, que pode ser ampliada no texto de (PIERRO; SILVA 2003). Aqui, cabe esclarecer que a participação esportiva quando envolve todos os participantes de forma afetiva e efetiva pode promover uma mudança de caminhos significativa na vida das pessoas.

Quando se trata do estudo do esporte, a psicologia é uma área que se dedica à compreensão dos aspectos emocionais e psicológicos que influenciam o desempenho de atletas de competição em alto rendimento, e também, busca entender os efeitos da participação em atividades esportivas sobre o desenvolvimento psicológico e emocional dos seus praticantes (WEINBERG, GOULD, 2017). A prática esportiva promove bem-estar psicológico, proporcionando maior autoconhecimento e novas relações de amizade, além de desafios físicos e mentais. O esporte também contribui para o desenvolvimento social, promovendo a identidade social e grupal, interações sociais positivas, o autoconceito e a autoestima (FERNANDES; VASCONCELOS RAPOSO, 2005). Outros benefícios psicológicos, como um melhor desempenho acadêmico, confiança, estabilidade emocional, positividade, eficiência e funcionamento físico podem surgir a partir da prática de exercícios (MACHADO, CASSEPP-BORGES, DELL’AGLIO, KOLLER, 2007).

Nesse sentido, o presente capítulo apresenta a experiência de jovens jogadores de polo aquático que participaram de um time que se formou de forma despreziosa e foi aos poucos se organizando com as características de um projeto social. A experiência é apresentada a partir dos relatos dos jovens atletas que demonstrou o quanto o esporte pode fomentar mudanças de olhar, de vivências e de oportunidades na vida dos participantes. Vamos apresentar como a inserção de jovens atletas em um time de polo aquático na cidade de Fortaleza (CE) promoveu mudança nas trajetórias de vida deles e favoreceu o desenvolvimento de habilidades e competências. Por meio da compreensão do percurso histórico da inserção do polo aquático cearense será possível apreender como se deu a participação dos jovens atletas. Em seguida os partici-

pantes puderam relatar o quanto jogar polo aquático foi importante nas suas trajetórias de vida.

## **PARTICIPAÇÃO ESPORTIVA E PROJETOS SOCIAIS**

A participação esportiva, como citado na introdução, traz benefícios físicos, psicológicos e sociais que são possibilitados pelos treinadores, dirigentes, companheiros de equipe e também pelas características da própria modalidade esportiva e do local de treino (VELOSO, 2000). Esses benefícios parecem ganhar força quando se trata de jovens em situações de risco. Muitas vezes, a situação de risco se relaciona a falta de oportunidades de tecerem diferentes caminhos ou de terem acesso a diferentes formas de “ver a vida”. O conceito de vulnerabilidade social é o que mais se encaixa para se contrapor a ideia de que os jovens se colocam em situação de risco, visto que eles não estão nessa situação por motivações próprias (GUARESCHI, REIS, HUNING, BERTUZZI, 2007). Vulnerabilidade social é quando há uma equação negativa entre a disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos disponíveis a certos indivíduos e o acesso que eles podem ter às oportunidades sociais, econômicas e culturais disponibilizados pelo Estado ou por outros meios sociais (MORAIS, 2009). A situação de vulnerabilidade social se agrava quando há um contínuo desmonte das políticas públicas, isenção do Estado das responsabilidades sociais básicas como saúde e educação, e a redução de investimentos nas áreas sociais (PIERRO, SILVA 2003), como ocorre na realidade atual do Brasil.

O conceito de vulnerabilidade social caminha na perspectiva de retirar a responsabilidade do indivíduo e entender que algumas condutas de risco estão imersas dentro de uma realidade contextual e social que muitas vezes se impõe aos jovens. Essa perspectiva leva-nos a acreditar que, se pessoas em situação de vulnerabilidade social pudessem ter acesso a outras oportunidades diferentes. Elas poderiam ter um desenvolvimento diferente e, assim, ter uma maior qualidade de vida e a possibilidade de desenvolver outras habilidades sociais (comunicação, comportamentos assertivos, empatia, resolução de problemas, etc.).

Nesse sentido, a participação esportiva organizada, pode funcionar como um veículo de mudanças sociais proporcionando novas chan-

ces aos jovens, permitindo um crescimento pessoal e profissional deles (DE ROSE JUNIOR, 1999). Segundo Weinberg e Gould (2017), pesquisas apontam que os participantes de esportes organizados têm menos probabilidade de se envolver em comportamentos delinquentes quando comparados aos que não praticam. Nesse sentido, o esporte pode ser visto como um meio de promover novas oportunidades, diminuindo os efeitos da vulnerabilidade social, visto que a participação desportiva se relaciona à possibilidade de percorrer diferentes caminhos abrindo as portas para novas conquistas para os que se tornam atletas (SANCHES, 2007).

Acreditamos que os acontecimentos e experiências que ocorrem no contexto esportivo possibilitam a formação de repertórios comportamentais e o desenvolvimento de habilidades que podem ser generalizadas para outros setores da vida. No entanto, para compreender como a participação em equipes esportivas pode afetar o desenvolvimento físico, emocional e social de jovens atletas é fundamental que se contextualize o ambiente de prática.

## **O POLO AQUÁTICO CEARENSE E OS SEUS ATLETAS**

O polo aquático é um esporte muito tradicional em todo o mundo. Desde 1900, figura entre os esportes olímpicos e tem como principais características vigor e resistência física, sendo atrelado a um esporte de muita virilidade (FERREIRA, 1978; KOMJÁDI, 1935; LIMA, 1941). No ponto de vista técnico e tático, o polo aquático assemelha-se muito com o Handebol, tanto em número de jogadores, quanto em formações táticas de jogo e tem o gol como o grande objetivo do jogo (RIERA, 1998; TELLES, 2002).

No mundo, o polo aquático é mais praticado no leste europeu onde há décadas tem sido o perímetro geográfico no qual se pode observar o maior nível de performance. Países como Hungria, Sérvia, Montenegro e Croácia são referências no esporte. Mesmo com o desenvolvimento mundial desta modalidade olímpica, são poucos os estudos dedicados a esta modalidade (CANOSSA, GARGANTA, LLORET, ARGUDO, FERNANDES, 2009).

No Brasil, o polo aquático é em sua maior parte amador e podemos observar o seu maior nível técnico nos estados do Rio de Janeiro São Paulo, mas também é praticado em Estados do Norte e Nordeste, destacando-se Ceará, Amazonas e Pernambuco (TELLES, 2002). Mas esse esporte é praticado na grande maioria dos estados brasileiros onde também podemos destacar o Ceará, Amazonas, Pernambuco, Distrito Federal e Paraná (TELLES, 2002). Uma característica forte dos esportes aquáticos no Brasil é o fato de serem praticados em clubes, muitas vezes de alto perfil socioeconômico. Esta particularidade faz com que os esportes aquáticos sejam rotulados de “elitizados”, e é o que de fato observamos na maioria dos times de polo aquático do Brasil, cujos jogadores são advindos, em sua maioria, de classes média e alta.

No Ceará, o Polo Aquático surgiu nos anos 60 em um tradicional clube de elite da cidade de Fortaleza e foi praticado até o final dos anos 80 quando passou por um grande período de inatividade que perdurou por aproximadamente quinze anos. Em 2005, a modalidade ressurgiu nas piscinas cearenses, quando alguns ex-jogadores que residiam em Fortaleza resolveram resgatar a modalidade como *hobby*. Desde esse ano, o polo aquático é praticado neste clube de elite como uma das modalidades aquáticas oferecidas.

A revitalização do polo aquático no Ceará reuniu, inicialmente, jogadores mais experientes e seguiu o modelo dos outros estados, ou seja, era praticado em um clube de classe média que cedia o espaço no qual os jogadores se encontravam para jogar polo “como nos velhos tempos”, sem técnicos ou pressões. Os treinos tiveram grande popularidade no início e atraiu muitos ex-jogadores, ex-nadadores e nadadores em final de carreira. Além desses, muitos jovens atletas de natação tinham curiosidade de observar e tentar jogar aquele jogo o que possibilitou a formação de uma equipe de base dentro deste clube.

Entre os jogadores que formaram a equipe de base, estavam jovens nadadores que já treinavam no clube, em sua maioria meninos e meninas de bairros carentes da cidade. Inicialmente eram dez adolescentes que encararam o desafio de aprender o esporte e representar o Estado em algumas competições. A maioria era estudante da rede pública de educação, vinham treinar de bicicleta, por não terem condições ao menos de arcar com custos

de transporte público. Essa realidade destoava da encontrada naquele clube, que é o mais tradicional da cidade. Gradualmente, a prática do esporte deixava de ser um *hobby* para de fato se tornar de alto rendimento, unindo atletas máster e jovens meninos de classes sociais tão distantes. A participação destes jovens, inicialmente não se configurou como um projeto social organizado, mas foi reunindo características de participação organizada, pois era uma união de jovens querendo aprender e adultos querendo ensinar, não só polo aquático, mas um mundo de novas vivências.

Era uma união de jovens querendo aprender e adultos querendo ensinar, não só o polo aquático, mas um mundo de novas vivências. Em 2007, um dos jogadores, ex-nadador, que acabara de se graduar em Educação Física aceitou torna-se técnico oficial da modalidade no clube em questão. Neste mesmo ano, o time participou de dois eventos extraoficiais de categoria de base e foram campeões. A partir desses dois campeonatos, o time foi se estruturando de forma mais organizada.

Em 2008, os atletas se filiaram a Federação Cearense de Desportos Aquáticos (FCDA) e participaram de eventos oficiais da Confederação Brasileira de Desportos Aquáticos (CBDA) que rege a modalidade no país. Eles passaram a participar de competições fora do Estado, pagavam suas passagens com rifas, cotas e auxílios de amigos. Nesse mesmo ano, jogaram o Campeonato Norte-nordeste sub-16 em Natal-RN e venceram com facilidade, era o primeiro título oficial dessa geração. Ainda em 2008, no final do ano, aconteceu em Fortaleza o Torneio Interfederativo sub-18 e foram campeões em disputa acirrada contra a seleção de Amazonas. O ano de 2008 se completou com dois títulos oficiais.

Daquele campeonato Interfederativo sub-18, foi eleita uma seleção do campeonato onde quatro atletas estavam presentes e o bônus foi passar uma semana treinando no Rio de Janeiro nos clubes como Guanabara, Botafogo e Fluminense. Esses meninos e meninas estavam tendo oportunidade, conhecendo muita gente, abrindo caminhos para novas possibilidades. Os jogadores foram se destacando, surgindo possibilidade de intercâmbios, novos títulos foram conquistados, novas oportunidades foram sendo aproveitadas pelos jovens. Eles passaram a ter acesso a amizades com adolescentes de diferentes classes sociais e viajaram para várias cidades do Brasil.

Os atletas mais velhos, mesmo competindo, tinham suas carreiras profissionais, eram dentistas, psicólogos, profissionais de educação física, contadores, engenheiros, nutricionistas, entre outros. Todos de uma forma ou de outra proporcionavam aos atletas a possibilidade de acesso aos cuidados com a saúde ou oportunidades de trabalho. Dos atletas jovens era cobrado que estivessem na escola, que terminassem o ensino médio e eles eram encorajados a prestar vestibular. O percurso foi traçado com viagens e títulos, mas também com outros ganhos: tiveram acesso a cuidados, conversas, vivências, oportunidades de crescimento e de mobilidade social.

Em 2009, competiram no seu primeiro Campeonato Brasileiro, enfrentando grandes times do eixo Rio-São Paulo com realidades sociais, financeiras e físicas bem diferentes da deles. As maiores derrotas foram encaradas com aprendizagem. Entre choro e frustração nas piscinas, os meninos e meninas estavam tendo várias vivências, várias histórias para contar. Estavam fazendo história no Brasil. Conquistaram títulos, conquistaram o respeito de times grandes, conquistaram convocações para as Seleções Brasileiras de base, conquistaram oportunidades importantes de irem jogar em clubes altamente elitizados de São Paulo com possibilidade de moradia, salário e boas escolas/faculdades.

O polo aquático mudava a vida desses garotos. O esporte, literalmente, virava um trampolim social na vida deles. Eles mesmos eram os responsáveis por cada mudança de atitude, de pensamento, pois foram lhes dadas as possibilidades de vivenciar e de mudar.

Os resultados da participação dos jovens no time de polo aquático foram muitos: Bi-campeões Norte-nordeste adulto, Tetra-Campeões Interfederativo Sub-18, Campeões Norte-nordeste Sub-21, competiram em cinco Ligas Nacionais, participaram de três Campeonatos Brasileiros de Base, ganharam um título da Liga Nacional (2º divisão nacional), um bronze na Superliga Nacional (1º divisão nacional) e um Título da Copa Brasil Integração. Nos eventos regionais (norte-nordeste), desde 2008 foram para o pódio em 90% dos eventos. Quatro jogadores foram convocados para as seleções brasileiras de base e oito jogadores foram morar em São Paulo para jogar polo aquático com salário, faculdade e moradia garantidos pelo clube.

Para uma melhor compreensão da dimensão das mudanças de vida que a participação esportiva pôde proporcionar a esses jovens atletas de polo aquático foi preciso ouvi-los. Para isso, foi encaminhado um questionário online para que os atletas pudessem falar sobre a vivência deles. Assim, os objetivos deste estudo foram relatar as motivações para a participação no time e conhecer quais as contribuições desta participação na vida dos jovens. Para o alcance dos objetivos, trataremos agora das considerações metodológicas a fim de compreender o impacto da participação esportiva na vida dos atletas.

## **MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO DA HISTÓRIA DOS ATLETAS**

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, compreendendo as relações, representações, percepções e opiniões dos indivíduos em seu contexto a partir da situação focada (TERESEENSE, ESCRIVÃO FILHO, 2006). A utilização da abordagem qualitativa como opção metodológica para a realização deste estudo foi fundamental para conhecer como os adolescentes jogadores de polo aquático relatam sobre sua experiência e as possíveis contribuições dessa participação na vida deles.

Responderam ao questionário 28 atletas. Destes, 27 eram meninos e apenas uma menina. A maioria (28,6%) começou a jogar polo aquático entre os anos de 2013 e 2014 e 21,4% entre os anos de 2007 e 2008, que fizeram parte da primeira geração do time. Atualmente, 14,3% dos respondentes disseram ser casado e 50% solteiro. Dos respondentes, 10,7% tem filhos e 89,3% não tem. Em relação ao nível de escolaridade, 50% possuem nível médio completo, 46,4% nível superior incompleto e 3,6% nível superior completo.

Quando eram atletas, a maioria treinava todos os dias, todos os respondentes afirmaram terem ganhado pelo menos um título durante suas participações no time. Dos respondentes, 37,6% jogaram polo aquático por pelo menos dois anos ininterruptamente, metade dos respondentes ainda joga e a outra metade afirmou ter parado de jogar profissionalmente recentemente, em 2017, mas ainda jogam esporadicamente.

Um questionário online foi enviado, no mês de junho de 2017, pela plataforma GoogleDocs, que tinha como objetivo recolher informações

sobre as características sociodemográficas dos jogadores e perguntas que buscavam entender como a participação no time de polo aquático afetou as suas vidas. O formato online garantiu um maior número de respostas, de forma mais rápida e com maior autonomia para os participantes responderem de forma anônima. As perguntas do questionário avaliavam o porquê começaram a jogar, o que mais gostavam no polo, o que menos gostava e o que consideram ter conquistado durante a participação esportiva.

Para a análise dos dados coletados foi utilizada a técnica da análise de conteúdo de acordo com o modelo proposto por Bardin (2009) composto por categorias, a fim de analisar o conteúdo dos questionários.

## OS RESULTADOS: O QUE OS ATLETAS TÊM A DIZER SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA EQUIPE DE POLO AQUÁTICO

A análise dos dados ocorreu em três etapas. Iniciando a *pré-análise*, os pesquisadores voltaram aos objetivos e verificaram se estes tinham sido contemplados nas respostas coletadas pelo instrumento; em seguida foi realizada a *exploração do material* e, por fim, *interpretação dos dados*. A categorização temática das falas dos participantes foi realizada conforme a proximidade dos assuntos abordados em cada questão e foi dividida em três categorias apresentadas na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Categorias temáticas da análise de conteúdo das respostas ao questionário

Categorias	Descrição da categoria
I) Motivação para o esporte	Relatos dos participantes relacionados aos motivos que o fizeram começar e permanecer no time.
II) Pontos negativos do polo aquático	Respostas que relatavam o que os atletas não gostavam no projeto.
III) Contribuições do polo aquático	Reuniram-se nesta categoria o relato sobre como a participação no projeto afetou a vida dos atletas.

Para apresentação dos resultados, a identidade dos participantes foi mantida em sigilo, os nomes das participantes são representados pela letra P (participante) e o número de sequência (1, 2 até 28).

Com relação à primeira categoria *Motivação para o esporte*, metade dos participantes considerou que o principal motivo para começar a jogar polo aquático foi por indicação de amigos, como citado por P5:

Estava à procura de um esporte aquático, iria começar a praticar natação e um amigo que jogava polo aquático me convidou para um treino o que despertou meu interesse no esporte por ser muito dinâmico e coletivo, foi o único esporte que me dediquei e que fiz carreira (P5).

As características do esporte foram apontadas por 35,7% dos participantes como o principal motivo para começar a jogar polo aquático, tais como a competitividade do jogo e pela diversão do esporte coletivo, como exemplificado pela fala do P10, que diz ter iniciado a jogar polo aquático *“porque é um ótimo esporte, muito legal, dinâmico, onde você faz muitas amizades, convive com muitas pessoas e etc.”*. Alguns participantes (14,3%) apontaram que a curiosidade foi o que os fizeram começar a jogar polo, seja porque eram atletas de natação ou porque assistiram a um campeonato de polo aquático e se interessaram.

Percebe-se que a indicação de amigos, suporte familiar e as características do esporte são aspectos que se relacionam com a motivação para a iniciação esportiva dos atletas de polo aquático. Aspectos semelhantes também foram encontrados como definidores do esporte e pela especialização para alguns jovens em pesquisa de Peres e Lovisoló (2006). Os autores apontam, também, que o suporte familiar, exemplo de irmãos, convite de amigos, encorajamento dado pelos treinadores, base em outro esporte, mídia, estrutura do clube e bom desempenho nas competições são fatores que consolidam o iniciante esportivo e contribuem para motivação no esporte. Marques e Kuroda (2000) citam Weiss ao relatar os motivos que podem levar crianças e adolescentes a iniciar a prática esportiva que vai desde a identificação grupal, diversão, aquisição de amigos e desenvolvi-

mento de competências. Todos esses motivos também foram verificados nas falas dos atletas de polo aquático.

Em relação à segunda categoria de análise, *Pontos negativos do polo aquático*, a falta de incentivo e o pouco reconhecimento do esporte foram apontados como obstáculos para a manutenção nos treinos e para a profissionalização, como citado pelo P2 “*a falta de valorização do nosso esporte e não ter competitividade no nosso Estado são os únicos pontos negativos*”. Os atletas também comentaram haver poucas competições e alguns citaram que a violência e agressividade do esporte podem ser vistos como pontos negativos. “*Não tenho muito do que reclamar desse esporte, porém alguns jogadores insistiam na violência e se aproveitavam pela dificuldade do juiz visualizar alguns lances de jogo*” como relatado pelo P5. Peres e Lovisolo (2006) apontaram que, para atletas de elite, o principal obstáculo na especialização esportiva está na falta de um sistema de descoberta de talentos esportivos, falta de preparação constante, falhas no suporte financeiro e também a descontinuidade da figura de um ídolo que pode atrapalhar e enfraquecer o interesse de novas gerações.

Quando perguntados como a participação no time de polo aquático contribuiu na sua vida, os atletas responderam, em sua maioria, que a possibilidade de conhecer novas pessoas e novos lugares foram as principais contribuições. Nesse sentido, a terceira categoria, *Contribuições do polo aquático*, relata como a participação no contexto esportivo possibilitou mudanças na vida dos jovens, tal como cita o P2 quando diz que “*o esporte trouxe (e traz) várias coisas boas, treinar ajuda muito em vários aspectos, como saúde, tirar o estresse do dia a dia, foi onde eu fiz várias amizades e uma segunda família*”.

Alguns atletas citaram um amadurecimento pessoal, passar por experiências como viagens, campeonatos, vitórias, derrotas e decepções fizeram com que percebessem as contribuições da participação no time, tal como relata P3:

Durante esse tempo de polo, eu passei por várias viagens, vários perrenges (sic), isso me fez amadurecer como pessoa, co-

nhecer gente que tenho como família, superações e decepções, vários valores como respeito, humildade, disciplina, cooperação, essas coisas que vou levar pra vida.

Os participantes também citaram ensinamentos e possibilidades de acesso a um mundo em que eles desconheciam anteriormente, como citado pelo P7 quando diz que:

Antigamente eu não sabia o que era um vestibular, foi através do esporte que conheci pessoas que foram me ensinando a crescer na vida e assim abrindo minha mente para uma faculdade, ainda demorei muito pra entender... Mas hoje em dia estou terminando minha faculdade de Educação Física e pra falar a verdade eu nem acredito que esteja acontecendo, de tão emocionante que isso seja!

Já P9 relatou a possibilidade da participação no time de polo aquático ter salvado a sua vida, no sentido de ter possibilitado um destino diferente de alguns colegas de escola, quando ele afirmou que “*a maioria dos meus amigos de escola, ou estão presos ou mortos, o polo e todas as pessoas que ajudam o polo não só me ajudaram, me salvaram*”.

Alguns atletas também relataram que a participação esportiva possibilitou um maior contato social.

Antes de praticar esse esporte me via um garoto antissocial, tinha dificuldade de interagir e me envolver com pessoas. O esporte me proporcionou um desenvolvimento social incrível, me senti mais confiante em me relacionar com as pessoas. Me ajudou emocionante, pois o esporte me fez evoluir fisicamente e me deixou mais confiante esteticamente (P 15).

O polo não só me proporcionou amizades pra vida toda, como pude conhecer outros Estados e pessoas, criei vínculos que nunca imaginei, abri minha mente pra muita coisa, eu era uma pessoa muito fechada, não sabia me expressar, mas depois que comecei a treinar mudei bastante (P 16).

Aspectos relacionados a conhecer novas pessoas e novos lugares, amadurecimento pessoal, possibilidade de acessar novos conhecimentos como trabalho ou vestibular, possibilitar um destino diferente de amigos do seu convívio próprio, maior contato social e melhorar em aspectos sociais como superar a timidez, foram relatados pelos atletas como aspectos importantes para a permanência e manutenção no time. Os atletas afirmaram que estabelecer intercâmbio entre realidades diferentes, a possibilidade de convocação para seleção, gosto por treinar e gosto por desafios e pelas competições são aspectos relevantes encontrados na participação esportiva, o que também condiz com o relatado na literatura (PERES, LOVISOLO, 2006).

Todos esses aspectos são fundamentais, mas foi observado, na fala dos atletas, que a participação neste time possibilitou principalmente um compromisso interno para mudança de vida, o que favoreceu a tomada de decisão no esporte e em muitos aspectos da vida desses jovens. Argyris (1998), baseado no modelo de *empowerment* psicológico de Spreitzer (1995) aponta que esse motivador interno é fundamental para o compromisso com os outros e consigo mesmo e gera energia para mudança e conquistas. Apesar deste modelo está relacionado com o ambiente laboral, podemos arrolar essa perspectiva de *empowerment* psicológico também à participação esportiva, o que é corroborado pela fala dos atletas.

A participação no time proporcionou o encontro dos jovens com pessoas de diferentes classes sociais em que eles puderam ter acesso a diferentes oportunidades de crescimento na vida e no esporte. Esses jovens foram, pouco a pouco, se empoderando e mudando suas realidades. Sentimentos de confiança, conexão entre os indivíduos e a equipe, a busca de objetivos comuns, o apoio do técnico e de outros atletas possibilitou esse crescimento e amadurecimento pessoal.

## CONCLUSÃO

O relato dos participantes desta equipe de polo aquático demonstrou que o desenvolvimento dos aspectos afetivos-cognitivos foram despertados pela prática esportiva. Desde a revitalização do polo aquático em Fortaleza,

passaram cerca de quarenta garotos e garotas pelo time. Foi proporcionado o acesso de jovens carentes às piscinas de um clube de elite, um projeto que não foi oficializado como projeto social, que não foi planejado como tal, mas que proporcionou saúde, educação e oportunidades aos jovens. Assim, a participação neste time proporcionou uma formação integral dos jovens, unindo educação para cidadania e oportunidades de reflexão sobre seus comportamentos e uma consequente inclusão social. Pierro e Silva (2003) apontam que um projeto social esportivo deve ter como objetivos primordiais beneficiar crianças e adolescentes nos aspectos acima citados e devem servir de aprendizado para a vida em sociedade, mas também deve proporcionar um espaço de diversão, de espontaneidade e criatividade. Pela fala dos atletas de polo aquático, percebe-se que todos esses aspectos foram contemplados durante a participação no time.

## REFERÊNCIAS

ARGYRIS, C. Empowerment: the emperor's new clothes. *Harvard Business Review*, Boston, v. 76, n. 3, p. 98-105, May-June, 1998.

BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edição 70.

CANOSSA, S.; GARGANTA, J.; LLORET, M.; ARGUDO, F.; FERNANDES, R. Caracterização da organização do processo ofensivo em polo aquático feminino de elite. *Motricidade*, v.5, n. 2, p. 1-15, 2009.

DE ROSE JR. Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar. D. DE ROSE JR.; A. H. N. RÉ (orgs). Porto Alegre: Artmed, 2009.

DESSEN, M. A., POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FERNANDES, H. M.; VASCONCELOS-RAPOSO, J. *Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo*. *Estudos de Psicologia*, v. 10, n. 3, p. 385-395, 2005.

FERREIRA, H. R. Polo aquático. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, 1º semestre, 1978.

GUARESCHI, M.F.; REIS, C. D.; HUNING, S. M.; BERTUZZI, L. D. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. *Estudos e pesquisas em psicologia*, v. 7, n. 1, p. 17-27, 2007.

KOMJÁDI, B. Water-polo. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ago/set, 1935.

LIMA, A. Polo aquático – preparo dos iniciantes. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, nov., 1941.

MACHADO, P. X.; CASSEPP-BORGES, V.; DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H. O impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, v. 11, n. 1, janeiro/junho, p.51-62, 2007.

MARQUES, J. A. A.; KURODA, S. J. Iniciação esportiva: um instrumento para a socialização e formação de crianças e jovens. In KATIO RUBIO (org.) *Psicologia do Esporte: interfaces, pesquisa e intervenção*, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 125-137.

MORAIS, N. A. *Trajetórias de vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: entre o risco e a proteção*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, 2009.

MOURA, M. L. S., MONCORVO, M. C. R. A psicologia do desenvolvimento no Brasil: tendências e perspectivas. In D. COLINVAUX, L. B., LEITE; D. D. DELL'AGLIO (Eds.), *Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. 115-132.

PERES, L., LOVISOLO, H. Formação esportiva: teoria e visões do atleta de elite no Brasil. *Revista da Educação Física/UEM, Maringá*, v. 17, n. 2, p. 211-218, 2006.

PIERRO, C. Di; SILVA, F. S. Primeiro tempo do terceiro setor: projeto social. In K. RUBIO (org.). *Psicologia do esporte: teoria e prática*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 139-144.

RIERA, L. R. *Waterpolo – técnica, Tática e estratégia*. Madri: Gymnos Editorial, 1998.

RUBIO, K. *Psicologia do esporte: interfaces, pesquisa e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SANCHES, S. M. A prática esportiva como uma atividade potencialmente promotora de resiliência. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*. São Paulo, v.1, n.1, p.1-15, 2007.

TELLES, Sílvio de Castro Costa. *A identidade do jogador de polo aquático e o mito da masculinidade*. 2002. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2002.

VELOSO, A. C. B. V. Caracterização psicológica do jovem jogador de polo aquático e suas relações com o desempenho. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, 2000.

WEINBERG, R., GOULD, D. *Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício*. 6ª edição. Tradução Maria Cristina Gularte Monteiro, Regina Machado Garcez. Artmed: São Paulo, 2017.

## 7. O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E A PRÁTICA DO BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR

**Suely de Melo Santana**  
**Débora Pereira do Nascimento**  
**Allane Patrícia da Silva Borges**  
**Soraia Silveira de Souza**

O respeito às diferenças continua sendo um grande desafio a ser validado pela sociedade contemporânea, visando desenvolver práticas mais inclusivas e consoantes com a garantia dos direitos humanos universais.

O desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes é foco de atenção e medidas interventivas em várias partes do mundo, sendo orientado por diretrizes propostas pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 2000).

### **DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL E SUA PROMOÇÃO**

Na atualidade, pensar em saúde pública e coletiva remete à noção de saúde positiva, no âmago da qual se encontra o acesso facilitado “às opções direcionadas ao bem-estar, crescimento e envelhecimento saudável” (GONZALEZ; MACHADO, 2016, p.25). Em termos mais específicos, essa perspectiva salutogênica se direciona ao “mapeamento dos recursos das pessoas e das comunidades, das suas forças e dos seus talentos, (...) com foco na promoção da saúde em vez da prevenção da doença” (MATOS et al., 2016, p. 160).

A multidimensionalidade que este movimento encerra, faz pensar em ações individuais e coletivas que sejam consolidadas no âmbito familiar, comunitário e escolar. Estamos assim, diante de uma proposição que envolve diversos atores com o objetivo de promover um convívio mais digno e humanitário (LIMA, 2013). Por isso, faz-se essencial que para além do desenvolvimento de estratégias cognitivas e comportamentais, seja valorizada a contribuição do prazer, do bem-estar e da qualidade nas relações interpessoais (MATOS et al., 2016).

Pensar no desenvolvimento e promoção de saúde nessa direção é conceber um indivíduo em contexto e ativo na construção de sua própria trajetória de vida. De fato, ao buscarmos apoiar essa concepção numa perspectiva teórica, pode-se dizer que ao realçar a intencionalidade e a consciência humana, a perspectiva agêntica defendida por Bandura (2005) favorece a concepção de um ser humano ativo, produtivo e proativo diante de seu desenvolvimento. Bandura toma como determinante a crença da pessoa em sua capacidade (ou de sua coletividade) para realizar ações que a conduzam ao alcance de seus objetivos. Importante salientar que essa crença de autoeficácia, tanto em termos individuais quanto coletivos, permite ao ser humano ter aspirações, motivar-se e regular sua conduta em prol de obter êxito em suas ações (SANTANA, 2016).

No cerne do processo de autorregulação da saúde, por exemplo, encontra-se o importante papel exercido pela modelação social e simbólica. Ambos processos irão reverberar na adoção de um estilo de vida mais ou menos saudável a partir de modelos que servem como padrões de referência. Essencial aqui é considerar que o jovem não se encontra meramente passivo diante das estimulações, mas, ao contrário, seu papel será preponderantemente ativo quanto mais seja mobilizado para as vivências e enfrentamentos dos desafios cotidianos (DIAS; SANTANA, 2017).

## **CONTEXTOS DESENVOLVIMENTAIS E PRÁTICAS VIOLENTAS: o bullying escolar em pauta**

O desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes pressupõe a existência de condições pessoais e interpessoais favoráveis ao seu al-

cance. O ambiente familiar oferece inúmeras vivências do ponto de vista afetivo que reverberam na constituição da personalidade dos indivíduos e em sua capacidade de socialização (TOSTA, 2013). O desenvolvimento moral dos seus membros, por assim dizer, estará condicionado aos parâmetros de possibilidades, limites e responsabilidades que esse ambiente agrega (TREVISOL; UBERTI, 2015).

No bojo de suas contribuições, Piaget (1994) já trazia a reflexão de que as obrigações morais e as práticas de cuidado desempenhadas no seio familiar, vêm a repercutir no aprendizado dos ritos sociais que as crianças e os adolescentes serão convocados a celebrar ao longo de seu desenvolvimento. É no contexto escolar que esses seres irão conviver e desenvolver suas convicções, ideologias e princípios. Daí, ser este um espaço essencial de coabitação com a diversidade e com as diferenças (OLIVEIRA; LODI, 2014).

A escola é um lugar privilegiado para o qual converge o aprendizado adquirido nas vivências familiares e comunitárias, abrindo a possibilidade das crianças e adolescentes se vincularem a uma sociedade mais extensa. Nesse contexto, eles irão ter a oportunidade de apreenderem a noção de cidadania, perante a relação que estabelecem com indivíduos de múltiplas raças, cor, cultura e religião (HAYASIDA, 2017).

Esse novo espaço interpessoal se apresenta ideal para discutir sobre a questão da violência que circunda crianças e adolescentes, pais e filhos, bem como educadores, pois é na escola que se observa a expansão do processo de socialização dos indivíduos, onde se fortalece a condição de cidadão, o desenvolvimento de comportamentos e condutas, os princípios e o aperfeiçoamento individual (De La TAILLE, 1998).

São várias e instigantes questões sociais que crianças e adolescentes terão de lidar na escola, entre elas estão: o preconceito, a discriminação, a desobediência, a intolerância, a evasão escolar, a violência escolar, o bullying, entre outros; representações que estão relacionadas a não aceitação do diferente. Um dos fenômenos mais impactantes na sociedade contemporânea tem sido o aumento alarmante da violência escolar, em especial da prática de bullying (SILVA; RISTUM, 2010; OLIVEIRA; BARBOSA, 2012).

Será que as escolas trabalham a formação cidadã das crianças e dos adolescentes em direção ao respeito às diferenças humanas, já que se sabe que as várias formas de violência geram consequências na saúde física e mental do adulto? E, se o fazem, de que modo favorecem o exercício pleno da cidadania em seu ambiente? E, se não o fazem, por que não o fazem, já que essa omissão também irá ter seus reflexos ao longo do desenvolvimento e nas relações interpessoais nos mais variados contextos?

Questionamentos como esses são importantes porque nos fazem contemplar as múltiplas faces da violência (HAYASIDA, 2017) e defender a proposição de que o contexto escolar deve se preparar para lidar com a multiplicidade de representações sociais e atuar criticamente sobre crenças distorcidas acerca das diferenças. Isto posto, cabe à escola e seus atores repensar sua prática que ora se sustenta em leis e regras bastante coercitivas, perante as quais cabe ao aluno passivamente se submeter, ora se torna refém de um *laissez-faire* que mais produz uma atrofia pela ausência de parâmetros reguladores que estimula um desenvolvimento reflexivo consciente e co-responsável.

De que forma as crianças e adolescentes percebem a violência dentro da escola e o quanto são convocados a se implicarem proativamente para sua minimização? Ou, de modo contrário, o quanto contribuem para sua propagação?

Uma cultura escolar inflexível e normativa que convoca os seus alunos a se submeterem às regras numa obediência passiva, caminha na contramão da educação para a conquista da autonomia com responsabilidade. No dizer de De La Taille “Se uma cultura for essencialmente coercitiva, valorizando as posturas autoritárias e o respeito unilateral, dificilmente uma ação pedagógica, por si só, levará à autonomia dos alunos” (De La TAILLE apud PIAGET, 1994, p. 19)

Em seus estudos o sociólogo francês Bernard Charlot classifica a violência escolar em: violência na escola, violência contra a escola e violência da escola. A primeira seria a violência que “[...] se produz no e a partir do espaço escolar, mas não está ligada às atividades da instituição escolar”; a segunda, a violência “que se manifesta em forma de agressões ao patrimônio e às autoridades da escola”; e, a terceira, a violência “que

consiste em violência institucional, simbólica, manifestada por meio do modo como a escola se organiza, funciona e trata alunos e colaboradores” (MÁRQUES; ASSUNÇÃO, 2014, p. 47).

De acordo com Santos Jr (2014, p. 139), “violência é qualquer constrangimento exercido sobre uma pessoa para levá-la a praticar algo contra sua vontade”. Complementa o autor que “esse constrangimento pode ser físico ou moral com uso de força ou coação”. Evidentemente, ninguém está livre desse tipo de agressão, contudo, é notório que um dos grupos mais vulneráveis são das crianças e adolescentes (GOMES; FONSECA, 2005).

A preocupação crescente com a investigação da temática do bullying e suas repercussões, fez surgir, em 2004, o Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o Bullying Escolar (Cemeobes), sediado em Brasília (DF). É uma entidade brasileira pioneira que se dedica com exclusividade ao estudo do fenômeno. O Cemeobes realizou em 2006 o I Fórum Brasileiro sobre o Bullying Escolar, produzindo a carta aberta de Brasília ([www.bullying.pro.br](http://www.bullying.pro.br)). Em abril de 2007 (D. O. 24/04/2007), foi especificado pela Secretaria Nacional de Justiça, do Ministério da Justiça, como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) (FANTE; PEDRA, 2008).

Em 6 de novembro de 2015 foi instituída a Lei 13.185, que procura combater o Bullying. Institui-se também o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Aqui, é considerado como intimidação sistemática, todo e qualquer ato de violência tanto física quanto psicológica, sendo intencional e de forma repetida, realizado por um indivíduo ou um grupo com o intuito de intimidar e agredir, causando dor, angústia e sofrimento para a vítima sem motivos aparentes (BRASIL, 2016).

Conforme definição contida no Relatório Global da UNESCO (2017, p.15), o bullying consiste num padrão de comportamento ao invés de ser um incidente isolado. Pode ser definido como um comportamento intencional e agressivo, ocorrendo de forma repetida contra a vítima, e que pode ser agravado quando não contestado. Normalmente há uma relação desigual de poder entre o agressor e a vítima, a qual normalmente se sente impotente e vulnerável em se defender. As agres-

sões podem ser físicas (bater, chutar), verbal (provocações, insultos) ou relacionais (divulgação de rumores e exclusão de um grupo).

Elenca-se uma extensa lista de atos agressivos possíveis que afetam a vítima em sua integridade física, moral, sexual e social, de modo presencial ou virtual. Esta última, conhecida como o *cyberbullying*, aparece com o intuito de depreciar a vítima, com o envio de mensagens intrusivas da intimidade, envio ou adulteração de fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social (BRASIL, 2016). Todos esses comportamentos acarretam transtornos, além de causar exclusão social e isolamento.

Fato é que, online ou pessoalmente, o bullying é uma preocupação presente para muitas crianças e adolescentes. E isto se confirma por um relatório realizado em 2016 pela UNICEF, cuja finalidade foi a de buscar opiniões de 100.000 jovens do mundo todo sobre experiências de perseguição. Nove em cada dez jovens acredita que o bullying é um problema. Mais do que 4 em cada 10 jovens que foram vítimas dessa violência não informaram a ninguém, pois tinham medo ou vergonha (ONU, 2016).

A prática do bullying é um fenômeno social de grande importância que deve ser analisada de acordo com suas peculiaridades e em relação a cada contexto, considerando também características sociais, culturais, econômicas e a subjetividade dos envolvidos (FREIRE; AIRES, 2012). Contudo, é fato que a escola ainda é o local mais propício para a detecção do fenômeno.

O site do Programa Bullying e Ciberbullying disponível na internet (<http://bullyingcyberbullying.com.br/bullying/o-que-e-bullying/>), traz orientações baseadas na obra de Felizardo (2010), no sentido do educador estar atento as relações interpessoais e aos comportamentos das crianças e adolescentes para que seja possível identificar se é uma vítima, a partir dos seguintes sinais:

Nos trabalhos em grupo ou jogos é o último a ser escolhido, é alvo de “zoação”, caçoada, apelidos, é triste, deprimido, aflito, ansioso, irritadiço, agressivo, apresenta súbita queda no rendimento escolar, não faz perguntas, não tira dúvidas, tem desin-

teresse pelos estudos, falta com frequência às aulas, apresenta arranhões, ferimentos, isola-se dos demais, apresenta material escolar e roupas danificados, é intimidado, perseguido ou maltratado. Observar suas reações e expressão fisionômica quando atacado.

Trecho extraído do livro de Felizardo, A. *Cyberbullying: Difamação na velocidade da luz*. São Paulo: Willem Books, 2010. <http://bullyingcyberbullying.com.br/bullying/o-que-e-bullying/>

Neste cenário, para além de vítimas e agressores, encontram-se outros personagens que desempenham diferentes papéis, segundo Caravita e Colombo (2016). Alguns reforçam e colaboram de forma direta com o comportamento dos agressores, outros, sendo uma minoria, defendem os que sofrem as intimidações e outros ainda, participam enquanto meros expectadores. Se reservam e não tomam partido, mas participam de forma indireta dando audiência, e assim reforçam os comportamentos dos agressores e a perpetuação do bullying.

As vítimas podem, de acordo com Nardi (2015, p.24), serem provocadoras ou agressoras. A vítima provocadora tende a gerar motivos que resultem em reações agressivas contra si, costumam brigar quando são agredidas, mas não conseguem revidar. Apresenta hiperatividade, inquietude, dispersão e causam tensões que acabam chamando a atenção dos agressores. Já a vítima agressora é aquela que transfere os maus tratos sofridos para uma mais frágil, isto faz com que haja uma expansão do bullying. A vítima em vez de tentar solucionar os problemas e diminuir os níveis de agressão, acaba fazendo o mesmo com outras pessoas que ela julga mais frágeis.

Silva (2014, p. 9-10) delinea o perfil das vítimas como pessoas mais frágeis, assumindo o papel de “bode expiatório” do grupo enquanto os agressores apresentam um perfil de liderança, tendo certo domínio do grupo e com tendência a ser mais popular entre os pares.

As vítimas, segundo ela, demonstram maior timidez e introversão, além de se expressarem do modo mais inseguro. Em geral, não possuem muitos amigos, apresentam uma baixa autoestima e tendem a não reagir

aos insultos e violências. Podem apresentar um comportamento evitativo no que diz respeito à frequência na escola e ao convívio social, com o intuito de evitar novas agressões.

De modo distinto, os agressores, mesmo sem motivo aparente, tendem a apresentar agressividade até no tom de voz e a não aceitarem o fato de ser contrariados. Não demonstram muita empatia, mas sentem a necessidade em ser o centro das atenções e de se impor perante os outros. Sentem-se realizados quando conseguem intimidar os demais e a sua vítima. Costumam vir de famílias desestruturadas as quais não impõem limites e as agressões físicas são comuns. Os agressores podem ser tanto do sexo masculino quanto feminino e se impõem através do poder que exercem e por meio da ameaça.

Em estudo realizado, Terroso et al. (2016) identificou que um bom repertório de habilidades sociais pode ser um fator de proteção ao bullying, minimizando a possibilidade do jovem ser tanto vítima quanto agressor. Observou ainda que os agressores apresentam maior dificuldade em relação à comportamentos de habilidade sociais de forma geral e autocontrole e civilidade, além de condutas relacionadas à desenvoltura social e empatia, o que reitera as considerações de Silva (2014).

Em relação às vítimas, foi evidenciada uma dificuldade maior em expressar comportamentos empáticos, autocontrole, civilidade e abordagem afetiva. Também foi observado que escores menores na 'frequência de assertividade' aumentavam a probabilidade de o adolescente ser vítima de bullying. Assim, constatou-se que os envolvidos no fenômeno, tanto vítima quanto agressor, apresentam um repertório escasso de habilidades sociais (TERROSO et al. 2016).

Pode-se dizer que o bullying traz consequências danosas que podem ser observadas a curto ou longo prazo. De forma breve, pode-se observar o rendimento escolar, além de certo isolamento e manifestações de mal-estar, tanto em casa como na escola (SILVA, 2014).

Em menção ao livro *Mentes Perigosas na Escola*, Cachoeira et al. (2015) enumeram algumas consequências que podem perdurar até a vida adulta e que as vítimas podem apresentar mais comumente, tais como: sintomas psicossomáticos (cefaleia, cansaço crônico, insônia, dificuldades de concentração, náuseas, diarreia, boca seca, palpitações,

sudorese, entre outros), transtorno do pânico; fobia escolar e/ou social; transtornos ansiosos, depressivos e alimentares.

## CONCLUSÃO

A capacidade do jovem em reagir a esse tipo de violência praticada na escola, vai estar relacionada ao tipo de ambiente social e convívio familiar que experienciou durante sua infância e adolescência (FERNANDES, et al., 2015). Isso nos faz resgatar o quão importante é estarmos atentos aos processos de modelação social e simbólica que se apresentam no contexto de desenvolvimento desses jovens. Processos esses que irão contribuir em muito na construção de suas crenças sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo.

Nesse sentido, pode-se dizer que as experiências que esses jovens vivenciam irão servir de lastro para a apropriação de um sentido de autoeficácia que os permita lidar com as dificuldades com seus pares no contexto escolar. Isto posto, seria pertinente que as escolas trabalhassem no intuito de promoverem saúde por meio de ações que estimulem a identificação e valorização de condutas proativas que favoreçam a expressão de uma elevada autoeficácia para transpor esse cenário de violência na escola.

Em síntese, perante um fenômeno tão social e complexo dessa natureza, fica-nos o alerta de que nos cabe atuar profissionalmente na saúde e educação, o mais precoce e universalmente possível, pois quanto mais se desenvolverem ações de promoção de saúde nesta direção, mais se contribuirá para minimizar a necessidade de ações seletivas e indicadas num futuro próximo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2015/Lei/L13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13185.htm) Acesso em 12 de Jul. de 2017.

CACHOEIRA, R. D. et al. O bullying no contexto escolar: uma sistematização de estudos precedentes. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 13, 2015. Disponível em: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/2158/1941> Acesso em 13 de Jul. de 2017.

CARAVITA, S.C.S.; COLOMBO, B. Comportamento de bullying, doenças na juventude e intervenção: quais são as sugestões das pesquisas sobre bullying no contexto brasileiro? **Jornal de Pediatria**, Janeiro-Febrero, 2016.

DE LA TAILLE, I. **Limites: Três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

DIAS, C.; SANTANA, S. Uso de substâncias psicoativas na sociedade brasileira: uma perspectiva sociocognitiva. In SANTANA, S.; DIAS, C.; OLIVEIRA, M. S. (Orgs.). **Teoria social cognitiva no contexto da saúde, escola e trabalho**. Novo Hamburgo, RS: Sinopsys, 2017, p. 23-38.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FELIZARDO, A. **Cyberbullying: Difamação na velocidade da luz**. São Paulo: Willem Books, 2010. Acesso em 30/07/17. Disponível em <http://bullyingcyberbullying.com.br/bullying/o-que-e-bullying/>

FERNANDES, E.; HENRIQUES, S.; MENDES, S.; RIBEIRO, E. Bullying: Conhecer para Prevenir. **Millenium**, 49 (jun/dez). Pp. 77-89. 2015. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8079> acesso em: 10 de Jul. de 2017.

FREIRE, N. A.; AIRES, S. J. contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, 2012.

GOMES, V. L. O.; FONSECA, A. D. Dimensões da violência contra crianças e adolescentes, apreendidas do discurso de professoras e cuidadoras. **Redalyc**, Florianópolis, n., p.32-37, 05 ago. 2005. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/714/71401406.pdf> >. Acesso em 15 de julho de 2017.

GONZALEZ, R. H.; MACHADO, M. M. T. Promoção da saúde em crianças e adolescente. In GONZALEZ, R. H.; MACHADO, M. M. T. (Orgs.). **Promoção da saúde em crianças e adolescentes**. João Pessoa: Imprell, 2016, p. 17-30.

HAYASIDA, N. M. A. Violências no ambiente escolar e a gerência humana. In SANTANA, S.; DIAS, C.; OLIVEIRA, M. S. (Orgs.). **Teoria social cognitiva no contexto da saúde, escola e trabalho**. Novo Hamburgo, RS: Sinopsys, 2017, p. 159-180.

LIMA, J. S. Bullying na escola: Diga Não. Aracaju, 2013. Disponível em: <<http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/bullying-na-escola-diga-nao/>>. Acesso em: 15 de julho de 2017.

MÁRQUES, F. T.; ASSUNÇÃO, F. O. F. Formas do indizível: percepções infantis sobre violências no cotidiano escolar. **Cadernos da FUCAMP**, v. 13, n. 19, 2014.

MATOS et al. Intervenções na promoção da saúde em crianças e jovens. In GONZALEZ, R. H.; MACHADO, M. M. T. (Orgs.). **Promoção da saúde em crianças e adolescentes**. João Pessoa: Imprell, 2016, p. 157-184.

NARDI, S. **Bullying e cyberbullying**: estratégias de prevenção e intervenção no ambiente escolar pelo olhar dos professores. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/133861> Acesso em 17 de Jul. de 2017.

OLIVEIRA, J. C.; BARBOSA, A. J. G. Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 25, n. 4,

2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722012000400014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000400014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 de julho de 2017.

OLIVEIRA, P. T.; LODI, I. G. Bullying: Um desafio no âmbito educacional. **Revista Evidência**, v. 10, n. 10, 2014.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

Programa Bullying e Cyberbullying. O que é bullying? **Disponível em:** <http://bullyingcyberbullying.com.br/bullying/o-que-e-bullying/> **Acesso em 14 de Jul. de 2017.**

SANTANA, S. **Consumir, deprimir ou gerir desafios? Um estudo sobre o consumo de álcool, tendência depressiva e habilidades sociais de jovens**. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS JR., L. C. Formas de violência nas escolas. **Nucleus**, v. 11, n. 2, p. 139-146, 2014.

SILVA, I. B. C. **Bullying: fenômeno que preocupa a escola**. 2014. Disponível em: <http://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47061> Acesso em 19 de Jul de 2017.

SILVA, J. O.; RISTUM, M. A violência escolar no contexto de privação de liberdade. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 2, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932010000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 de julho de 2017.

TERROSO, L. B. et al. Habilidades sociais e bullying em adolescentes. **Temas psicol.**, v. 24, n. 1, p. 251-259, mar. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413389X2016000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2016000100013&lng=pt&nrm=iso) Acessos em 13 jul. 2017.

TOSTA, M. C. **Síndrome de alienação parental**: a criança, a família e a lei. 2013. Disponível em: < [http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2013\\_1/marlina\\_tosta.pdf](http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2013_1/marlina_tosta.pdf) >. Acesso em 15 de julho de 2017.

TREVISOL, M. T. C.; UBERTI, L. Bullying na escola: a compreensão do aluno no papel de testemunha. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 2015, 17(3), 164-176.

UNESCO. **School Violence and Bullying**: Global Status Report. 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246970e.pdf>. Acesso em 10 de Jul. de 2017.

UNITED NATIONS. **Ending the torment**: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace. 2016 Disponível em: <http://srsg.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/2016/End%20bullying/bullyingreport.pdf> Acesso em 10 de Jul. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Protecting children from bullying**. Report of the Secretary-General. 2016. Disponível em : [http://srsg.violenceagainstchildren.org/document/a-71-213\\_1483](http://srsg.violenceagainstchildren.org/document/a-71-213_1483). Acesso em 13 de jul. de 2017.

WORD HEALTH ORGANIZATION. **Promoting active living in and thought schools**: policy statement and guidelines for action. Esbjerg, 2000.



## 8. ESPORTE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

**Daiany França Saldanha**

### INTRODUÇÃO

Estamos no Século XXI e o mundo evolui muito rapidamente, algumas vezes de formas inesperadas e imprevisíveis. O Esporte, no papel que lhe cabe, precisa acompanhar essa re-evolução, que é, acima de tudo, social e tecnológica. Muito se fala em modelos de ensino-aprendizagem híbridos e colaborativos, multi, trans ou interdisciplinaridades, que implicam, quase sempre, no uso de tecnologias, interações e intercâmbios de conhecimentos e experiências (ABED, 2014).

Entendido como um fenômeno social, o esporte ganha cada vez mais *status* de ferramenta – poderosa – de educação, inclusão e transformação social, em especial pela sua alta capacidade de atratividade e pelo seu caráter lúdico e educativo. Considerando, pois, seu potencial como recurso educacional, neste capítulo abordaremos sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais e as inter-relações com a educação e o esporte; e como o trabalho associado e intencional entre essas áreas pode contribuir para a “re-evolução” em curso.

Tratada como uma das grandes tendências da Educação, o desenvolvimento das competências socioemocionais (também conhecidas como habilidades socioemocionais, habilidades não cognitivas ou, ainda, habilidades do Século XXI, ou *soft skills*.) faz contraponto às *hard skills*, as habilidades cognitivas, ou seja, à capacidade mental de aquisição de conhecimentos. Acredita-se que o desenvolvimento de competências socioemocionais prepara melhor as crianças e adolescentes do presente para as profissões do futuro, que ainda nem existem.

Sendo assim, “as competências socioemocionais são habilidades que você pode aprender; são habilidades que você pode praticar; e são habilidades que você pode ensinar” (ABED, 2014).

O Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, organizado por Jacques Delors, em 1996, que apresentou ao mundo “Os quatro pilares da Educação”, é um marco da mudança do discurso educacional a nível global, trazendo como princípios: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver*. Logo, a relação professor-aluno, não é mais um processo unilateral, onde o primeiro é transmissor e o segundo receptor de conhecimento. Faz-se necessário, então, desenvolver métodos de aprendizado criativo, estimulando os alunos ao autoconhecimento, autocontrole, tomada de decisão responsável, respeito.

Estudos realizados por psicólogos comprovaram que competências socioemocionais promovem aprendizado (SANTOS; PRIMI, 2014; ABED, 2014.). Uma das formas mais conhecidas e eficazes de analisar esse efeito, consiste nos *Big Five*, ou *Modelo dos Cinco Grandes Fatores: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional*.

“Os *Big Five* são constructos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos no tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios.” (SANTOS; PRIMI, 2014).

O quadro abaixo é adaptado de Santos e Primi (2014) e traz a definição de cada um dos *Big Five*.

<b>Abertura a Novas Experiências</b>	Tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto a novas experiências caracteriza-se como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses.
<b>Conscienciosidade</b>	Tendência a ser organizado, esforçado e responsável. O indivíduo consciencioso é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos (batalhador).
<b>Extroversão</b>	Orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva). O indivíduo extrovertido é caracterizado como amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado.
<b>Amabilidade</b>	Tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo (direto quando se dirige a alguém).
<b>Estabilidade Emocional (ou Neuroticismo)</b>	Previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor. O indivíduo emocionalmente instável é caracterizado como preocupado, irritadiço, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade.

“O pioneirismo da teoria dos Big Five é atribuído a Gordon Allport e colegas, em meados dos anos 30. Influenciados pela hipótese léxica de Francis Galton, segundo a qual as diferenças individuais mais importantes deveriam estar presentes na linguagem cotidiana, Allport e seus colegas buscaram nos

dicionários todos os adjetivos que poderiam descrever atributos de personalidade (como por exemplo: “amável”, “agressivo” etc). Novo refinamento foi então proposto nos anos 40 por Raymond Catell, que reduziu a lista de adjetivos para 171 termos e depois os agrupou via análise fatorial por afinidade em 35 clusters. O passo seguinte foi então construir testes de personalidade que permitissem capturar estas múltiplas dimensões de personalidade. A partir dos anos 60, com grandes amostras provenientes da aplicação de diversos testes de personalidade e reanálises dos estudos de Cattell, diversos autores encontraram que cinco fatores principais explicavam a maior parte da variação existente nos testes. A partir da década de 60 os autores que mais contribuíram ao modelo sendo assim considerados os “pais” desse modelo foram: Lewis Goldberg, Robert R. McCrae e Paul T. Costa, Jerry Wiggins e Oliver John. ” (SANTOS; PRIMI, 2014)

Na última década foram realizadas diversas pesquisas com foco na educação escolar, sobretudo para os níveis de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa (Universidade de Yale (Estados Unidos), Universidade de Northumbria (Inglaterra), Instituto IPRASE (Itália) e Instituto INADE (Brasil), entre outros). Estes estudos pioneiros têm contribuído com o desenvolvimento e mensuração de habilidades cognitivas e não cognitivas por meio de uma plataforma de avaliação de aprendizagens. (MIND LAB DO BRASIL, 2012).

Um estudo realizado no Brasil – “Avaliação Integrada de Matemática, Habilidades Socioemocionais e Resolução Colaborativa de Problemas” –, envolveu mais de 3.000 estudantes brasileiros. A pesquisa-ação focou a avaliação das habilidades socioemocionais na autopercepção dos estudantes quanto à motivação (ansiedade em relação a avaliações, valor intrínseco, autoeficácia) e às estratégias para aprendizagem (autorregulação, planejamento, uso de estratégias, execução) (GARCIA; ABED, 2014).

O Instituto Ayrton Senna (IAS) é um dos principais produtores de conhecimento no campo da Educação para o Século XXI. Com pro-

jetos concretos de avaliação dos fatores socioemocionais em escolas e redes parceiras, o IAS relata que é fundamental a escola desenvolver nos alunos: responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, autocontrole, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura (IAS, 2017).

“Estudo elaborado pelo Instituto Ayrton Senna indica que estudantes com mais conscienciosidade (conjunto de características relacionadas a responsabilidade, organização e foco) apresentam em média 30% a mais de aprendizado em Matemática em um ano letivo quando comparados aos que têm menos conscienciosidade. A proporção é a mesma para o desempenho em Português quando se trata de alunos com mais abertura a novas experiências e protagonismo.” (IAS, 2017)

Em 2013, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão independente associado ao Ministério da Educação (MEC), encomendou à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), um estudo acerca do desenvolvimento de habilidades socioemocionais como intencionalidade nas práticas pedagógicas no Brasil, com o objetivo subsidiar a elaboração de políticas públicas (ABED, 2014). O estudo, que pode ser acessado no Portal do MEC, considerou as bases filosóficas e as teorias de desenvolvimento humano de Piaget, Vygotsky e Wallon e da psicopedagoga Alicia Fernández, além de Feuerstein, Gardner e Fagali, com importante contribuição de Abed sobre o potencial do jogo e da metáfora (ABED, 2014).

Desde então, o MEC tem realizado inúmeras ações para promoção e discussão da importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais no contexto escolar. Em abril de 2017, o Ministério da Educação divulgou a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “deixa expressa a intenção de desenvolver uma educação integral no que diz respeito não ao turno de trabalho, mas aos aspectos desenvolvidos na formação do estudante. Dessa forma, ao longo dos anos a escola deve estimular habilidades socioemocionais como

autonomia, proatividade, espírito crítico, entre outras” (O Globo, 2017). Em concordância a esta declaração, destacamos:

“O ensino não deve ser pontual, restrito a uma única situação ou contexto, precisa ser passível de aplicação, precisa ser capaz de ser útil e integrável a outras estruturas conceituais, outros saberes, outros momentos da vida do aprendiz e outros contextos.” (MEIER; GARCIA, 2007: 132).

## **E QUANTO À RELAÇÃO ESPORTE E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA SÓCIOEMOCIONAIS, QUAIS SÃO OS DESTAQUES?**

Considerando sob o ponto de vista do *conhecimento tácito*, aquele “produzido pela experiência da vida, incluindo elementos cognitivos e práticos” Carbone, (2009, p.82), o esporte é um componente indispensável para o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais (PNUD, 2017). No entanto, embora seja maciçamente divulgado e reconhecido como um agregador de valores para o desenvolvimento de indivíduos, de organizações e de comunidades inteiras, ainda existe uma carência de evidência fundamentada no conhecimento científico para apoiar o potencial amplamente divulgado do esporte a respeito desta temática.

Em razão disso, o Instituto Esporte Mais – IEMais e o Laboratório de Estudos e Avaliação das Habilidades Sociais (LEAHS), da Universidade Federal do Piauí, uniram esforços para incentivar alunos, professores e organizações da sociedade civil à pesquisa científica no âmbito das Habilidades Sociais e promover a pesquisa de qualidade e o desenvolvimento de metodologias de investigação e de instrumentos de avaliação.

O laboratório baseia-se na perspectiva analítico-comportamental para a compreensão das relações sociais e das habilidades sociais. Parte da noção de que os comportamentos, sentimentos e cognições são aprendidos nas relações de contingências entre o indivíduo e o mundo. O modelo explicativo do comportamento leva em consideração a seleção pelas consequências nos níveis: filogenético (história da espécie), ontogenético (história de vida) e cultural. Nessa perspectiva teórica, adota o olhar transformador das relações sociais e a importância

de compreender as habilidades sociais, pois tem a perspectiva de investir na promoção de contingências saudáveis para que comportamentos saudáveis possam ser desenvolvidos.

No ano de 2018, o LEAHS atuará em duas Linhas:

- 1. Linha 1:** Estudo e Avaliação das Habilidades Sociais no Contexto Acadêmico e Escolar. Esta linha de pesquisa visa o estudo das habilidades sociais ao longo do ciclo de desenvolvimento, incluindo a vida escolar e acadêmica no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A inserção do grupo no ambiente escolar visa avaliar o impacto das relações sociais desde a tenra idade até a fase adulta no ambiente acadêmico. A atual literatura aponta que déficits nas habilidades sociais nos primeiros anos da vida escolar podem ser levados até a fase adulta, dificultando os relacionamentos interpessoais e o desenvolvimento de habilidades sociais adaptativas. Nesse sentido, esta linha busca avaliar o impacto das diferentes formas de ensino-aprendizagem no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, incluindo a inserção da tecnologia e o desenvolvimento das habilidades por meio do esporte.
- 2. Linha 2:** Estudo e Avaliação das Habilidades Sociais na Psicologia Clínica e do Esporte. Nesta linha de pesquisa busca-se avaliar a prática de atividade física no desenvolvimento de habilidades sociais de interação social, comunicação, tomada de decisão, autocontrole e outras habilidades importantes para o convívio social. Incluem-se nesta linha, estudos que apontam os benefícios da prática de atividade física na saúde mental, na promoção de saúde e prevenção de adoecimento psíquico dos praticantes.

A atuação conjunta do IEMais e do LEAHS acontece no âmbito da Linha 1, com projetos de “desenvolvimento socioemocional de estudantes por meio da educação física escolar e do esporte escolar”. Essa iniciativa visa dar continuidade ao trabalho que vem sendo realizado pela Universidade Alemã de Esporte de Colônia (DSHS) no Brasil, que

em 2017 realizou intervenções de monitoramento e avaliação (M&A) no programa “Esporte para o Desenvolvimento (S4D)”, da Cooperação Alemã/GIZ.

Outro exemplo, que evidencia o desenvolvimento socioemocional através da prática esportiva é a OLIPET – Olimpíadas do Projeto Esporte Talento, do PRODHE – Programa de Desenvolvimento Humano pelo Esporte, do Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (CEPEUSP). Em especial, queremos destacar o *IDE – Indicadores de Desenvolvimento Esportivo*: “utilizado para desenvolver auto percepção sobre o desenvolvimento esportivo e engajamento em estratégias para melhorar a preparação e participação esportiva”.

Novamente citando os quatro pilares da Educação (UNESCO, 2006): *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver*; o PRODHE desempenha esses quatro pilares para a construção das “competências para competir”:

<i>Aprender a ser</i>	Preparo-me para jogar?
<i>Aprender a fazer</i>	Eu sei jogar?
<i>Aprender a conhecer</i>	Conheço o jogo?
<i>Aprender a conviver</i>	Como participo da equipe?

Adaptado de “Seminário Esporte e Desenvolvimento Humano: a competição em jogo”, PRODHE

O que encontramos nessas perguntas são estímulos para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais como: autoconhecimento, autogerenciamento, tomada de decisão responsável, relacionamento interpessoal e consciência social (IASEA, 2016).

<b>Autoconhecimento:</b> Reconhecer e entender as próprias emoções e valores.
<b>Autogerenciamento:</b> Gerenciar emoções e comportamentos.
<b>Tomada de decisão responsável:</b> Construir opções éticas e sustentáveis.
<b>Relacionamento interpessoal:</b> Criar relacionamentos positivos e reconhecer a emoção do outro.
<b>Consciência social:</b> Demonstrar compreensão e empatia com o outro e pelo outro.

Adaptado de Treino Social 14+: Apostila do treinador (GIZ, 2016)

Isto mostra a importância, e se apresenta como possibilidade factível, das perguntas como meios de estimular e desenvolver competências socioemocionais durante um treino esportivo. Os professores e treinadores podem realizar pequenas pausas entre um e outro exercício e articular perguntas como:

- *Qual é a importância de recuperar a bola?*
- *Com que frequência a posse de bola é recuperada?*
- *Em que momentos da vida recuperar é importante?*

Os jogos, por si só, são excelentes meios para o desenvolvimento de competências socioemocionais, mas para que haja, de fato, aumento do nível de diferentes atributos socioemocionais em relação a vida dos alunos ou atletas, faz-se necessário desenvolver o trabalho sempre com intencionalidade pedagógica, considerando o espaço, o número de participantes, as formas de jogar, os objetivos e outros aspectos de sua execução (GIZ, 2016).

“Os jogos praticados por crianças e jovens nos espaços informais, de modo espontâneo e auto organizado, sem a intervenção do adulto ou da institucionalização esportiva, possuem grande riqueza sociocultural. Nesse sentido, a prática de alguns tipos de AFEs [atividades físicas e esportes] requerem de seus praticantes a capacidade de adaptar as regras, o espaço e os materiais das atividades, capacidade de conviver e resolver conflitos. Ou seja, constituem oportunidades ricas para que os atores dessas práticas possam interagir, desenvolver habilidades sociais e ainda desfrutar das AFEs. Daí a importância de políticas públicas que valorizem essas situações investindo nos espaços de prática de AFEs nas cidades. [...] Os estudos Leitão e Osório, (2014); Molina; Freire e Miranda, (2015) constatarem como fatores positivos que as aulas de Educação Física permitem aos estudantes exercitarem a tomada de decisão, o diálogo, a compreensão crítica, todos elementos essenciais da autonomia. Os resultados mostram também que, quanto maior o tempo de exposição a ações educacionais des-

se tipo, maiores parecem ser os benefícios para os estudantes envolvidos.” (PNUD, 2017).

## CONCLUSÃO

Na área de Educação encontramos, com maior consistência, estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais. Na área do Esporte, essa temática tem recebido atenção, em especial, de programas e projetos que apresentam uma aproximação com universidades e escolas. Tudo indica, que as discussões a respeito do desenvolvimento de competências socioemocionais no Brasil ganharão ainda mais destaque nos próximos anos. Devemos considerar que este é um tema relativamente novo, sobretudo para o esporte e a educação física.

No início deste capítulo falamos: *“estamos no Século XXI e o mundo evolui muito rapidamente, algumas vezes de formas inesperadas e imprevisíveis...”*. Bem, há uma coisa bastante previsível aqui: a interação e a correlação entre o esporte e as competências socioemocionais. Percebemos essa “previsibilidade” como uma oportunidade real para a transformação da profissão e o desenvolvimento das pessoas em busca de seus potenciais, com consciência social e desenvolvimento geral.

## REFERÊNCIAS

ABED, A. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014.

CARBONE, Pedro Paulo et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, S.; ABED, A. **Contribuições da Metodologia Mind Lab na transformação dos protagonistas da escola do Século XXI**. São Paulo: Mind Lab Brasil & INADE, 2014.

GIZ. **Metodologia Treino Social 14+**: Apostila do Treinador. Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Brasil: 2016.

IAS. Competências Socioemocionais: Material de discussão. Disponível em: <[http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPETÊNCIAS-SOCIOEMOCIONAIS\\_MATERIAL-DE-DISCUSSÃO\\_IAS\\_v2.pdf](http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPETÊNCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSSÃO_IAS_v2.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2017.

IASEA. Promovendo a aprendizagem socioemocional. Disponível em: <<http://www.iasea.org.br>>. Acesso em: 01 de março de 2016.

MIND LAB DO BRASIL. Projeto Pedagógico. São Paulo, 2012. Disponível em: <[http://www.mindlab.com.br/mindlab/wp-content/uploads/2014/04/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Mind-Lab\\_Vol1.pdf](http://www.mindlab.com.br/mindlab/wp-content/uploads/2014/04/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Mind-Lab_Vol1.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2017.

O Globo. MEC divulga última versão da Base Curricular para ensino infantil e fundamental. Acesso em: 04 dez. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-divulga-ultima-versao-da-base-curricular-para-ensino-infantil-fundamental-21168330>>.

PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional - Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas: 2017. Brasília: 2017.

PRODHE, 2010. Seminário Esporte e Desenvolvimento Humano: a competição em jogo. Acesso em 26 nov. 2017. Disponível em: <[http://www.cepe.usp.br/wp-content/uploads/12\\_11\\_10-SeminarioEDH-trabalhoOlipet.pdf](http://www.cepe.usp.br/wp-content/uploads/12_11_10-SeminarioEDH-trabalhoOlipet.pdf)>.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.



PARTE III

**ESPORTE PELA MUDANÇA  
SOCIAL**



## 9. INSTITUTO COMPARTILHAR - A TRAJETÓRIA DE 20 ANOS DE UM PROJETO SOCIOESPORTIVO GERANDO TRANSFORMAÇÕES

**Ana Elisa Guginski Caron**  
**Gabriela Cardoso Machado**  
**Luiz Fernando de Araújo Nascimento**

### INTRODUÇÃO

O esporte é, com frequência, visto e utilizado como ferramenta para contribuir com o desenvolvimento de pessoas e comunidades. Nas duas últimas décadas intensificou-se a discussão e a aplicação do espor-



Foto: Camila de Oliveira

te como ferramenta de promoção de educação, saúde e cidadania, em geral como potencializador de mudança social em seu amplo conceito. No Brasil, a utilização do esporte como um elemento de contribuição para o desenvolvimento das comunidades é percebida desde a década de 1980, a partir de iniciativas pontuais de filantropia de algumas empresas ou fundações. A partir da década de 1990, observa-se no país um grande aumento do número de projetos esportivos promovidos por organizações não governamentais (ONGs) e da atividade do terceiro setor (EIRAS, 2011). O crescimento desse tipo de atividade está relacionado à abordagem aprovada na Constituição Federal (CF) de 1988 que amplia o sistema de proteção social brasileiro.

Os benefícios do esporte são altamente proclamados, no sentido de apresentar impactos positivos na saúde e bem-estar dos indivíduos, e também pelo seu potencial de diminuir a evasão escolar, a violência, o consumo de drogas e integrar a comunidade. Entretanto, as pesquisas realizadas não são unânimes em apontar os benefícios educacionais do esporte ou mesmo em negá-los. Estudos apontam que a prática de atividades esportivas pode contribuir para o ensino de valores para crianças e adolescentes (SKINNER; ZAKUS; COWEL, 2008; HOLT; NEELY, 2011; SANCHES; RUBIO, 2011), mas também que pode favorecer o comportamento agressivo e abuso de álcool (ECCLES; BARBER, 1999; KREAGER, 2007).

O estudo de casos específicos de ONGs que promovem projetos esportivos tem o potencial para gerar uma melhor compreensão das ações do esporte com foco na mudança social.

É nessa esteira de pensamento que apresentamos a experiência do Instituto Compartilhar (IC), que há 20 anos desenvolve projetos socioesportivos com foco no ensino do Voleibol e de valores por meio de uma metodologia específica.

A partir do compartilhamento das ações desenvolvidas pelo IC, esperamos dialogar com o que é preconizado como fundamental para o envolvimento e manutenção na prática esportiva fazendo com que esse capítulo seja uma fonte de informação para contribuir no planejamento, desenvolvimento e avaliação de outros projetos esportivos.

## INSTITUTO COMPARTILHAR

O Instituto Compartilhar (IC) é uma entidade sem fins lucrativos fundada por Bernardo Rocha de Rezende em 2003 e que tem como missão o desenvolvimento humano por meio do esporte. Ex-técnico da seleção brasileira masculina de vôlei, Bernardinho como é conhecido, tem reconhecimento no meio esportivo e fora dele pela conquista de medalhas olímpicas como jogador e técnico, com as seleções brasileira masculina e feminina de vôlei. A experiência positiva com um projeto socioesportivo, também criado por ele em 1997 no Paraná, chamado Centro Rexona de Excelência do Voleibol<sup>1</sup>, fez com que idealizasse o IC. Bernardinho buscava retribuir para a sociedade tudo o que ele havia conquistado com o voleibol, pois sempre acreditou no esporte como uma fonte para inspirar os jovens a realizarem seus sonhos.

O investimento em pessoas, a transparência e a ética, a excelência e a efetividade nas ações, e o comprometimento de todos para uma sociedade melhor são os princípios que norteiam o IC e servem de balizadores para suas ações, principalmente os projetos do programa socioesportivo. A atuação do IC se dá por meio da implantação de núcleos prioritariamente em escolas públicas nas diferentes realidades sociais. A partir da disponibilização do material apropriado para o ensino do voleibol, de metodologia própria chamada Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol (Metodologia Compartilhar), da capacitação de professores, do acompanhamento das atividades desenvolvidas e da elaboração de instrumentos de avaliação, o IC tem como meta impactar positivamente a vida dos alunos que passam pelas suas atividades, incentivando a prática esportiva e a incorporação de valores fundamentais para a cidadania.

Os projetos são sempre implantados dentro de um conceito de trabalho em rede com responsabilidades bem definidas e possíveis de serem cumpridas pelos parceiros. Assim o primeiro setor (prefeituras ou governos estaduais) fica responsável pelo local em que as atividades

---

1 O Centro Rexona de Excelência do Voleibol foi criado em fevereiro de 1997 na cidade de Curitiba em uma parceria que envolvia o Governo do Estado do Paraná, a Unilever (antiga Gessy-Lever) e Bernardo Rocha de Rezende. O projeto englobava duas frentes distintas, porém complementares: uma equipe feminina adulta profissional e os núcleos de iniciação ao voleibol para crianças e adolescentes.

são desenvolvidas e também pelos profissionais que atuam nos projetos, enquanto o segundo setor (empresas privadas) financia a compra dos materiais de aula e uniformes, dos custos de capacitação dos professores e demais procedimentos administrativos. O IC cuida da mediação dos parceiros, da captação de recursos junto à iniciativa privada, do desenvolvimento permanente da metodologia e pela coordenação das ações visando manter o grau de excelência e eficácia dos projetos.

Em 2017, o programa socioesportivo atendeu aproximadamente 3.700 crianças e adolescentes com idade entre 9 e 15 anos em 42 núcleos em 6 estados brasileiros (MG, PR, RJ, RN, RS e SP). Desde o início das atividades do primeiro projeto socioesportivo já foram atendidas mais de 32 mil alunas e alunos.

## **FATORES QUE AUXILIAM O APROVEITAMENTO DOS BENEFÍCIOS DO ESPORTE – O QUE DIZEM OS ESPECIALISTAS**

A crença que o esporte colabora para a formação de caráter e para o ensino de outros comportamentos socialmente adequados tem diferentes origens tanto no Brasil como no mundo. A perpetuação dessa crença por diferentes instituições sociais dificulta a aceitação de pesquisas críticas, que apresentam as controvérsias do esporte. Coakley (2015a) aponta que o esporte é tratado como um grande mito, enfatizando que existe um entendimento tácito de que qualquer pessoa que praticar ou consumir esportes automaticamente receberá toda a pureza e bondade supostamente presente nele.

Esse poder “mágico” que perpassa o inconsciente coletivo, dominando o senso comum, dificulta discussões críticas, porque se acredita que o esporte não precisa de questionamentos ou aprimoramentos, ou seja, o esporte é perfeito. Doty (2006, p. 1) defende que é realmente possível desenvolver características positivas por meio da prática esportiva; entretanto, faz uma ressalva interessante ao afirmar que “isso não vai acontecer por acaso ou esperança. Isso pode e só acontecerá quando técnicos, professores e administradores tomarem uma decisão consciente de tornar o desenvolvimento de caráter um resultado (objetivo) da experiência esportiva”.

Coakley (2015b, p. 21) sintetiza de que forma a prática de esportes deve ser compreendida e estudada para que se possam considerar as influências no processo de socialização de crianças e jovens:

Esportes não causam resultados de desenvolvimento específicos; em vez disso, servem como locais para experiências que têm o potencial de influenciar a vida dos jovens. A pesquisa mostra que as consequências do desenvolvimento da participação do esporte variam com os significados que os jovens dão aos esportes que jogam e as experiências que têm ao jogá-los. Esses significados variam com as características, perspectivas e identidades dos jovens, combinados com as relações sociais associadas à sua participação, os valores e as ideologias predominantes na cultura em que ocorre a participação e as relações entre a organização do esporte e a estrutura da sociedade como um todo.

A iniciação esportiva, seja na escola ou em outros ambientes, é um dos períodos de grande influência educacional da prática esportiva tanto para crianças como para jovens. O direcionamento pedagógico dessas práticas nessa faixa etária, dos 6 aos 13 anos, é fundamental para atingir toda a potencialidade educacional do esporte (COPE; BAILEY; PEARCE, 2013). Entretanto, conforme já discutido anteriormente, as lições ensinadas pelo esporte podem ser contrárias aos preceitos sociais e culturais aceitos, levando a comportamentos egoístas e valores morais deturpados (ARMOUR, 2011; GALATTI, 2006). O tratamento pedagógico, reflexivo e crítico tende a diminuir essas possibilidades, baseados em concepções que primam pelo desenvolvimento integral do ser humano, em que o professor assume um papel muito importante nesse intermédio e na capacidade de intervenção.

O uso do jogo como estratégia metodológica é a principal motivação das atividades físicas. É o momento de maior divertimento e também o que faz com que as pessoas retornem para uma próxima aula. Quando o jogo está ausente das práticas esportivas, as taxas de faltas e desistências são muito elevadas. Venditti Jr e Sousa (2008) enfatizam o

poder de fascinação do jogo, que tem a sua essência na diversão, prazer e na alegria.

Bruhns (1996) também destaca os momentos de prazer e alegria do jogo, afirmando que:

“A função do jogo poderia ser definida pela representação ou luta por algo. Também coloca-se a existência, na ação do jogo, de um sentimento de exaltação e tensão, seguido por um estado de alegria e distensão. O jogo seria uma espécie de comportamento caracterizado como uma alternância entre a tensão e relaxamento, capaz de ser conferida a qualquer tipo de movimento humano, uma espécie de ‘vaivém.’” (p.31)

Nesse sentido, Mascarenhas (2003) corrobora nos fazendo entender que são nos momentos de lazer que se constitui também um espaço de organização da cultura, ao mesmo passo que se amplia e possibilita os questionamentos sobre valores da ordem social em voga, de forma que os envolvidos possam aprimorar, reelaborar e produzir cultura. Ou seja, o tempo e espaço de lazer é de suma importância para a formação cidadã e cultural das crianças envolvidas em projetos sociais. Viés esse, preconizado pelo IC, que tem como objetivo principal a realização pessoal e a satisfação dessas crianças e adolescentes em seus momentos de lazer no projeto.

Cope, Bailey e Pearce (2013) em um estudo de revisão de literatura sobre os motivos que as crianças se envolvem e permanecem nas atividades esportivas apontam cinco fatores mais comuns em toda a revisão. O primeiro deles é a noção de competência, que se refere ao ser capaz de jogar e executar as tarefas exigidas pela modalidade que pratica. O segundo é a diversão e experiências agradáveis, e por mais que a percepção de diversão seja diferente para cada criança, o jogo é lembrado como um momento de diversão. A influência dos pais aparece como um terceiro motivo de envolvimento das crianças. O envolvimento e apoio dos pais é fundamental para manter a motivação das crianças nas atividades esportivas. O quarto motivo é a aprendizagem de novas habilidades, sendo que as crianças apreciam ser constantemente desa-

fiadas a novos conhecimentos. O último motivo em comum encontrado pelos autores diz respeito a influência dos amigos. A interação social é um fator muito importante, pois favorece a aceitação no grupo, ensina a trabalhar em equipe e colaborar.

Além de compreender o que favorece o envolvimento e a permanência das crianças nas atividades esportivas, também precisamos saber o que faz elas desistirem de continuar frequentando essas mesmas atividades. As 5 principais áreas identificadas como motivos para desistências foram: falta de divertimento, percepções de competência, pressões sociais, prioridade para competições e fatores físicos como maturação e lesões (CRANE; TEMPLE, 2015).

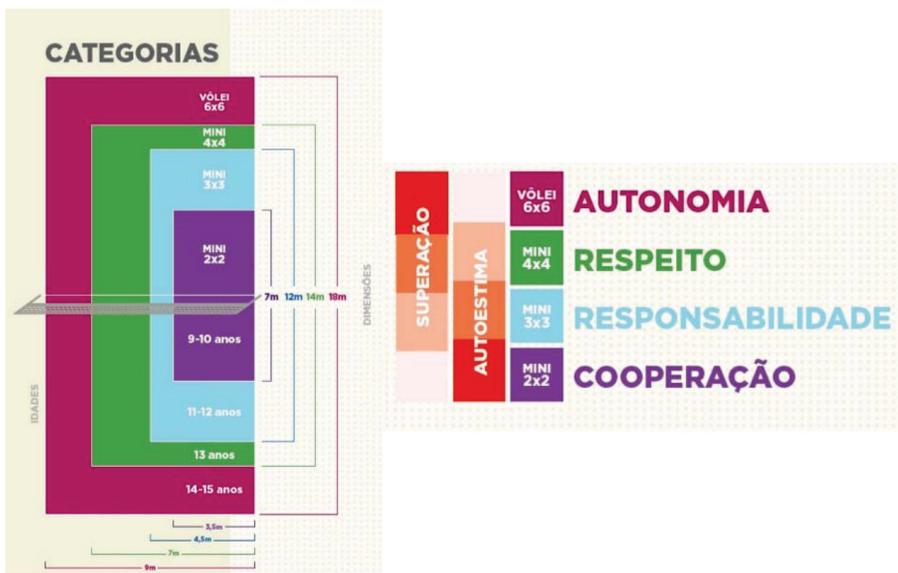
## **METODOLOGIA COMPARTILHAR – O QUE É FEITO NA PRÁTICA**

No decorrer de 20 anos de desenvolvimento de projetos socioesportivos, o IC aprimorou a sua metodologia e consolidou princípios buscando sempre promover o desenvolvimento de seus alunos. Baseado no conceito do minivôlei da Federação Internacional de Voleibol (FIVB), a Metodologia Compartilhar tem como principal diferencial a inserção do trabalho de valores ao mesmo tempo em que ensina o voleibol, proporcionando uma experiência positiva do esporte para que o aluno sinta-se motivado a voltar na aula seguinte e, ficando mais tempo no projeto, incorpore comportamentos e atitudes importantes para a vida em sociedade. É assim que os profissionais da entidade trabalham para gerar verdadeiras transformações sociais.

As bases da Metodologia Compartilhar garantem um aprendizado facilitado e a aproximação dos desafios da aprendizagem de uma modalidade esportiva com o sentimento de realização e competência, pois ao estimular o acerto, aumenta a autoestima e a confiança dos alunos. Seguindo os conceitos de facilitar a aprendizagem do Voleibol, são redimensionadas as quadras, altura da rede, peso da bola e número de jogadores por quadra. O Compartilhar divide os alunos por categoria, de acordo com a idade e para um aprendizado completo, o aluno deve passar por todas elas (Mini 2x2, Mini 3x3, Mini 4x4 e Vôlei), nas quais

as dificuldades vão crescendo proporcionalmente à evolução técnica e maturação dos alunos em cada faixa etária. Assim, a quadra vai ficando maior, com mais alunos em cada lado, a rede mais alta, a bola chega ao peso oficial aos poucos, e as regras vão deixando de ser simples até chegarem às regras oficiais. Os fundamentos técnicos também têm uma sequência ideal de aprendizagem, com pontos-chave a serem observados pelo professor para cada uma das categorias. Um dos diferenciais da Metodologia Compartilhar é a forma como se trabalha os valores, incluindo-os, intencionalmente, em todos os momentos da aula com cada categoria tendo um valor principal (cooperação, responsabilidade, respeito e autonomia), além de dois valores transversais (autoestima e superação) conforme apresentado na Figura 1.

**Figura 1. Esquema das categorias e valores trabalhados na Metodologia Compartilhar**



Fonte: Instituto Compartilhar (2017a)

As aulas acontecem no contraturno escolar, duas vezes por semana, com duração de 50 minutos cada. Dividida em três momentos, cada aula tem os 10 minutos iniciais destinados ao aquecimento e atividades de técnica individual, em que os alunos realizam exercícios in-

individuais ou em duplas com foco na aprendizagem e aprimoramento de fundamentos como toque, manchete, etc. No segundo momento da aula, que tem duração de 25 minutos, são realizados exercícios combinados, que representam recortes de situações de jogo e visam desenvolver, principalmente, a consciência tática do jogo de voleibol. O terceiro momento, de até 15 minutos, é reservado para o jogo propriamente dito, e é um dos momentos mais esperados pelos alunos. No início do processo, algumas características do jogo podem ser adaptadas de acordo com a habilidade técnica dos alunos como segurar a bola na categoria Mini 2x2.

A inserção dos valores é feita a partir de intervenções práticas durante a aula como, por exemplo, o uso da logística<sup>2</sup> de organização dos exercícios para reforçar o valor. A categoria Mini 2x2 utiliza a logística em “rodízio”, ou seja, todos os alunos realizam o exercício e também auxiliam juntando e entregando as bolas para o professor, enfatizando a cooperação. No Mini 3x3 a logística é prioritariamente “alternada”, com um grupo realizando o exercício e outro grupo sendo responsável pelo recolhimento das bolas e entrega ao professor, enfatizando as diferentes responsabilidades. No Mini 4x4 é usada a mesma logística da categoria anterior, porém um ou mais alunos são chamados para auxiliar o professor no lançamento das bolas estimulando assim o respeito do grupo caso o lançamento do aluno auxiliar não seja perfeito. E na categoria Vôlei, com foco no valor autonomia, os alunos são incentivados a proporem e coordenarem as atividades de aquecimento e também sugerirem modificações nos exercícios realizados.

A qualidade da aula é uma preocupação constante do IC, e isto passa por uma metodologia que facilita a aprendizagem do Voleibol, mas principalmente pela figura do professor que está na relação diária com os alunos. A atenção que o professor dedica aos alunos, além de uma postura exemplar baseada nos valores preconizados pelo IC, são fundamentais para a manutenção das crianças e adolescentes nas atividades e, assim, o alcance dos objetivos propostos.

---

2 As logísticas são uma forma de organização dos exercícios da segunda parte da aula. Elas foram pensadas e estabelecidas para fortalecer e favorecer a vivência prática dos valores durante as aulas, facilitando a aprendizagem e o entendimento da cooperação, responsabilidade, respeito e autonomia pelos alunos.

O professor que atua nos projetos do IC deve ter uma visão educacional e de formação integral dos alunos, não ficando restrito somente ao olhar técnico da modalidade. Isso se refere a uma mudança do foco do professor para uma avaliação de processo (tomada de decisão coerente, movimentação correta por parte do aluno) e não para uma avaliação de resultado, em que se avalia somente o erro e o acerto. A criação de um ambiente de aula que favoreça o relacionamento entre os alunos, desenvolva o sentimento de pertencimento ao grupo e de amizade é tão importante quanto o ensino correto das habilidades do vôlei. O IC busca constantemente esse alinhamento filosófico entre todos os professores e envolvidos nos projetos.

Ainda como suporte para os professores e visando uma adequada progressão pedagógica de ensino do Voleibol, a Metodologia Compartilhar apresenta um planejamento anual de todas as aulas, em que estão definidos os objetivos técnicos e de valores. Materiais de apoio para o professor como vídeos e cadernos de atividades com sugestões de exercícios técnicos, táticos e de valores, também são disponibiliza-



Foto: Divulgação IC

dos. Assim, é possível manter um padrão nas atividades de diferentes núcleos em diversas cidades.

As atividades dos núcleos são acompanhadas por coordenadores, que mantêm contato frequente com os professores para identificar as principais dificuldades. Eles também supervisionam o desenvolvimento das atividades por meio de relatórios mensais contendo indicadores quantitativos e qualitativos. O acompanhamento quantitativo compreende os indicadores de aproveitamento da carga horária, frequência, evasão e número de alunos matriculados. O monitoramento destes indicadores auxilia no alcance dos objetivos estabelecidos para os projetos, já que nenhuma transformação social ou incorporação de valores pode acontecer se as aulas não estão sendo dadas, ou se os alunos têm um percentual de frequência muito baixo. O acompanhamento qualitativo acontece por meio dos relatórios mensais enviados pelos professores aos coordenadores em que apontam os avanços e dificuldades técnicas, assim como os aspectos relacionados aos valores.

O trabalho de valores é preconizado em todas os momentos da aula. Além da organização das logísticas específicas para cada valor durante os exercícios de cada categoria, o professor apresenta uma intencionalidade na fala com os alunos que enfatiza ainda mais os valores a serem trabalhados. O trabalho de valores rotineiro das aulas é complementado com atividades pontuais, realizadas na última aula do mês, que relacionam a aplicação dos valores em outros ambientes como a escola, a família e a comunidade.

A Metodologia Compartilhar e as bases filosóficas do IC foram construídas e aperfeiçoadas durante o período de 20 anos de execução dos projetos socioesportivos e esse processo evolutivo contou com a contribuição de vários atores envolvidos. Escutar as impressões e expectativas de alunos, responsáveis, professores e parceiros faz parte da cultura do IC, que busca, por meio do monitoramento e da avaliação<sup>3</sup> o aprimoramento constante de suas ações.

---

3 Para ver todas as avaliações do Instituto Compartilhar, acessar [www.efeiportesporte.com.br](http://www.efeiportesporte.com.br).

## PESQUISA PERCEPÇÕES DE ALUNOS 2016 – OS RESULTADOS

Uma pesquisa realizada com os alunos do programa socioesportivo do IC no ano de 2016, sobre suas percepções acerca da metodologia e das ações desenvolvidas, apresenta dados interessantes sobre a efetividade dos projetos e que reafirmam os fatores que contribuem para a permanência dos alunos em práticas esportivas.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com perguntas fechadas, dividido em três seções com questionamentos relacionados a Motivação e Interesse em participar e permanecer no projeto, Metodologia e Valores que avaliam as aulas e o trabalho de valores e a última seção sobre Aprendizado e Mudanças Pessoais abordando questões sobre mudanças comportamentais ocorridas após o início da participação no projeto.

Responderam à pesquisa 1.607 alunos e alunas que representam 76% dos alunos matriculados em 32 núcleos dos três projetos do IC das categorias Mini 3x3 (11 e 12 anos), Mini 4x4 (13 anos) e Vôlei (14 e 15 anos), ou seja, três das quatro categorias que compõe a Metodologia Compartilhar. Os alunos da categoria Mini 2x2, com idade entre 9 e 10 anos não foram incluídos na pesquisa por se tratar de temas que exigem uma reflexão sobre mudanças comportamentais, motivação para participar do projeto e outros questionamentos que são mais difíceis de serem respondidos por essa faixa etária.

Os questionários foram aplicados pelos coordenadores dos núcleos durante o período de aula, com tempo médio de 30 minutos, e sem a presença do professor para evitar interferência nas respostas. Os alunos só podiam assinalar uma resposta para cada pergunta. O período de aplicação dos questionários foi distribuído durante todo o ano, aproveitando as visitas técnicas dos coordenadores. Foram utilizados dois modelos de questionário, um para a categoria Mini 3x3 e outro para as categorias Mini 4x4 e Vôlei sendo este composto por um número maior de questões na seção sobre Aprendizado e Mudanças pessoais, visto que a maturidade dos alunos, na faixa etária de 13 a 15 anos, possibilita uma percepção maior sobre essas mudanças.

Os resultados a seguir representam apenas parte da pesquisa completa. Veja os resultados na sua integralidade em [www.efeiotesporte.com.br](http://www.efeiotesporte.com.br).

**Tabela 1 – Resultados da pergunta: Por que entrou em um dos projetos do Instituto Compartilhar<sup>4</sup>?**

	Total	%
Já gostava de vôlei e queria aprender mais	928	57,75%
Vi na escola e quis conhecer o projeto	268	16,68%
Meus amigos me chamaram	152	9,46%
Queria fazer alguma atividade física	132	8,21%
Queria fazer alguma atividade fora de casa	49	3,05%
Minha família me colocou	49	3,05%
Outro	17	1,06%
Queria conhecer o Bernardinho	12	0,75%
<b>TOTAL</b>	<b>1.607</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: IC (2017b).

Inicialmente os alunos foram questionados sobre as motivações que os levaram a ingressar (tabela 1) e que os fazem permanecer nos projetos (tabela 2). Os resultados indicam que o gosto pelo esporte (57,75%) é o primeiro fator de motivação para o interesse na participação nos projetos sociais. O fator de maior influência na permanência nas atividades do projeto foi a vontade de aprender mais e jogar melhor (37,71%).

Ao fazermos uma relação com o estudo apresentado por Cope, Bailey e Pierce (2013), a noção de competência, que é o primeiro fator para a permanência de crianças e adolescentes em práticas esportivas, pode ser relacionada com a resposta da vontade de aprender e jogar melhor. Entretanto, a noção de competência também pode ser um fator que contribui para a desistência da prática esportiva, porque a criança e o adolescente não se sente capaz de realizar as habilidades pedidas, conforme apontado por Crane e Temple (2014).

4 \* O nome do projeto estava sempre presente nas perguntas dos questionários aplicados aos alunos. Como os dados apresentados são consolidados, o nome do projeto foi substituído por Instituto Compartilhar em todas as tabelas apresentadas nesse capítulo.

A Metodologia Compartilhar oferece um diferencial ao ter o espaço de quadra adaptado, assim como o número de jogadores e os materiais utilizados, respeitando as capacidades físicas dos alunos, com uma progressão pedagógica apropriada, sem a cobrança excessiva de performance de habilidades que o aluno ainda não consegue realizar.

**Tabela 2 – Resultados da pergunta: Por que você continua em um dos projetos do Instituto Compartilhar?**

	Total	%
Quero aprender e jogar melhor	606	37,71%
Quero ser jogador(a) profissional	462	28,75%
Gosto de estar no projeto	238	14,81%
Acho divertido e fico feliz	124	7,72%
Me sinto mais ativo e saudável	106	6,60%
Gosto de estar com os amigos	54	3,36%
Minha família me obriga	6	0,37%
Outro	3	0,19%
Para ficar mais tempo na escola	8	0,5%
TOTAL	1.607	100,0%

Fonte: IC (2017b).

Ainda na análise da tabela 2 é possível perceber que a vontade de se tornar jogador profissional também é destacada. Pode-se relacionar essa resposta ao sonho das crianças e adolescentes de se tornarem jogadores, que é alimentado pelos resultados internacionais positivos que o vôlei brasileiro tem alcançado (campeão Olímpico, campeão Mundial, etc.), a exposição do esporte na mídia e também a identificação com os ídolos da modalidade. O fato do IC ser presidido pelo Bernardinho, que é referência no esporte para o alto rendimento, não foi citado como influência para permanecer no projeto e teve menos de 1% dentre os motivos de entrada no projeto (tabela 1). Também quanto à permanência, pesquisas anteriores do IC mostram que os professores exercem maior influência sobre os alunos nesse sentido. Outros fatores relacionados ao bom ambiente das atividades do projeto aparecem com grande repre-

sentatividade como “Gosto de estar no projeto”, “Acho divertido e fico feliz” e “Gosto de estar com os amigos”. A construção de um ambiente acolhedor, favorável ao desenvolvimento de amizades, sem estímulo acentuado sobre a competição é fundamental para a permanência nas atividades.

A tabela 3 apresenta os resultados para a avaliação sobre o que os alunos mais gostam no projeto.

**Tabela 3 - Resultados da pergunta: O que você mais gosta no projeto?**

	Total	%
Aulas	965	60,05%
Estar com os amigos	241	15,00%
Eventos e passeios	194	12,07%
Professores	127	7,90%
Atividades equipe Rexona-Ades ou Brasil Kirin <sup>5</sup>	56	3,48%
Outro	14	0,87%
Materiais e uniforme	10	0,62%
TOTAL	1.607	100,0%

Fonte: IC (2017b).

Os resultados mostram que dentro das atividades do projeto, as aulas (60,05%) são o que os alunos mais gostam, bem à frente das demais opções. Permite-se afirmar que as aulas dos projetos são prazerosas e divertidas e que, portanto, deve-se dar uma atenção especial a este ponto e a quem a ministra: o professor.

E é exatamente esta relação, boa avaliação das aulas e bom desempenho do professor, que aparece nos resultados da tabela 4 onde os alunos avaliam o projeto nos itens aulas, professor, materiais/uniformes e eventos com notas variando de 1 a 10.

5 \*A opção de resposta que apresenta atividades com as equipes Rexona-Ades e Brasil Kirin são realizadas somente nas cidades do Rio de Janeiro/RJ, em Campinas/SP e Itu/SP, onde essas equipes estão sediadas e facilitam a presença dos alunos em treinos e jogos, além da visita de jogadores profissionais aos projetos.

**Tabela 4 – Resultados da pergunta: Como você avalia o projeto?**

	Aulas		Professor		Materiais e uniforme		Eventos	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Nota 1	2	0,1%	4	0,2%	7	0,4%	8	0,5%
Nota 2	3	0,2%	2	0,1%	0		4	0,2%
Nota 3	0		0		9	0,6%	3	0,2%
Nota 4	1	0,1%	0		12	0,7%	1	0,1%
Nota 5	16	1,0%	7	0,4%	46	2,9%	25	1,6%
Nota 6	18	1,1%	7	0,4%	31	1,9%	17	1,1%
Nota 7	42	2,6%	31	1,9%	82	5,1%	51	3,2%
Nota 8	150	9,3%	81	5,0%	258	16,1%	98	6,1%
Nota 9	404	25,1%	205	12,8%	399	24,8%	168	10,5%
Nota 10	971	60,4%	1.270	79,0%	763	47,5%	802	49,9%
Não participou	0		0		0		430	26,8%
<b>TOTAL</b>	<b>1.607</b>	<b>100,0%</b>	<b>1.607</b>	<b>100,0%</b>	<b>1.607</b>	<b>100,0%</b>	<b>1.607</b>	<b>100,0%</b>
<b>NOTA MÉDIA</b>	<b>9,36</b>		<b>9,64</b>		<b>8,93</b>		<b>9,29</b>	

Fonte: IC (2017b).



Foto: Daniela Carvalho

As notas médias da avaliação desses quatro itens foram muito positivas, com destaque para a avaliação das aulas (9,36) e do professor (9,64). A filosofia de valorização do professor adotada pelo IC é refletida na avaliação feita pelos alunos. Investimento em capacitação, metodologia e acompanhamento frequente garantem bons professores que ministram boas aulas.

Cada uma das três partes da aula foi avaliada em uma escala de 1 a 5, em que 1 correspondia a “Não gosto” e 5 correspondia a “Gosto muito”. Os resultados são apresentados na tabela 5, com destaque para o momento do jogo.

**Tabela 5 – Resultados da pergunta: O que você acha das aulas?**

	Aquecimento		Exercícios de Vôlei		Jogo		Atividade valores	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
1 - não gosto	24	1,5%	15	0,9%	6	0,4%	53	3,3%
2	51	3,2%	38	2,4%	10	0,6%	79	4,9%
3	215	13,4%	155	9,6%	44	2,7%	270	16,8%
4	462	28,7%	476	29,6%	147	9,1%	455	28,3%
5 - gosto muito	855	53,2%	923	57,4%	1.400	87,1%	750	46,7%
TOTAL	1.607	100,0%	1.607	100,0%	1.607	100,0%	1.607	100,0%
NOTA MÉDIA	4,29		4,40		4,82		4,10	

Fonte: IC (2017b).

Os resultados comprovam o que foi apresentado por Bruhns (1996) e por Venditti Jr. e Sousa (2008) sobre a relevância do momento do jogo como motivador para os praticantes de atividades esportivas. A Metodologia Compartilhar prioriza que os alunos tenham o momento do jogo em todas as aulas.

A tabela 6 mostra os resultados para um questionamento sobre a aprendizagem de valores. Os alunos deveriam escolher somente uma alternativa que representasse o valor mais importante que ele aprendeu.

**Tabela 6 - Qual foi o valor mais importante que você aprendeu no projeto? (somente categoria Mini 4x4 e Vôlei)**

	TOTAL	%
Trabalho em equipe	229	28,2%
Respeito	172	21,2%
Responsabilidade	123	15,1%
Cooperação	62	7,6%
Autonomia	55	6,8%
Paciência	53	6,5%
Amizade	39	4,8%
Superação	32	3,9%
Disciplina	28	3,4%
Autoestima	15	1,8%
Outro	5	0,6%
TOTAL	813	100,0%

Fonte: IC (2017b).

O valor mais importante aprendido pelos alunos foi o trabalho em equipe. Apesar de não ser um valor especificamente desenvolvido dentro das ações de valores dos projetos, é possível afirmar que para um bom trabalho em equipe é necessário cooperação, respeito, responsabilidade, liderança e outros valores agregados.

## CONCLUSÃO

Acreditamos que o processo de mudança social se dá, principalmente, na incorporação dos valores e do olhar sob uma nova perspectiva de sociedade que só é possível de ser realizada com o tempo. Para isso, precisamos fazer o aluno permanecer a maior quantidade de tempo no projeto e assim influenciá-lo de maneira contínua.

Metodologia apropriada, desafiadora e divertida, capacitação de professores, monitoramento e avaliação constantes sem se afastar do conhecimento científico são fundamentais para oferecer ações esportivas significativas e que podem promover mudanças duradouras nos beneficiários.

Esperamos que a forma de trabalho do IC apresentada neste capítulo contribua para fomentar a discussão sobre projetos socioesportivos que sejam coerentes com os objetivos propostos e com as ações que são entregues, focalizando sempre no alcance pleno das potencialidades das crianças e adolescentes por meio do esporte.

## REFERÊNCIAS

ARMOUR, K. *What is sports pedagogy and why study it?* In: ARMOUR, K. (Org.). **Sport pedagogy: an introduction for teaching and coaching**. Londres: Routledge, p. 11-23, 2011.

BRUHNS, H. T. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. **Motrivência**, Florianópolis, n.9, pp. 27 – 43, dez, 1996.

COAKLEY, J. *Assessing the sociology of sport: on cultural sensibilities and the great sport myth*. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 50, p. 402-406, 2015a.

\_\_\_\_\_. *Sport and character development among adolescents*. **Sports in Society's Online Learning Center (OLC)**. 2015b. Disponível em: <<http://www.mhhe.com/coakley11e>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

COPE, E. J.; BAILEY, R.; PEARCE, G. *Why do children take part in, and remain involved in sport? A literature review and discussion of implications for sports coaches*. **International Journal of Coaching Science**, v. 7, n. 1, p. 55-74, jan. 2013.

CRANE, J.; TEMPLE, V. *A systematic review of dropout from organized sport among children and youth*. **European Physical Education Review**, v. 21, n. 1, pp. 114 – 131, 2014.

DOTY, J. *Sports Build Character?!*, **Journal of College and Character**, v. 7, n.3, p. 1-9, 2006.

ECCLES, J. S.; BARBER, B. L. *Student Council, Volunteering, Basketball or Marching Band: What kind of extracurriculars involvement matters?* **Journal of Adolescent Research**, v, 14, n. 1, p. 10-43, 1999.

EIRAS, S. B. **Significado de um projeto social esportivo:** o caso do projeto Esporte em Ação - Núcleo Vila Torres. 138f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

GALATTI, L. R. **Pedagogia do Esporte:** o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

HOLT, N. L.; NEELY, K. C. *Positive Youth Development through Sport: a review*. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**. Las Palmas de Gran Canaria, v. 6, n. 2, 2011.

INSTITUTO COMPARTILHAR. **Relatório Anual Atividades 2016**. Curitiba, 2017a. Disponível em <[http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2017/06/RELAT% C3%93RIO-2016.pdf](http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2017/06/RELAT%20C3%93RIO-2016.pdf)>. Acesso em: 3 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa percepção de alunos 2016:** relatório consolidado projetos Instituto Compartilhar. Curitiba, 2017b. Disponível em: < <http://efeitoesporte.com.br/site/img/home/52.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

KREAGER, D. A. *Unnecessary roughness? School sports, peer networks, and male adolescent violence*. **American Sociological Review**, n. 72, p. 705-724, 2007.

MASCARENHAS, F. **Lazer como prática de liberdade:** uma proposta educativa para a juventude. Goiânia: Editora UFG; 2003.

SANCHES, S. M.; RÚBIO, K. A prática esportiva como ferramental educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, pp. 825-842, 2011.

SKINNER, J.; ZAKUS, D. H.; COWEL, J. *Development through Sport: Building Social Capital in Disadvantaged Communities*. **Sport Management Review**, v. 11, pp. 253-275, 2008.

VENDITTI JUNIOR, R.; SOUSA, M. A. Tornando o “jogo possível”: reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem motora. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, n. 1, pp. 1-9, 2008.

## 10. ESPORTE, UMA DAS VIAS PARA A MUDANÇA SOCIAL

**Fábio Antonio Muller Mariano**  
**Carlos Antonio Diniz Júnior**

### UM PANORAMA HISTÓRICO

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), também chamada de Carta Cidadã além de ser um marco da retomada democrática no Brasil, constitui-se também como referencial de busca pela consolidação dos chamados direitos sociais. Em seu art. 6º, modificado pela Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015, é definido: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”

Tais direitos são fundamentais e passíveis de reivindicação por parte do cidadão, implicando ao Estado a obrigação de garanti-los adequadamente. O art. 5º determina que todos os cidadãos são iguais perante a lei e posteriormente, ao longo dos demais artigos, são entrelaçados outros direitos sob responsabilidade do Estado em colaboração com a sociedade. As crianças e adolescentes são tratados especificamente e como prioridade absoluta no Capítulo VII nos artigos 227, 228 e 229. A Constituição determina também, a elaboração de leis e planos específicos para a infância e juventude.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), disposto pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, regulamenta a proteção integral a

crianças e adolescentes, reiterando-as como sujeitos de direito, conforme determinado pela CF/88. Tal legislação constitui-se um marco, pois deferentemente do Código de Menores (CM), instituído no de 1979, o ECA trata crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Tais direitos não se propõem a apenas um tipo de criança ou adolescente, mas “a toda a juventude e a toda a infância, e suas medidas de caráter geral devem ser aplicáveis a todos” (AMARAL; SILVA, 1989 *apud* PEREIRA, 2008, p. 24). O ECA buscou regulamentar a efetividade dos direitos fundamentais destinados à crianças e adolescentes, detalhando ações judiciais fundamentais à consecução e garantindo meios legais para sua efetivação.

Com o Estatuto, crianças e adolescentes passaram ao status de sujeitos de direitos, em igualdade de condições com todos os demais cidadãos, à exemplo do que já deixava claro o art.5º, caput e inciso I da Constituição Federal brasileira, onde se observa a seguinte redação: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros (...) a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança, à propriedade, nos seguintes termos:”; e “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”.

São assegurados e devem ser garantidos às crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos, o conjunto de direitos fundamentais: o direito à vida e à saúde; o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; o direito à convivência familiar e comunitária; o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; o direito à profissionalização e à proteção ao trabalho.

Porém, destaca-se que no Brasil, crianças e adolescentes são vítimas das desigualdades sociais, sendo expostas a um cotidiano de “miséria, violência, desemprego, desnutrição, fome, trabalho infantil, exploração sexual, mortalidade infantil, evasão escolar, educação de baixa qualidade e drogadição” (CIEDS, 2016, p.1)

Os avanços da legislação brasileira no que concerne às crianças e aos adolescentes são inegáveis. Entretanto conforme apontado, a realidade brasileira ainda possui diversos desafios. Dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) apontam que:

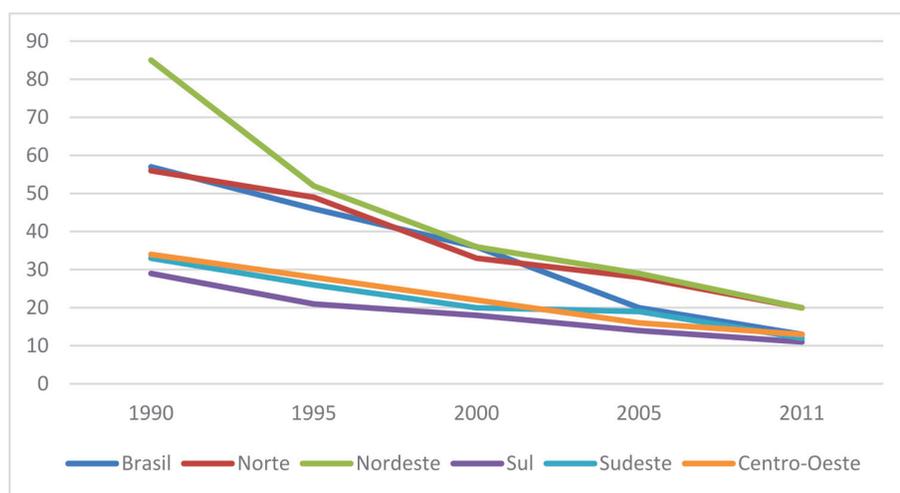
As crianças são especialmente vulneráveis às violações de direitos, à pobreza e à iniquidade no País. Por exemplo, 29% da população vive em famílias pobres, mas, entre as crianças, esse número chega a 45,6%. As crianças negras, por exemplo, têm quase 70% mais chance de viver na pobreza do que as brancas; o mesmo pode ser observado para as crianças que vivem em áreas rurais. Na região do Semiárido, onde vivem 13 milhões de crianças, mais de 70% das crianças e dos adolescentes são classificados como pobres. (UNICEF, 2014)

Uma das grandes questões que ainda assolam a sociedade brasileira é o crescente processo de segregação social. Em que pese tenhamos observado avanços significativos em questões relacionadas à cidadania e aos direitos, ainda existem muitas lacunas e diferenças entre os mundos nos quais vivem as populações de baixa renda e as mais ricas. Tal questão é ainda mais grave e complexa quando relacionada à crianças e adolescentes, haja vista que esses têm cada vez menos oportunidade de convivência e interação.

O relatório “ECA 25 anos: Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil” editado em 2015, pelo Organização das Nações Unidas (ONU), por meio do UNICEF, em razão dos 25 anos do ECA no país aponta que o estatuto “serviu de referência para a América Latina por sua coerência com os direitos humanos, com o respeito ao desenvolvimento de crianças e adolescentes e pelo compromisso em tratar a infância com prioridade absoluta.” (UNICEF, 2015, p. 5)

O documento faz algumas análises dos avanços em relação à garantia de direitos e proteção assegurados à crianças e adolescentes após a implementação do estatuto. Aponta-se que entre os anos de 1990 e 2012, a taxa de mortalidade infantil caiu 68,4%, se aproximando da referencial aceito pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que é de 10 mortes para cada 1.000 nascidos vivos. Até o ano de 2012, esse índice chegava a 14,9% de mortes para cada 1.000 nascidos vivos.

### Gráfico 1 – Evolução da taxa de mortalidade infantil – Brasil e por região

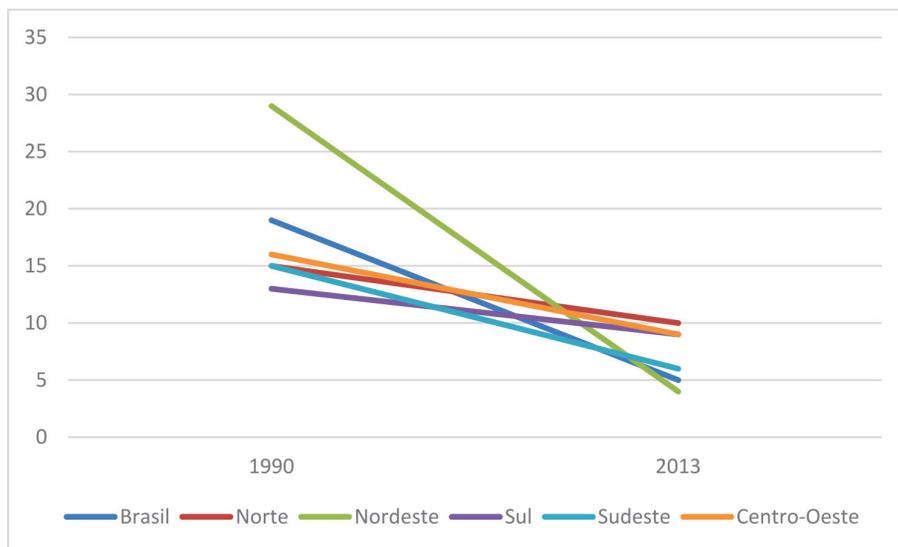


Elaborado pelos autores com base em UNICEF, 2015

Como podemos observar no gráfico, as taxas de mortalidade infantil decresceram em todas as regiões do país desde o ano de 1990. O índice correspondente a todo o território nacional se aproxima do aceitável pela OMS, entretanto duas regiões brasileiras, norte e nordeste, até o ano de 2011 ainda tinham taxas acima do quantitativo aceitável. O Brasil ainda conta com grandes desigualdades, o que dificulta uma evolução uníssona entre as regiões.

Outra questão importante apontada pelo relatório é em relação ao acesso à escolarização. De 1990 a 2013, o percentual de crianças com idade escolar obrigatória fora da escola caiu 64%, passando de 19,6% para 7%.

## Gráfico 2 - Evolução do percentual da população em idade escolar obrigatória fora da escola por região



Elaborado pelos autores com base em UNICEF, 2015

O gráfico acima nos permite observar a considerável diminuição da porcentagem de crianças e jovens em idade escolar fora da escola, sobretudo na região Nordeste em que o índice de diminuição de 86,2%. Observamos também que na região Norte, apesar da queda no índice, ainda é a região com o maior percentual de crianças e jovens fora da escola.

Mesmo com todos os avanços apontados, muito há que se fazer pela infância e juventude no país. Em primeiro lugar, é fundamental compreender que existem várias vivências de infância e juventude. Tais etapas da vida são construções históricas marcadas pelas experiências sociais de pertencimento e negação experienciadas nos territórios nos quais essas crianças, adolescentes e jovens transitam ou são impedidos de transitar.

O direito a uma vivência digna do tempo da infância [e juventude] é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. Ou quando as condições e estruturas fami-

liares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência. As relações humanas, familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram. (ARROYO, 2012, p. 34)

Assim podemos concluir que crianças e adolescentes brasileiras ainda sofrem com as desigualdades sociais e econômicas. Sabe-se que o ambiente socioeconômico em que estes estão inseridos desempenham papel fundamental em suas condições de saúde, educação e proteção (ASSIS *et al*, 2007). No Brasil, apesar de muitos avanços nos direitos para a infância e adolescente, ainda se observa que muitos estão sujeitos a diversas vulnerabilidades sociais, que se materializam através da violência doméstica, abuso e exploração sexual, aliciamento para o tráfico de drogas e entorpecentes entre outras violações de direitos.

A situação de vulnerabilidade aliada às turbulentas condições socioeconômicas de muitos países latino-americanos ocasiona uma grande tensão entre os jovens que agrava diretamente os processos de integração social e, em algumas situações, fomenta o aumento da violência e da criminalidade. (ABRAMOVAY *et al*, 2002, p. 9)

Portanto, faz-se necessário a consolidação de oportunidades diversas que garantam a proteção, combatendo a vulnerabilidade social por meio aumento do capital social e cultural. Para isso é fundamental uma profunda mudança na compreensão acerca do que são políticas sociais por parte dos gestores públicos.

É fundamental que se constituía também uma rede de proteção social, envolvendo não apenas as políticas públicas estatistas, como também outras instituições e organizações sociais que possam contribuir nesse processo. Tal ação conjunta é fundamental para consolidar uma “interconexão, interdependência, e conformação necessária para dar conta da complexidade dos processos e da realidade social” (BRONZO, 2007, p. 12).

No campo das ações para a inclusão de crianças e adolescentes, bem como a busca por estratégias que possibilitem a garantia de proteção social e de seu desenvolvimento integral, podemos destacar as atividades esportivas com uma das formas para a mudança social. Estudos como o de Viana (2003), Viana e Lovisolo (2005; 2015), apontam a prática esportiva como uma possibilidade de socialização e inclusão de crianças e adolescentes.

## **O ESPORTE, COMO UMA DAS VIAS PARA A MUDANÇA SOCIAL**

Como exposto anteriormente, o acesso ao esporte e ao lazer é um direito de todas as crianças e adolescentes brasileiros. Além disso, o esporte pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes e facilitar o pleno desenvolvimento de meninos e meninas, podendo ainda fomentar mudanças de comportamentos sociais.

Vale ressaltar aqui, que estamos partindo da concepção de esporte educacional apontada por Barbieri (1999; 2001) e Chaves (2015), que destacam a participação, inclusão social, a cooperação, coeducação e corresponsabilidade como eixos fundamentais desta manifestação esportiva.

É notório o crescente número de projetos de inclusão (PIS) por meio do esporte, seja no Brasil ou em outros países. Os PIS podem ser definidos como “ações de intervenção para o desenvolvimento social em que são estabelecidos objetivos comuns com os destinatários” (MATARUNA; BARROS, 2005, p. 597). Muitas literaturas apresentam os benefícios da prática esportiva no desenvolvimento sinestésico, emocional e na relação com o próximo (DA COSTA, 2005; TUBINO, 2001 *apud* VIANA; LOVISOLO, 2009).

O relatório “Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: Em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio” editado pelas ONU no ano de 2003, nos apresenta algumas reflexões e considerações sobre o “potencial do esporte como uma ferramenta para o desenvolvimento e a paz” (ONU, 2003). De acordo com o documento, o esporte, como direito humano é fundamental para todos os sujeitos, contribuindo

do para uma vida saudável e a aquisição de valores fundamentais, como o respeito e a cooperação.

O esporte é também um componente-chave da vida social, envolvendo diretamente as comunidades. Une as pessoas de uma maneira divertida e participativa. Ajuda a criar relações sociais, conexões e melhora a comunicação entre indivíduos e grupos. O esporte também mobiliza voluntários e promove a participação ativa da comunidade, ajudando a construir capital social e a fortalecer o tecido social. (ONU, 2003, p. 8)

Nessa perspectiva, o esporte constitui-se como uma estratégia de emancipação do homem moderno. Pois, por meio do esporte é possível se concretizar uma educação que compreenda, respeite e valoriza o sujeito em sua integralidade. Chaves (2015) destaca que a visão integradora do esporte é aquela que contribua para a emancipação do cidadão, para o desenvolvimento da sua capacidade cooperativa, sua ludicidade e também o desenvolvimento de sua identidade cultural.

Na perspectiva do esporte como meio para a mudança social, o mesmo assumiu novas funções que vão além da educação física, bem-estar, saúde ou entretenimento. Sem perder suas dimensões tradicionais, o esporte nos dias de hoje, é reconhecido como fator de formação de cidadania, respeito aos Direitos Humanos, inclusão social e combate à violência, contribuindo decisivamente para a formação de uma cultura de paz e assim para o enfrentamento das questões anteriormente apresentadas.

De tal modo, a prática de esportes é condição fundamental para a garantia da educação integral dos sujeitos. Segundo Gonçalves (2006), educação integral “é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, que tem afeto e está inserido no contexto das relações” (p. 130).

Estatísticas apontam que existem diversas lacunas para a efetivação do direito ao esporte e ao lazer no Brasil. O esporte é na maioria dos municípios brasileiros tratado em conjunto com outras políticas e

menos da metade possui políticas de lazer para crianças e adolescentes. Observa-se ainda que a precariedade ainda marca a maior parte das escolas brasileiras, no que tange à infraestrutura para a prática do esporte e do lazer. E destaque-se que as políticas de esporte no Brasil concentram grande parte do seu investimento no esporte de alto rendimento.

Para completar essa tríade, fundamental para o desenvolvimento integral dos sujeitos, é necessário discutir a participação atuante das famílias na educação dessas crianças e adolescentes. Ao abordar a questão familiar estamos tratando de conceito amplo de família, considerando diversos arranjos familiares, como as famílias monoparentais, homoparentais, consanguíneas, ampliadas, entre outros (SARTI, 2003).

As famílias estão inseridas em uma comunidade, numa relação territorial que extrapola os limites geográficos, ampliando-os para as relações estabelecidas, costumes, histórias e valores. É fundamental a participação das famílias nos processos educativos de crianças e adolescentes, assim como é reconhecido que, nessa interação todos se educam mutuamente.

É fundamental compreender essa relação contemporânea entre família – escola (ou educação dos filhos). Nogueira (2005), nos dá a dimensão dessa nova (e necessária) relação:

De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais, do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de intervir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. (*Idem*, p. 575)

A trajetória de mudanças em relação às funcionalidades do esporte vem sendo percorrida de forma gradativa, porém constante. De acordo com Tubino e Maynard da Silva, “o esporte, como um dos fenômenos mais marcantes da transição do Século XX para o Século XXI, teve, na Carta Internacional de Educação Física e Esporte (UNESCO, 1978), o seu marco de mudança de paradigma”. Até então restrito ao marco do esporte de rendimento, o esporte passa a ser compreendido como um

direito de todos, incluindo o esporte na escola, o esporte-lazer e o esporte de desempenho, incluído no sistema educativo e na vida social.

A perspectiva do esporte como direito de todos proporciona um caráter muito mais abrangente e com caráter fortemente social. A Organização das Nações Unidas defende que o esporte pode desempenhar importante papel no desenvolvimento de pessoas e países, não apenas na complementação de políticas públicas de educação e saúde, mas também na promoção do desenvolvimento e na propagação de uma cultura de paz. Em discurso enquanto ainda Secretário-Geral da ONU, Kofi Anan destacou que o esporte pode ser “uma poderosa força para trazer benefícios às vidas de povos devastados pela guerra e pela pobreza, em especial as crianças”. Essa percepção levou as Nações Unidas a adotar, em 2003, uma resolução intitulada “*Sport as a means to promote education, health, development and Peace*”<sup>1</sup>, que se tornou documento-base para a definição do ano de 2005 como o Ano Internacional do Esporte e da Educação Física.

Se multiplicam no cenário brasileiro nas últimas décadas experiências, capitaneadas por organizações não governamentais (ONGs), organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs), empresas privadas e até pelo próprio poder público, que utilizam o esporte como mote para promoção do desenvolvimento visando atingir crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

As experiências de utilização do esporte como estratégia para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes no CIEDS (Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável) tem se mostrado bastante exitosas, especialmente quando conectadas a ações de fortalecimento de vínculos familiares e de relação com a escola.

A sociabilidade e a amizade que são proporcionadas e construídas através da prática esportiva contribuem para a aceitação social e constituem fatores para o desenvolvimento de competências fundamentais para que as crianças e os adolescentes tenham um bom desenvolvimento e uma melhor adaptação à vida adulta.

As experiências do CIEDS têm demonstrado que por meio da prática esportiva é possível promover a socialização, rotina, cumprimento

1 O Esporte como meio para promoção da educação, saúde, desenvolvimento e paz.

de regras, disciplina, trabalho em equipe, liderança, respeito, persistência, solidariedade e cooperação, além de proporcionar situações que motivem aprender com os erros e conquistar realizações, competências fundamentais para o Século XXI.

As estratégias implementadas pelo CIEDS focam na integração entre desenvolvimento comportamental, inserção social e mobilização comunitária, visando a promoção da equidade e a superação da situação de exclusão a que crianças e jovens estão submetidos, no que se refere aos direitos à educação, saúde, alimentação e acesso a políticas públicas, assim nessa perspectiva, conectamos premissas conceituais para favorecer a obtenção dos resultados esperados, conforme pode ser visto Quadro I.

### Quadro I – Premissas conceituais

Identidade Pessoal e Cultural	Identidade é a composição daquilo que somos, de como nos percebemos e das relações que estabelecemos com o mundo. Essa identidade é constituída pelos nossos pertencimentos de gênero, etnia, religião, cultura, entre outros que vão se incorporando ao longo de toda a vida. De modo que, promovemos uma reflexão sobre a identidade pessoal e cultural do grupo, visando a preservar sua subjetividade e a garantia de sua dignidade como ser humano.
Contextualização	Contextualizar significa dar sentido aos conteúdos trabalhados, relacionando-os com a experiência de vida dos jovens. Para dar sentido e significado aos conhecimentos adquiridos, é necessário valer-se das relações estabelecidas entre os indivíduos e o seu ambiente. Valorizando as experiências e os conhecimentos prévios dos jovens e tomando-os como ponto de partida, será possível estimular a aprendizagem, bem como facilitará a compreensão de novos conhecimentos adquiridos no dia-a-dia.
Participação Democrática	A participação social é aclamada pela Constituição Federal de 1988 e, em especial sobre a educação, a Gestão Democrática é determinada como princípio através do Art. 206. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) reitera a importância da participação na construção de uma educação de qualidade. O enfoque participativo tem como princípios básicos a problematização, o diálogo ativo e a condução compartilhada do processo. Elementos que poderão colaborar para a análise crítica e a autonomia.

Interdisciplinaridade	Na prática educativa, a interdisciplinaridade implica uma profunda transformação nos modos de ensinar e aprender. Ela opera também no status quo escolar, uma vez que propõe uma superação do modelo hierarquizado das disciplinas escolares.. Por se constituir como uma possível rede, na qual cada saber específico, articulado a outros, possibilita a consolidação das aprendizagens numa perspectiva de integralidade do sujeito. Na prática, isto significa que, durante a prática esportiva, os conteúdos trabalhados durante as oficinas de Futebol devem estar integradas com a realidade dos jovens.
Cidadania ativa	Há muito escutamos falar de cidadania. Tornar comum a todos os indivíduos da sociedade os direitos e deveres, integrando-a a uma sociedade mais ampla, responsabilizar-se por questões antes individualizadas. Ter identidade pessoal e cultural, conviver em um ambiente saudável, seja do ponto de vista físico e geográfico, seja do ponto de vista psíquico e social. Estas são as condições mínimas de se educar na cidadania. Possibilitar aos jovens a participação ativa em todas as esferas de convivência social, seja pelo respeito às necessidades pessoais, seja pela consideração pela pessoa humana. Considerar as condições mínimas de respeito ao cidadão e discutir com os jovens quais as possibilidades concretas de se alcançar este respeito.
Autonomia crítica	Capacidade do indivíduo de tomar suas próprias decisões com base em sua razão individual. Ter autonomia é, antes de tudo, perceber-se como ser livre e capaz de atuar em seu meio ambiente com todas as suas potencialidades, colocando-as a serviço do bem comum. O senso crítico é a capacidade de observar todos os aspectos de uma questão, sejam eles positivos ou negativos. A autonomia pressupõe o respeito à cultura e às crenças de um povo, bem como ao seu acervo de conhecimento empíricos junto à sua individualidade. Só é capaz de ter autonomia quem possui identidade própria e tem consciência de sua identidade cultural, caso contrário, estará refém de todo tipo de subordinação.

Elaborado pelos autores com base em Silva (2000), BRASIL (1996), Morin (2011), Sarmento (2005)

## CONCLUSÃO

A experiência da implementação de projetos esportivos no CIEDS nos aponta várias pistas que confirmam a hipótese de que o esporte educacional contribui para o desenvolvimento integral de crianças e ado-

lescentes e que é uma via efetiva para a mudança social, podendo ser utilizado por organizações do terceiro setor no sentido de fortalecer políticas públicas. Entretanto é fundamental sua articulação com políticas de assistência, educação, saúde, dentre outras.

Tais ações contribuem para o desenvolvimento integral na medida em que, a partir da atuação de uma equipe multidisciplinar, promove um olhar integrado para o conjunto de participantes, vislumbrando suas interações com o contexto local, com os outros participantes e com instituições do território e na medida em que continuamente promove uma interlocução das ações realizadas com conteúdos relacionais e que privilegiem as premissas conceituais abordadas nesse artigo.

A prática tem demonstrado que tais ações impactam diretamente na autonomia dos participantes, no rendimento escolar, no relacionamento familiar e no protagonismo juvenil.

Destaque-se que tais impactos não se limitam aos jovens e crianças participantes, participantes, mas contribuem para o desenvolvimento das famílias e do próprio território. A atuação a partir da tríade escola – família – esporte parece contribuir significativamente com tais impactos, considerando que escola e família partilham funções relevantes na formação do cidadão.

O esporte é uma via para a mudança social a medida que apoia estratégias e políticas públicas de inclusão e defesa de direitos nos territórios, utilizando os princípios constitutivos da participação, de totalidade, de coeducação, de emancipação, de cooperação, de solidariedade, de integração, de liberdade, de autonomia e de preservação da identidade cultural no conjunto de atividades empreendida pelo projeto.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C. C. **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002

ARIÉ, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1991

ARROYO, M. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In.: MOLL, J. (org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ASSIS, A. M. O.; BARRETO, M. L.; PINHEIRO, S. M. C. Desigualdade, pobreza e condições de saúde e nutrição na infância no Nordeste brasileiro. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 23(10):2337-2350, out, 2007.

BARBIERI, C. Conversando sobre esporte educacional. In: **Festival de jogos cooperativos: um exercício de convivência**, Livros de boas memórias, Taubaté, (s.n.), 1999.

\_\_\_\_\_. **Esporte Educacional: uma possibilidade de restauração do humano no homem**. Canoas: ULBRA, 2001.

BETTI, M. **A janela de vidro**. Esporte, Televisão e Educação Física. 2ª Ed. SP: Papyrus, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 1988

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996

BRONZO, C. Intersetorialidade como princípio e prática nas Políticas Públicas: reflexões a partir do tema do enfrentamento da pobreza. **XX Concurso del CLAD sobre Reforma del Estado y Modernización de la Administración Pública** “¿Cómo enfrentar los desafíos de la transversalidad y de la intersectorialidad en la gestión pública?” Caracas, 2007.

CHAVES, Aline D. **O clima motivacional nas práticas do esporte educacional**. 2015. 171 f. Tese (Doutorado em Educação Física e Esporte). Universidade de São Paulo, SP.

CIEDS. **Cartilha de Capacitação – Craque do Amanhã – Rio de Janeiro**. 2013

CIEDS. **Diagnóstico Participativo do Arsenal e entorno – Craque do Amanhã – Rio de Janeiro**. 2013

- CIEDS. **Projeto Técnico** – Craque do Amanhã – Rio de Janeiro. 2012
- CIEDS. **Relatórios Narrativos** – Craque do Amanhã – Rio de Janeiro. 2012 a 2014.
- CIEDS. **Craque do Amanhã** – Esporte, Escola e Família. Rio de Janeiro. 2016.
- DIEGUES, A. C. Desenvolvimento Sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **São Paulo em Perspectiva**. SP. 1992
- GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e a escola de tempo integral**. SP: Cadernos CENPEC, 2006.
- MATARUNA, Leonardo; BARROS, Luciana. Inclusão social: esporte para Portadores de nanismo. In: DACOSTA, L. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro, 2005.
- MENDONÇA, A. M. **Transformações socioeconômicas no eixo Niterói-Manilha em São Gonçalo/RJ. Rio de Janeiro**. Tese de doutorado. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional/Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.
- MIRANDA, A. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. **Conteúdo e Identidade**: Brasília, v. 29, n. 2, 2000.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez: SP, UNESCO: DF. 2011.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: Em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio**. 2003. Disponível: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/publicacoes/esporteParaDesenvolvimentoPaz.pdf>> Acesso em: 20 set. 2015
- PEREIRA, Tânia da Silva. **Direito da criança e do adolescente**: Uma proposta interdisciplinar. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

PIOVESAN, F. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. Ano 1: nº 1, 2004.

SANTOS, M. as cidadanias mutiladas. In.: CARDOSO, R. *et al.* **O Preconceito**. SP: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa - Re-fletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005

SARTI, C. A. Famílias enredadas. In A. R. Acosta & M. A. Vitale (Org.) **Família: laços, redes e políticas públicas**. São Paulo: IEE-PUCSP, 2003.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.), **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000

UNICEF. Infância e adolescência no Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>. Acesso em: 22 jun. 2014

VIANNA, J. A. Educação física, esporte e lazer para as camadas populares: a representação social dos seus atores. **Anais do XII CONBRACE**, Caxambu, 2003

VIANNA, J.A.; LOVISOLO, H. Educational sports: the adhesion from the subjects of popular layers. **Fiep Bulletin**, Genebra: Special Ed, v. 75, p. 487-490, 2005.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. **Revista Movimento**, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewArticle/5190/5832>>. Acesso em: 12 set. 2015

## 11. O IMPACTO SOCIAL POR MEIO DO ESPORTE

**Jessé H. Veríssimo de Medeiros**  
**Karine Batista**

### INTRODUÇÃO

O Brasil é detentor de uma das maiores riquezas do mundo e atualmente faz parte do seletor grupo das 10 maiores economias do planeta. Por outro lado, dados das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD) apontam o país ocupando a 79ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), instrumento utilizado para mensurar a qualidade de vida das pessoas que está baseado em indicadores relacionados à saúde, educação e renda.

Historicamente, o Brasil é dotado por uma herança de grande injustiça social, a má apropriação e repartição da renda se comparadas à capacidade de produção nacional justificam em parte a posição ocupada pelo Brasil no ranking do IDH, ficando atrás de países menos desenvolvidos economicamente como o Uruguai, Argentina e Chile. Tais fatores têm contribuído para o aumento constante da desigualdade social no Brasil, consequência da falta de perspectivas e condições estruturais básicas, como acesso à educação, saúde, segurança e habitação.

A exclusão abrange diversas parcelas da população brasileira, mas é sabido que os jovens são particularmente atingidos por problemas sociais, dentre eles, Nogueira (2011) realça a escolarização precária, exílio em bairros marginalizados, emprego precoce e subemprego, justificando os jovens como potencial problema de ordem social. O reconhecimento do esporte como um importante canal de sociabilização, bem como sua contribuição significativa ao aspecto educacional justifica em parte o crescente número de projetos esportivos financiados por instituições

governamentais e privadas, de forma a contribuir para que o esporte se torne uma ferramenta altamente adotada em políticas públicas voltadas às crianças e aos jovens, em especial, àqueles das classes populares.

Não é de hoje que o esporte é pensado como um elemento fundamental na educação do homem. Ainda na Grécia antiga as atividades físicas e esportivas possuíam um grande valor na formação física e moral dos praticantes. A concepção de esporte passou por muitas transformações desde então, vindo a atingir uma grande dimensão nos campos político, socioeconômico, cultural e educacional (KORSAKAS, DE ROSE JUNIOR, 2002). Estas transformações contribuíram significativamente para que o esporte se tornasse um dos fenômenos socioculturais mais importantes dos últimos tempos, sendo altamente difundido ao redor do mundo e justificando a necessidade de se investigar até hoje a relação estabelecida entre esporte, sociedade e educação.

No Brasil, mesmo com a realização dos megaeventos, como a Copa do Mundo 2014 e os Jogos Olímpicos Rio 2016, em que houve aumento considerável do incentivo ao esporte em nosso país, no que diz respeito às políticas públicas voltadas ao esporte, e conseqüentemente, aos níveis de prática esportiva adotados pela população brasileira, ainda há um longo caminho a ser percorrido por aqui. Atualmente, segundo pesquisa realizada em 2015 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre prática de esporte e atividade física, aproximadamente 100,5 milhões de jovens e adultos com 15 anos ou mais, não praticam esporte ou atividade física, o que equivale a 62,1% da população desta faixa etária no Brasil.

De acordo com a mesma pesquisa, existem inúmeros fatores que contribuem com estes dados tão preocupantes, como falta de espaços adequados, de tempo, políticas públicas e a criação de um plano nacional de esporte. Dentre tantos fatores apontados, outro que merece destaque é o grau de instrução, já que o percentual de prática esportiva e de atividade física está inversamente proporcional ao grau de instrução da população, ou seja, a população com ensino superior completo apresentou maior índice de prática de esporte e atividade física. Ao partir desse pressuposto, percebe-se que o nível de atividade física e esportiva sofre

influência do nível socioeconômico, reforçando a ideia de que o acesso ao esporte é mais um indicador atingido pela desigualdade social.

Tão importante quanto saber os motivos pelos quais a população brasileira encontra-se aquém quando o assunto é a prática esportiva, é estarmos conscientes sobre as consequências que tais hábitos acarretam, como por exemplo, o sedentarismo, uma das causas que mais mata no mundo e que exerce relação direta com o constante aumento do sobrepeso e obesidade em países emergentes como o Brasil. O combate ao sobrepeso e à obesidade se tornaram grandes desafios mundiais, e atualmente, representam sérios problemas de saúde pública, sendo responsáveis pela alta incidência de doenças crônicas não transmissíveis. Para Bahia e Araujo (2014) as consequências econômicas da obesidade e doenças associadas não se limitam aos elevados custos médicos, mas incluem também os custos indiretos ou sociais, como: a diminuição da qualidade de vida, perda de produtividade e aposentadorias precoces.

No Brasil, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) o sobrepeso e obesidade atingem cerca de 54% da população brasileira. Tratando-se de crianças e jovens, este dado se torna ainda mais alarmante, já que, 37% das crianças estão acima do peso ou apresentam obesidade, podendo se tornar jovens e adultos obesos no futuro, aumentando ainda mais a quantidade de pessoas com sobrepeso no Brasil.

Neste contexto, frente às citações acima referentes aos problemas causados pela desigualdade social, o esporte surge como fenômeno sociocultural de extrema importância na interlocução entre sociedade, injustiça social e busca pela qualidade de vida. Há tempos, a relação de causa e efeito estabelecida entre estes três elementos vem sendo aprofundada por diversos atores da sociedade.

No que diz respeito à saúde e qualidade de vida, existem diferenças consideráveis entre praticantes de esporte e atividade física e os não praticantes. Enganam-se os que pensam que estas diferenças são estritamente biológicas, como os aspectos físicos, motores e neuromusculares. É preciso destacar que existem diferenças que estão relacionadas aos aspectos cognitivos e psicológicos, como a autoestima, autoconceito, bem como a contribuição do esporte como estímulos aos princípios éticos e

morais, fatores estes de grande importância na relação estabelecida na sociedade em um contexto geral.

Neste sentido, reforçando a dimensão dos benefícios causados pelo esporte, a saúde e qualidade de vida são interpretadas considerando o universo social em que estão inseridas, justificando a necessidade de serem analisadas também na perspectiva das ciências sociais.

## **O ESPORTE COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO E SOLUÇÃO DAS MAZELAS SOLIAIS.**

A vulnerabilidade social que os grupos socialmente desfavorecidos estão expostos revela a dimensão dos impactos causados pela desigualdade social, como os altos índices de criminalidade, violência, consumo de drogas e evasão escolar atingindo áreas de grande relevância à qualidade de vida da população brasileira. Com isso, o objetivo de minimizar as consequências geradas por estes problemas, somadas aos benefícios das práticas esportivas no campo socioeducacional tem contribuído para o surgimento de inúmeros projetos sociais incentivados por diversas ações governamentais e da sociedade civil.

Outro fator que merece ser destacado e que tem influenciado no aumento de projetos do terceiro setor justifica-se pela necessidade de se pensar novas abordagens educacionais. Dentre elas, a utilização do esporte como fator de transformação social e exercício da cidadania, sendo utilizado como ferramenta auxiliar na formação global de crianças e jovens tem ganhado cada vez mais importância. Segundo Nogueira (2011), o esporte se tornou uma das principais estratégias de intervenção em políticas públicas específicas para a juventude devido aos seus aspectos de ordem moral e construção da personalidade de seus praticantes.

Assim como reconhece a constituição federal e o estatuto da criança e do adolescente (ECA) o esporte é um direito humano fundamental de todo cidadão brasileiro, ou seja, garantir o acesso ao esporte de qualidade vai muito além da visão minimalista sobre o esporte como ferramenta exclusiva ao combate à ociosidade de crianças e jovens. Corroborando com esta afirmação, Correia (2008) explica que

ver esses indivíduos como carentes, permite o surgimento de projetos de educação física, esporte e lazer com um caráter clientelista, assistencialista, paternalista ou utilitarista, oferecendo como benesse aquilo que é um direito.

Desta forma, o esporte deve ser compreendido, sobretudo, como uma questão de garantia de direitos e exercício da cidadania, no qual os benefícios da prática bem orientada são consequências do direito assegurado ao cidadão. No que diz respeito aos projetos sociais que utilizam o esporte como ferramenta de trabalho, Nogueira (2011) defende o esporte como possibilidade de prática educativa, tornando-se um vetor político e cultural de experiências positivas focadas na participação, no reconhecimento de potencialidades, no desenvolvimento de capacidades, na afirmação das diferenças e no fortalecimento de identidades.

Ao analisar as informações supracitadas e também por acreditar no poder transformador do esporte, o Instituto Janeth Arcain (IJA), idealizado pela ex-atleta da seleção brasileira de basquete, medalhista olímpica e campeã mundial, Janeth Arcain, representa um bom exemplo de programa socioesportivo a ser considerado neste contexto, já que, há mais de 15 anos vem atuando de forma sistemática assegurando o esporte como direito de toda criança e adolescente, utilizando o basquetebol como ferramenta de desenvolvimento humano e transformação da sociedade. Desta forma, com a finalidade de se criar alternativas ao sistema esportivo e promover o esporte com foco na participação e inclusão social, o IJA desenvolveu seu próprio método. Com o intuito de fomentar a prática esportiva no território nacional, o método do IJA foi



desenvolvido considerando uma importante questão, a facilidade de replicação do método em diferentes contextos e realidades.

Assim sendo, o Instituto Janeth Arcain entende o esporte como um bem cultural que deve ser planejado e transmitido de forma sistematizada, permitindo o fácil acesso a todos. Com isso, o método preconizado pelo IJA considera questões socioeducativas que contribuem para o desenvolvimento global do aluno, ou seja, o ensino do basquete vai além do desenvolvimento de seus fundamentos técnico-táticos e o esporte assume um papel facilitador à formação cidadã, sendo utilizado como ferramenta de desenvolvimento humano e transformação da sociedade.

Neste contexto, o IJA pauta a sua prática esportiva no desenvolvimento dos bons valores e atitudes, cujas propostas pedagógicas estão embasadas pelos princípios norteadores da pedagogia do esporte, de forma a promover aprendizagens específicas, planejadas às necessidades dos beneficiários, não só no domínio motor, mas também nos domínios cognitivo e socioafetivo. Com isso, a prática esportiva adotada pelo IJA está baseada em importantes critérios. São eles:

### **Desenvolver o amor pelo esporte**

Estimular os alunos a conviver com o esporte no decorrer de suas vidas, integrando esta prática em suas atividades cotidianas com intuito de contribuir para uma população mais ativa, com hábitos saudáveis e conseqüentemente, maior qualidade de vida. Para tal, conscientizar os alunos sobre os benefícios do esporte e adotar práticas esportivas alegres, motivadoras e interativas é determinante tornar estas experiências prazerosas e reforçadoras da autoestima e da autoconfiança e conseqüentemente, desenvolver o gosto pelo esporte.

### **Promover o esporte de forma inclusiva**

Ao reconhecer que o esporte é direito de todo cidadão, ensinar o esporte a todos e qualquer indivíduo, mesmo que para isso seja necessário realizar adaptações em suas estruturas funcionais com intuito

de atender adequadamente às individualidades dos praticantes. Respeitar às necessidades dos alunos é um dos critérios mais importante, pois exerce relação direta com a motivação e conseqüentemente, manutenção do aluno no programa socioesportivo.

### Ensinar o esporte com qualidade

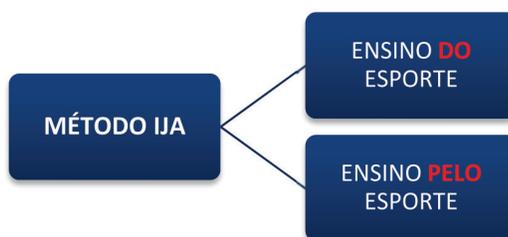
Garantir com que o esporte seja bem ensinado, utilizando os procedimentos e meios mais adequados frente à realidade dos beneficiários, aumentando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

### Promover valores por meio do esporte

O fato de lidarmos com crianças e jovens reforça a necessidade de ensinarmos além dos fundamentos da modalidade, e com isso, considerar a condição humana do aluno, tornando o ambiente esportivo ideal para o estímulo à interação social e desenvolvimento de bons comportamentos, atitudes e valores.

É preciso ressaltar que estes critérios se relacionam constantemente e a forma como se complementam exerce grande importância na manutenção do beneficiário no programa esportivo, contribuindo diretamente com a melhora da qualidade de vida e promoção da autoestima por meio do esporte.

Com o compromisso de auxiliar a formação global dos beneficiários, didaticamente, o método desenvolvido pelo IJA está subdividido em duas vertentes de ensino:



A vertente **Ensino DO Esporte** está relacionada ao referencial técnico-tático e retrata o aprendizado do basquetebol em si, ou seja, por

meio de aulas essencialmente práticas, com estímulos ao desenvolvimento físico e motor, os beneficiários vivenciam os fundamentos modalidade, suas regras e aspectos históricos. No que se trata desta vertente, como forma de garantia de qualidade ao ensino e com intuito de atender as necessidades de cada faixa etária, ao considerar suas particularidades no que se referem aos domínios motor, cognitivo e socioafetivo o IJA adotou quatro fases de desenvolvimento. São elas:

- Basquete Kids – 7 a 9 anos
- Mini Basquete – 10 a 12 anos
- Basquete I – 13 e 14 anos
- Basquete II – 15 a 17 anos

Já o **Ensino PELO Esporte** está relacionado ao referencial socioeducativo e atua diretamente na promoção dos bons valores e princípios inerentes a prática esportiva. Desta forma, o basquetebol é utilizado como fator de transformação social e desenvolvimento humano, de forma que por ser bem direcionado é capaz de contribuir com a aprendizagem de novos comportamentos e atitudes, auxiliando no desenvolvimento da visão crítica e humanística dos valores do esporte, ampliando suas competências, capacidades, e conseqüentemente, favorecendo o processo de formação da personalidade.

Com o objetivo de potencializar os resultados obtidos foram desenvolvidos quatro projetos socioeducativos para complementar a vertente **Ensino PELO Esporte** contribuindo diretamente para formação integral dos beneficiários do Instituto Janeth Arcain. Nestes projetos são abordados diversos temas transversais que atuam na formação de indivíduos mais éticos, críticos, cooperativos, autônomos, conscientes e responsáveis pelos seus deveres e direitos enquanto cidadãos. São eles:

### **Projeto Educando**

É um dos pilares do método desenvolvido pelo IJA e vem atuando consistentemente no compromisso com aspecto educacional das crianças e jovens do programa. Este projeto trabalha diretamente com dois

objetivos específicos de grande importância à diminuição das desigualdades sociais. Um deles é o combate à evasão escolar, que está diretamente relacionada com a incidência de empregos precoces em crianças e jovens, que por sua vez, dificulta a busca por condições mais justas e igualitárias no futuro, reforçando a relação entre desigualdade social e escolarização precária. O outro objetivo do Projeto Educando é auxiliar na formação global dos beneficiários. Assim, são abordados temas transversais que expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania, como ética, saúde, orientação profissional, drogas, violência, orientação sexual, autonomia, empreendedorismo e a diversidade cultural.

Dentre as diferentes estratégias utilizadas para combater a evasão escolar, periodicamente há o recolhimento do boletim escolar, que permite acompanhar a frequência e o rendimento individual do aluno, o que comprova que este se encontra de fato matriculado na rede de ensino. Quanto conscientizar as crianças e jovens a respeito da importância dos estudos em sua formação, o Instituto Janeth Arcain desenvolveu a “Cartilha Educando” que faz parte do material básico entregue aos beneficiários. Há anos, o projeto Educando vem contribuindo consistentemente com o desenvolvimento do aspecto educacional dos beneficiários do programa, tornando-os mais conscientes e responsáveis sobre seus atos. Dentre os resultados obtidos nos últimos anos, destacam-se:

- Melhora da frequência e rendimento escolar dos beneficiários;
- 0% de evasão escolar em alunos matriculados no programa;
- Alunos com princípios e valores estabelecidos;
- Melhora da autoestima e autoconfiança.

Tais dados, quando comparados à realidade encontrada no Brasil enaltecem ainda mais os resultados obtidos pelo IJA no que diz respeito à evasão escolar e melhora do aspecto educacional. Vale lembrar, que segundo o IBGE (2015) 19% da população entre 15 e 17 anos abandonam os estudos.

## **Projeto Planeta Amigo**

A relação entre esporte e meio ambiente tem sido cada vez mais difundida em diversos programas do terceiro setor, no qual o esporte representa outra importante ferramenta para abordar temas relacionados a sustentabilidade e aquecimento global, o que torna a prática esportiva um meio de abertura para novas oportunidades e descobertas. Desta forma, as ações desenvolvidas neste projeto atuam diretamente na conscientização do indivíduo como cidadão integrante, dependente e agente transformador do ambiente onde vive, alertando-o sobre as consequências de seus atos na preservação do meio ambiente.

Por meio deste projeto, realizando diferentes estratégias, como palestras, passeios, ações de reciclagem e revitalização de espaços públicos, o IJA vem estimulando não só os beneficiários e seus familiares, mas também impactando a comunidade de uma forma geral. Com isso, todos se tornam mais responsáveis no que diz respeito à sustentabilidade, preservação do meio ambiente e dos espaços de uso comum, que quando bem preservados são utilizados para a prática de esporte e lazer.

## **Projeto NutriBem**

Outro projeto que vem impactando e contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos nossos alunos e familiares é o projeto NutriBem, cujo objetivo é conhecer os hábitos alimentares dos beneficiários e conscientizá-los sobre a importância da alimentação adequada à prática esportiva e qualidade de vida, alertando-os sobre as possíveis consequências de hábitos alimentares inadequados.

Neste projeto as ações (palestras, jogos educativos, culinárias interativas) são aplicadas para os alunos e familiares, sob orientação de uma equipe de nutricionistas que abordam os mais variados temas de interesse dos nossos alunos, professores, e familiares em geral.

Ao analisar o perfil socioeconômico dos nossos beneficiários é sabido que as refeições realizadas por grande parte deste público não possuem a qualidade nutricional adequada, seja pela falta de informa-

ção, de hábitos saudáveis e até mesmo de recursos. Ao considerar estas informações, uma das formas de contribuir diretamente com a aquisição de hábitos mais saudáveis e refeições mais nutritivas é orientar por meio de oficinas as famílias a prepararem cardápios que sejam economicamente viáveis e adequados à sua realidade socioeconômica. Este sempre foi um dos principais objetivos do projeto Nutribem, proporcionar alimentação de boa qualidade e que pudesse ser facilmente incorporada ao cotidiano familiar. Neste contexto, as culinárias interativas têm atingido resultados extremamente significativos e um dos temas mais abordados é o reaproveitamento integral dos alimentos que tem impactado diretamente as famílias dos beneficiários integrantes do programa.

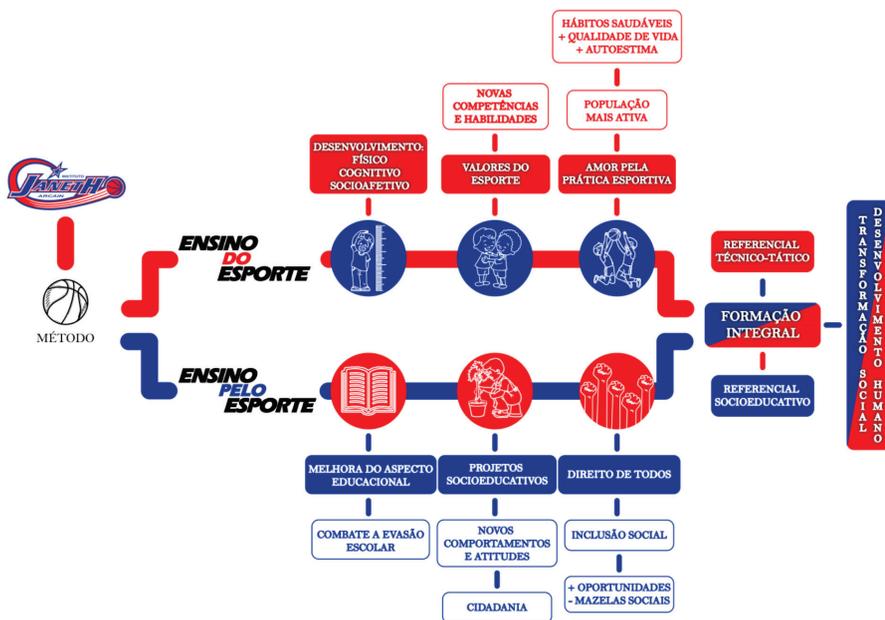
A alimentação saudável, juntamente com a prática regular de esportes e atividade física constituem fatores de grande importância no controle do sobrepeso e combate à obesidade, conseqüentemente, influenciando para a melhora da autoestima e da qualidade de vida.

### **Projeto Sorrir**

Entender que a saúde bucal está intimamente relacionada à saúde geral e à qualidade de vida é uma das missões do projeto Sorrir. É sabido que a relação sorriso saudável x qualidade de vida x autoestima são de grande importância para o bom desenvolvimento de crianças e jovens. Pesando nisso, o Projeto Sorrir desenvolve o trabalho preventivo de higiene bucal, orientando crianças, jovens e familiares sobre a importância de hábitos adequados para a melhoria da saúde e qualidade de vida, e conseqüentemente, contribuir para o desempenho esportivo.

A dificuldade de acesso aos serviços básicos de saúde, como orientação odontológica, reforça a importância deste projeto e a dimensão da contribuição do IJA na melhoria da saúde e qualidade de vida dos beneficiários e familiares. Por meio deste projeto, o IJA em parceria com dentistas, oferece orientação especializada auxiliando diretamente na aquisição de hábitos saudáveis, e conseqüentemente, influenciando positivamente na saúde geral dos alunos e familiares.

**Figura 1 – Método Instituto Janeth Arcain**



Fonte: Instituto Janeth Arcain

## CONCLUSÃO

O terceiro setor por meio dos diversos projetos sociais tem contribuído expressivamente na utilização do esporte como forma de combate às desigualdades sociais. Estas intervenções têm crescido significativamente, a exemplo, temos o Instituto Janeth Arcain, que juntamente com outros membros fundadores da Rede de Esporte pela Mudança Social, (REMS) acredita no poder transformador da prática esportiva e utilizam o esporte como fator de desenvolvimento humano e exercício da cidadania, transformando a realidade de milhares de crianças e jovens no Brasil, conforme figura 1.

O referencial socioeducativo atribuído ao esporte justifica o crescimento de projetos com este perfil, que ao adotar práticas sistematizadas e desenvolvidas em ambientes propícios à promoção dos bons valores e princípios, contribui diretamente com a formação integral do aluno, tornando-o mais ético, crítico, cooperativo, autônomo, consciente de seus direitos e responsável pelos seus deveres enquanto cidadão.

Neste sentido, é preciso entender o esporte sob uma ótica mais abrangente e não apenas como variável exclusivamente biológica, que estimula a melhoria dos aspectos físicos e motores e. É preciso enxergar sua contribuição aos fatores cognitivos e psicológicos, como melhoria da autoestima e autoconceito, indicadores que exercem relação direta com os aspectos sociais e interferem consideravelmente na forma como os indivíduos estabelecem suas relações. Desta forma, no que diz respeito à relação entre esporte, atividade física e qualidade de vida é necessário considerar os elementos socioculturais, políticos e econômicos que constituem este cenário.

Portanto, é inegável a importância de programas socioesportivos como o Instituto Janeth Arcain na melhoria da saúde e qualidade de vida, potencializando os efeitos favoráveis à diminuição do impacto causado pela desigualdade social. Assim sendo, o esporte e a atividade física de qualidade tornam-se ferramentas poderosas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

BAHIA, Luciana R; ARAÚJO, Denizar Vianna. **Impacto Econômico da Obesidade no Brasil**. Revista HUPE, Rio de Janeiro, 2014;13(1):13-17.

CARVALHO, Valéria Cristina de. **Violência: Um Complexo Fenômeno Sócio-Cultural Universal**. Universidade de Votuporanga – UNIFEV, 2013.

CORTÊS NETO, Ewerton Dantas; DANTAS, Maihana Maira Cruz; MAIA, Eulália Maria Chaves. **Benefícios de projetos sociais em crianças e adolescentes**. Revista Saúde & Transformação Social. ISSN 2178-7085, UFSC - Florianópolis, v.6, n.3, p.109.-117, 2015.

CORREIA, Marcos Miranda. **Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões e considerações para uma gestão socialmente comprometida**. Revista Eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos - UFRJ. Vol 4, nº 1. Rio de Janeiro, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). **Prática do Esporte e Atividade Física**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:<<http://biblioteca.ibge.gov.br>> Acesso em 02 de Julho de 2017

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). **Prática do Esporte e Atividade Física**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:<<http://biblioteca.ibge.gov.br>> Acesso em 02 de Julho de 2017

GRECO, Pablo Juan; SILVA, Siomara A; SANTOS, L, Rocha. **Organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no Programa Segundo Tempo**. Maringá: EDUEM, 2009

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Diagnóstico Nacional do Esporte: a prática do esporte no Brasil**. Brasília, 2015. Disponível em<<http://www.esporte.gov.br/diesporte>> Acesso em 30 Junho de 2017

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Diagnóstico Nacional do Esporte: a prática do esporte no Brasil**. Brasília, 2016. Disponível em<<http://www.esporte.gov.br/diesporte>> Acesso em 01 Julho de 2017

PIMENTA, Teófilo Antonio Matos; ROCHA, Renato; MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. **Políticas Públicas de Intervenção na Obesidade Infantil no Brasil: uma Breve Análise da Política Nacional de Alimentação e Nutrição e Política Nacional de Promoção da Saúde**. UNOPAR, *Cient Ciênc Biol Saúde* 2015;17(2):139-46.

SILVEIRA, Juliano. **Considerações entre o esporte e o lazer: entre direitos sociais e projetos sociais**. *Licere*, Belo Horizonte, v.16, n.1, mar/2013

TABARES, J. F. **O esporte e a recreação como dispositivos para a aten-**

**ção da população em situação de vulnerabilidade social.** *In:* MELLO, V. de A.; TAVARES, C. **O exercício reflexivo do movimento:** educação física, lazer, e inclusão social. Rio de Janeiro: Shape, p. 212-224, 2006.

TAVARES, S. Avaliação de projetos sócio-esportivos. *In:* MELLO, Vitor de A.; TAVARES, Carla. **O exercício reflexivo do movimento:** educação física, lazer, e inclusão social. Rio de Janeiro: Shape, p. 200-211, 2006.

VICTORINO, Silvia Veridiana Zamparoni; SOARES, Larissa Gramazio; MARCON, Sonia Silva; HIGARASHI, Ieda Harumi; **Viver com obesidade infantil: a experiência de crianças inscritas em programa de acompanhamento multidisciplinar.** Revista Rene, 2014, nov-dez; 15(6):980-9



## 12. POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UM APOIO CIENTÍFICO PARA PROJETOS DE ESPORTE SOCIAL NO CAMPO DE TRABALHO, “ESPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO”

**Katrin Bauer**  
**Marie Biermann**  
**Ítalo Nunes Braga**  
**Ricardo Hugo Gonzalez**

### INTRODUÇÃO

Embora o esporte tenha sido vinculado a objetivos de desenvolvimento desde os primeiros Jogos Olímpicos, o “esporte para o desenvolvimento” experimentou um tremendo impulso nos últimos dez a quinze anos. Organizações nacionais e internacionais, governamentais e não governamentais, governos, indústria, setor privado e as partes interessadas no esporte usam recursos humanos e financeiros para os chamados projetos de desenvolvimento esportivo. Estes projetos utilizam o esporte como ferramenta para desenvolvimento pessoal, social, comunitário, nacional e internacional. Os personagens envolvidos não vêm todos de “fora”, mas também existem muitas organizações locais e governos que associam e promovem o esporte com o alcance dos objetivos de desenvolvimento em seus países (ver Petry; Groll; Tokarski, 2011; 2008; Levermore; Beacom, 2009a / b; SDP IWG, 2008).

Estreitamente interligados com este crescimento - e com base nos *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)* - as Nações Unidas declararam o esporte como um importante contribuinte para os Objetivos

de Desenvolvimento Sustentável de 2015 (SDGs). “O esporte é (...) um elemento importante do desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a crescente contribuição do esporte para a realização do desenvolvimento e paz na promoção da tolerância e do respeito e das contribuições que ele traz para o empoderamento das mulheres e dos jovens, indivíduos e comunidades, bem como para a saúde, a educação e objetivos de inclusão social. “. (UNGA, 2015, S. 10)

A força da abordagem “Desporto para o desenvolvimento” - de acordo com DSHS e ICSSPE (2015) - é vista em sua interseção: é utilizado na educação, promoção da saúde, igualdade de gênero, boa governança e inclusão de pessoas com deficiência. Novos campos de ação, como a promoção da sustentabilidade dos principais eventos esportivos, abrem um potencial de intervenção prospectivo.

Na Alemanha, o interesse cresceu de forma constante “em um nível prático, nos níveis de ciência e política esportiva nos últimos anos” (GROLL; HILLBRING, 2011, p. 12). No contexto da cooperação alemã para o desenvolvimento, os projetos esportivos foram financiados em todo o mundo há mais de trinta anos (BMZ, 2017), mas com o estabelecimento do programa “Esporte para o desenvolvimento”, implementado pela Associação Alemã para Cooperação Internacional (GIZ) desde 2013, o Ministério Federal de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (BMZ) atribui particular importância a essa abordagem, estabelecendo novos projetos regionais (desde 2014, o programa regional “1000 oportunidades para a África”, desde 2016, o programa regional “Jordânia e Norte do Iraque”). ‘Esporte para o desenvolvimento’ tornou-se um tema abrangente na cooperação alemã para o desenvolvimento com inúmeros links para vários objetivos da política de desenvolvimento do governo federal (ibid.).

O crescente estabelecimento do campo de trabalho “Esporte para o Desenvolvimento” não se reflete apenas em inúmeras iniciativas e projetos ou no trabalho do Governo Federal, mas também nas universidades alemãs há um claro desejo de mais ensino e pesquisa, reforçada por um crescente interesse externo na ordem, nesta área. Usando o exemplo da Universidade Alemã de Esporte de Colônia (DSHS), este capítulo dará uma visão de por que é importante acompanhar cientificamente

projetos de esportes sociais, quais tarefas e áreas de trabalho podem ser atendidas neste contexto e quais possibilidades e desafios estão associados a ela.

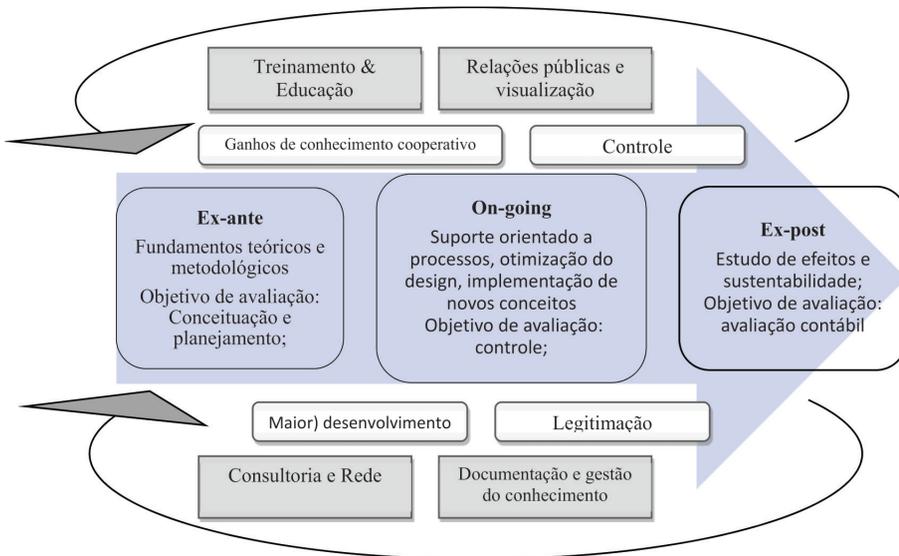
### **1. Assistência científica no campo de trabalho “Esporte para o Desenvolvimento**

A crença generalizada de que o esporte e o exercício, no ramo das intervenções, têm entre si um impacto positivo no desenvolvimento de indivíduos, no entanto, organizações e comunidades enfrentam a falta de evidências científicas que ilustram o potencial do esporte (BEUTLER, 2008; KIDD; 2008, GIRGINNOV, 2008, OKADA; YOUNG, 2011). Além disso, grande parte do que aconteceu no campo dos “esportes para o desenvolvimento” nos últimos dez anos - como Darnell (2012) e Maguire (2013) criticam - não com base em uma análise minuciosa da economia, mas emergiu da prática e da idealização; o que, por sua vez, explica as teorias e abordagens teóricas em falta de muitos projetos de intervenção. Embora o monitoramento e a avaliação científica em outros campos sejam componentes comuns da política e da prática (Kromey, 2007) e um esforço intensificado para melhorar a qualidade e a profissionalização (Schemme, 2003), o pedido de apoio científico apropriado para projetos de desenvolvimento esportivo só se tornou mais evidente nos últimos anos (BEUTLER, 2008, KIDD, 2008, GIRGINNOV, 2008, SPAAIJ; JEANES, 2013, COALTER, 2013, NICHOLLS et al., 2011).

De acordo com Stockmann (2004, 2007), o monitoramento científico e as atividades de monitoramento e avaliação associadas devem fazer parte de um ciclo inteiro de projeto ou programa. Essas atividades podem se referir a diferentes fases de projetos ou programas. Dependendo do tempo, eles tomam diferentes perspectivas analíticas e buscam um interesse diferente na cognição. O monitoramento é uma tarefa constantemente recorrente que começa na fase de planejamento de um projeto ou programa. O monitoramento permite que os resultados, os processos e as experiências sejam documentados e utilizados como base para o controle dos processos de tomada de decisão e aprendizagem.

A Figura 01 ilustra a diversidade de tarefas e áreas de trabalho de monitoramento científico no processo em andamento: não só as avaliações em diferentes fases, mas também o desenvolvimento e expansão de recursos humanos e institucionais (capacitação), a consulta e a gestão do conhecimento desempenham um papel importante ao longo do processo.

Fig. 01: Tarefas e áreas de trabalho no processo de monitoramento científico (apresentação própria de Schemme, 2003; Stockmann, 2007)



O aumento do interesse no conhecimento para tornar os programas mais eficazes, eficientes e sustentáveis deu origem a um novo campo de pesquisa, e os institutos científicos frequentemente estão envolvidos na pesquisa por contrato e no papel consultivo associado das fundações, empresas de instituições do setor privado ou estadual inseridas no contexto de projetos específicos ou áreas de pesquisa. Também no DSHS há um aumento na pesquisa por contrato (projetos financiados por terceiros, cooperação em educação continuada, solicitações de ensino e de palestra) na área de “cooperação esportiva e de desenvolvimento”, combinada com o desejo de apoio esportivo-científico externo.

A seguir descreveremos, em detalhes, quais tarefas diversas e áreas de trabalho que o DSHS pode abranger como parte do monitoramento

científico. É feita uma distinção entre tarefas específicas de pesquisa e acompanhamento e áreas de trabalho.

### **Tarefas específicas de pesquisa e áreas de trabalho**

O DSHS acompanha uma variedade de projetos de esportes sociais. Desde 2013, um foco tem sido o monitoramento científico dos programas GIZ mencionados na introdução. Outros projetos recentes e em andamento incluem “Mudanças Sociais e Desporto Educacional” na Bósnia, ‘Jambo Bukoba: habilidades da vida através do esporte’ na Tanzânia e Girls Afterschool Leadership Education na África do Sul. Em todos os projetos, a contribuição do parceiro da ciência deve fornecer insights adicionais no campo do “Esporte para o Desenvolvimento”, para que seja preparado e avaliado para poder usá-los ainda mais na cooperação para o desenvolvimento e, assim, aumentar a qualidade e eficácia dos resultados dos projetos.

### **Avaliações Ex-ante**

As avaliações ex-ante ocorrem durante a fase de desenvolvimento do programa e se concentram no planejamento e planejamento conceitual. Eles devem apoiar o desenvolvimento de iniciativas e melhorar o planejamento. Com base em um programa / projeto, os exames de linha de base e de exigência podem ser realizados antes da avaliação. No âmbito do projeto GIZ, o DSHS na Colômbia, por exemplo, identificou os chamados “atores-chave”, através de uma análise de atores, que apoiam os funcionários da GIZ no projeto em andamento no desenvolvimento e implementação de conceitos como organizações parceiras fortes. Além dos estudos nacionais e internacionais sobre as partes interessadas, análises de tópicos específicos, como a igualdade de gênero ou as estruturas esportivas específicas do país, também pertencem a essa área de responsabilidade. Por meio de fundamentos teóricos das subdisciplinas da ciência do esporte, ocorre uma conexão científica e esclarecimento do conceito ou do design do programa. Com base nisso, parceiros nacionais ou

internacionais podem ser selecionados, bem como objetivos, atividades, condições de implementação e critérios de avaliação.

### **Exemplo: Análise de gênero Jordânia e Norte do Iraque (Axmann, 2016)**

Na véspera do projeto piloto na Jordânia e no norte do Iraque, um estudo de gênero foi realizado em 2016, que abrangeu a participação esportiva de meninas e mulheres e forneceu recomendações concretas para ação para o futuro projeto.

Investigações e focos do estudo foram:

- Personagens esportivos relevantes na Jordânia e no norte do Iraque
- Desafios nacionais e de gênero para ações futuras
- Esportes específicos

Com base nos resultados dos ensaios, foram dadas as seguintes conclusões e recomendações para o futuro pioneirismo de projetos no sentido da integração de gênero (p.23f):

- Número de meninas / mulheres e meninos / homens numericamente iguais nas atividades planejadas (50/50)
- No âmbito do objetivo de participação igualitária na participação esportiva, a redução dos estereótipos sociais, caracterizados pela tradição, cultura e religião
- Realizar uma análise sobre os habitats e circunstâncias dos meninos e meninas (acesso à educação, lazer e esporte)
- Realizar estudos adicionais sobre os requisitos e necessidades de meninos e meninas em relação à participação ativa em esportes (experiências esportivas, atividades esportivas, recrutamento de meninas e meninos, acesso a roupas esportivas e equipamentos esportivos)
- O estudo da mídia e da imprensa sobre a cobertura esportiva e os ídolos do esporte com foco na igualdade de gênero.

## **Avaliação em curso**

Durante as avaliações em curso, as informações são coletadas continuamente, sistematizadas (monitoramento) e avaliadas (avaliação) durante a fase de implementação, a fim de tomar decisões para uma maior implementação e possibilitar correções no projeto ou no projeto do programa. As medidas sociais devem ser mais eficazes e eficientes na sua implementação, a fim de alcançar uma maior eficiência. Nessa pesquisa acompanhada orientada para o processo, a coleta e avaliação contínua de dados ocorrem em programas / projetos em diferentes países. As pesquisas utilizam diferentes métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa: questionários, entrevistas individuais e grupais, observações e outros métodos são desenvolvidos e disponibilizados para uso, sempre adaptados às especificidades do país e aos contextos culturais.

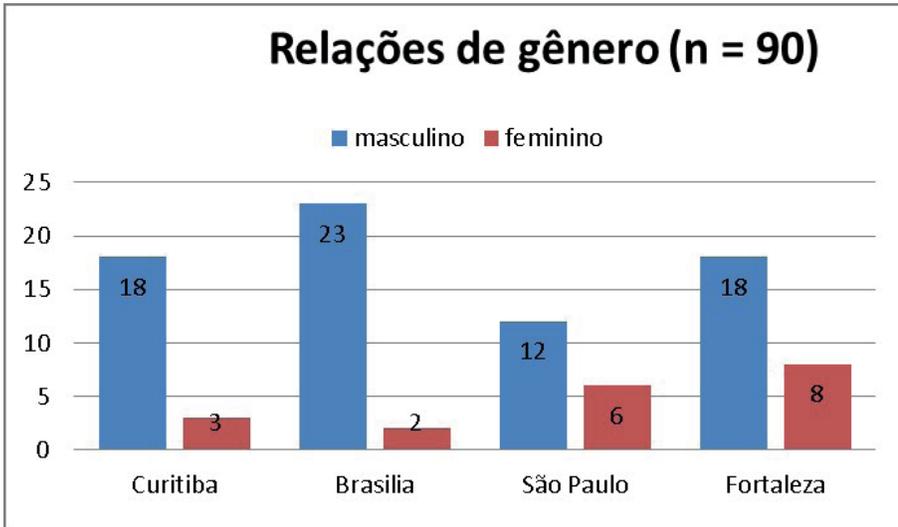
Os resultados auxiliam no planejamento e controle de projetos adicionais e ajudam na implementação de novos conceitos. Eles são preparados de forma ilustrativa e utilizados para tornar o progresso do projeto visível para todos os personagens envolvidos. Perguntas como “Onde está o projeto atualmente?”, “Quais objetivos já foram alcançados?”, “Quais os efeitos alcançados?” E “Onde é a necessidade de ação?” São determinados através de pesquisas direcionadas. Assim, um programa / projeto em execução continua transparente e pode ser melhorado gradualmente (STOCKMANN, 2007).

### **Exemplo: Avaliação de oficinas de treinadores Treino Social, Brasil**

No Brasil, a GIZ tem hospedado inúmeras oficinas de treinamento para formadores no método Treino Social desde 2015 como parte do programa Esporte para o Desenvolvimento. Uma pesquisa antes e depois do workshop fornece informações sobre o qual o grupo-alvo está sendo trabalhado com precisão (origens sócio-demográficas, como idade, gênero (ver figura 02), treinamento, emprego, etc.), seja o conhecimento e a atitude dos participantes como método mediado mudou após a oficina, ou onde há espaço para melhorar o

conceito de treinamento. Os dados coletados serão sempre avaliados e considerados em termos de conteúdo, implementação e aplicabilidade do método Treino Social.

**Fig. 02 Índice de gênero dos participantes das oficinas 2016 (DSHS, 2016)**



Os resultados do estudo das quatro oficinas no Brasil 2016 ilustram que ainda há margem para melhorar o objetivo de 30% dos participantes serem mulheres. Outras pesquisas mostram que os participantes já se sentem bem preparados para a implementação do conteúdo, mas eles querem mais suporte de maneiras diferentes:

- Outros cursos e workshops
- Troca de experiências com participantes e especialistas
- Apoio financeiro do governo

Sugestões sobre quais alternativas podem ser usadas para o material pretendido:

- Sugestões sobre como envolver a “comunidade”
- Material de vídeo, plataforma on-line

Com base nos resultados da investigação, outras medidas e atividades foram decididas e iniciadas no local.

Com base nos resultados das investigações (recomendações de ação, por exemplo, no que diz respeito ao procedimento adicional no respectivo projeto ou em relação à escolha de parceiros, etc.).

Como resultado, um processo de aprendizagem começa e a qualidade pode ser aumentada na prática: a geração de novos conhecimentos coloca em movimento mais fases conceituais, processos e atividades e decisões correspondentes podem ser feitas com base em resultados. Em muitos países, surgiram várias abordagens e produtos inovadores durante o processo.

Por exemplo, o programa Esporte para o Desenvolvimento da GIZ produziu uma série de abordagens estratégicas específicas do esporte centradas na igualdade de gênero, habilidades sociais (habilidades para a vida), prevenção do HIV / AIDS, prevenção de violência e treinamento vocacional. Os conteúdos de treinamento foram parcialmente desenvolvidos em conjunto com parceiros de cooperação e são transmitidos sob a forma de manuais recém-desenvolvidos ou material didático visual.

### **Avaliações Ex-post**

As avaliações ex-post, após a conclusão da implementação de um projeto ou programa, investigaram impactos causados por atividades de projeto / programa e sustentabilidade. Isso diz respeito à avaliação do balanço dos efeitos de uma intervenção.

O DSHS, em cooperação com o Conselho Internacional de Ciências Esportivas e Educação Física (ICSSPE), preparou retrospectivamente as experiências e conhecimentos existentes na cooperação alemã para o desenvolvimento no domínio do “Esporte para o Desenvolvimento” foram elaborados e analisados com o objetivo de poder utilizá-los para os projetos em curso. Com base na análise de conteúdo da documentação das medidas individuais, bem como nas entrevistas padronizadas guiadas com a equipe anterior do projeto, as experiências foram sistematicamente revisadas e os casos de me-

lhores práticas foram identificados. A análise e a documentação das medidas de desenvolvimento relacionadas ao esporte selecionadas comprovam que foram realizadas experiências de aprendizagem relevantes em todas as medidas para futuras intervenções. Estes foram destacados na forma de relatórios como as chamadas “recomendações de ação”.

Resultados da documentação e análise de programas selecionados de cooperação alemã para o desenvolvimento no campo “Esporte para o desenvolvimento” (PETRY; BAUER; DUMONT; WYSZYNSKI, 2015):

- **Estabelece uma rede diversificada e agrupa personagens locais:**

Um modelo de parceiro de vários níveis envolvendo jogadores do setor estadual, da sociedade civil e do setor privado emergiu como um valor agregado em muitos projetos. A abordagem também pode levar a uma cooperação sustentável e independente de programas entre os setores estadual e da sociedade civil em cada país. As plataformas, por exemplo, na forma de comunidades da Internet, também podem ser usadas por personagens locais após o término de uma medida e garantir uma discussão contínua sobre o tema e uma troca ativa. Além disso, modelos de cooperação de vários níveis, heterogêneos, podem ajudar os programas de âncora, tanto no nível das bases como no nível das bases.

- **Utilize eventos esportivos importantes como motor de desenvolvimento sustentável:**

O aconselhamento e o desenvolvimento de capacidades de direção no contexto de grandes eventos esportivos baseados em sustentabilidade social, ecológica e econômica são essenciais para que grandes eventos possam ser usados de maneira significativa a partir de uma perspectiva de política de desenvolvimento. Através de sua imensa publicidade, eles também oferecem uma plataforma ideal para medidas de disseminação de conteúdo de políticas de desenvolvimento (educacionais) sobre esportes. Deve-se notar que os programas que são iniciados como parte

de um importante evento esportivo sempre se concentram na ideia de sustentabilidade e devem ser preferidos ao aspecto da publicidade.

- **Desenvolver um conceito abrangente de M & A:**

A experiência no âmbito dos projetos mostra que um sistema abrangente de M & A, incluindo métodos quantitativos e qualitativos, contribui para a garantia de qualidade sustentável da intervenção. A cooperação entre ciência e prática pode ter efeitos sinérgicos.

- **Incluir diferentes conceitos de esportes e movimentos:**

Recomenda-se a inclusão de vários exercícios físicos e esportivos para poder se adaptar ao respectivo contexto cultural e poder trabalhar de acordo com o grupo-alvo. Outros esportes oferecem a oportunidade de abordar e engajar audiências difíceis de alcançar, como jovens mulheres e meninas. Projetos bem-sucedidos na prática também ilustram que o uso de outros esportes (de tendência) pode agregar muito valor.

- **Criando espaços protegidos (esportivos) para meninas e mulheres jovens:**

A acessibilidade de meninas e jovens mulheres continua a ser um grande desafio nos projetos de desenvolvimento relacionados ao esporte. Além da inclusão de diferentes opções de exercício e do ambiente social, assegurar áreas de movimento seguras e acesso seguro às atividades do projeto são componentes importantes para a integração direcionada desse grupo-alvo.

- **Melhorar o conhecimento pedagógico, didático e metodológico dos formadores:**

Para poder usar abordagens relacionadas ao esporte de forma

orientada para objetivos, todos os funcionários participantes precisam de conhecimento e experiência em áreas pedagógicas, didáticas e metodológicas, além de suas competências específicas para esportes.

**- Use o esporte como um tópico transversal:**

Através da sua interseção, o esporte oferece a oportunidade de trabalhar em conjunto com muitos personagens diferentes, por exemplo, dos setores de educação, saúde e meio ambiente, e transmitir conteúdo sobre “esporte para o desenvolvimento” e ancorá-lo em diferentes níveis.

A documentação e análise de programas selecionados de cooperação alemã para o desenvolvimento no campo “Esporte para o desenvolvimento” mostrou que vários projetos com abordagens bem-sucedidas já foram implementados em diversos países. A experiência mostrou que o esporte como uma abordagem de cooperação para o desenvolvimento pode contribuir positivamente para a consecução dos objetivos da política de desenvolvimento (PETRY; BAUER; DUMONT; WYSZYNSKI, 2015).

### **Atendimento a tarefas e Áreas de trabalho**

Além dos três principais processos descritos acima, avaliações ex-ante, contínuas e ex-post, e como mostrado na Figura 01, existem outras tarefas e áreas de trabalho complementares. Estes serão discutidos com mais detalhes abaixo - novamente com referência às tarefas do DSHS.

### **Consultoria e Redes**

Devido aos conhecimentos interdisciplinares e às extensas redes da instituição científica DSHS, é dada a consulta e colocação de especialistas em áreas de trabalho específicas, universidades locais, associações ou estruturas de associação ou similares. O trabalho transnacional, por exemplo, proporcionou especialistas brasileiros no campo „Esporte para o Desenvolvimento“ com a Faculdade de Esporte da Universidade

de Educação de Maputo / Moçambique e capacitou alunos e palestrantes locais em diferentes métodos pedagógicos esportivos (Treino Social e Escola da Bola). As abordagens são agora parte integrante do currículo da Universidade de Moçambique e serão implementadas através de estágios estudantis em clubes esportivos, projetos comunitários relacionados ao esporte e escolas parceiras.

## **Educação e Treinamento**

Oficinas em nome de capacitação de capacitação de pessoal local e / ou representantes de ONGs, também qualificadas em métodos de pesquisa e avaliação da área de pesquisa quantitativa e qualitativa para poder planejar e implementar investigações no futuro.

O importante aqui é que todos os envolvidos no projeto podem se identificar com o tópico ‘monitoramento e avaliação’ e entender por que um sistema de monitoramento sistemático e avaliações regulares desempenham um papel importante no sucesso de um projeto.

### **Exemplo: Workshop para Monitoramento e Avaliação**

Workshops de monitoramento e avaliação já foram realizados em vários países no âmbito do projeto GIZ ‘Esporte para o Desenvolvimento’. As perguntas de conteúdo que serão respondidas durante o curso de educação são:

- “Por que o M & E é tão importante?”
- “Funções de avaliação - A avaliação não é apenas controle!”
- “O que eu quero saber sobre o meu projeto?”
- “Que objetivos eu procuro e como eu sei que estou no caminho certo?”
- “Métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa”
- “Como faço para que os resultados sejam visíveis?”

Por exemplo, em uma oficina no Rio de Janeiro / Brasil em agosto de 2017, representantes da rede de ONG Rede Esporte pela Mudança

Social (REMS) trabalharam em um questionário para avaliar os efeitos no nível de crianças e adolescentes. Através da experiência das ONGs e dos conhecimentos metodológicos do DSHS, surgiu uma ferramenta que pode ser usada no futuro por ONGs em seu trabalho diário e cujos resultados fornecem informações sobre se e em que medida o trabalho afeta o conhecimento, o comportamento e a atitude das crianças.

Uma vez que o campo de trabalho “Esporte para o Desenvolvimento” tornou-se mais diferenciado e cresceu constantemente, surgiu um novo mercado de trabalho, que também deve ser cumprido no nível de treinamento. Vários cursos de educação adicional, como a formação de “especialistas estrangeiros” em cooperação com a Confederação desportiva olímpica alemã, os certificados Esportes para o Desenvolvimento em cooperação com o ICSSPE já são oferecidos no DSHS. No programa de bacharelado, o assunto é oferecido como um aprofundamento no perfil, e o programa de mestrado “Desenvolvimento e Política Internacional do Desporto” entrou na primeira rodada no semestre de inverno 2016/17 com uma coorte de 35 estudantes nacionais e internacionais.

## **Documentação e Gerenciamento do conhecimento**

No processo geral de acompanhamento, o termo documentação descreve a descrição, análise e avaliação do curso e dos resultados. Processos e produtos (outputs), bem como efeitos no grupo-alvo (resultados) são registrados na forma de relatórios e contribuições e disponibilizados aos personagens envolvidos (clientes, partes interessadas locais).

Apoiar a gestão do conhecimento de um programa / projeto acompanha a documentação contínua: o gerenciamento do conhecimento trata da aquisição, desenvolvimento, transferência, armazenamento e uso do conhecimento (FROST, 2017).

Transferido para o acompanhamento científico, isso significa:

- Esse conhecimento é adquirido através de avaliações,
- Que abordagens e métodos inovadores são desenvolvidos com base em resultados e abordagens teóricas na ciência do esporte,

- E isso informa os resultados sob a forma de relatórios
- E estar disponível.

Através do desenvolvimento de um kit de ferramentas on-line “Esporte para o desenvolvimento”, por exemplo, todos os resultados dos programas “Esporte para o desenvolvimento” da GIZ serão disponibilizados para as partes interessadas e os profissionais no futuro: conceitos e relatórios de oficinas, manuais, instrumentos de M & A e muito mais de acordo com os campos de ação (por exemplo, sobre gênero, prevenção do crime, saúde, etc.), classificados por país e para uso prático (as chamadas “ferramentas para sua prática”).

### **Relações públicas e Visualização**

Também para a apresentação externa e, portanto, para a divulgação e no sentido da transferência, os resultados da pesquisa podem ser processados e utilizados. Por exemplo, contribuições de conteúdo para eventos públicos, bem como a organização de tais em ambiente de trabalho científico, por exemplo, painéis de discussão na universidade, são apoiados e iniciados.

### **Possibilidades e desafios da supervisão científica de projetos de esportes sociais**

Depois de apresentar as tarefas específicas e de acompanhamento e as áreas de trabalho de um acompanhamento científico com uma referência específica ao DSHS, o capítulo a seguir apresentará possibilidades e desafios individuais deste acompanhamento.

### **Interno x Externo?**

Um acompanhamento científico de projetos de esportes sociais, como realizado pelo DSHS, oferece acima de tudo a possibilidade de um acompanhamento externo e, portanto, objetivo. Externo neste contexto significa que não é a organização do programa / projeto que realiza a

avaliação, e sim alguém de fora. Em regra, eles têm maior independência através desta “visão externa”. Além disso, eles possuem uma grande competência metodológica, bem como um conhecimento de avaliação e conhecem o campo em que o projeto / programa se baseia. Vale a pena destacar aqui a vantagem do acompanhamento da ciência esportiva, que está na interdisciplinaridade da Educação Física. Como ciência interdisciplinar, a Educação Física utiliza campos científicos como a pedagogia e a didática esportiva, história esportiva, economia esportiva, psicologia esportiva, reabilitação / prevenção desportiva, sociologia esportiva e política esportiva. Assim, um campo de pesquisa diversificado e interdisciplinar pode contribuir para o trabalho de um tema transversal diversificado, que é “esporte e desenvolvimento” devido à sua variedade de tópicos. No entanto, uma pesquisa de acompanhamento puramente externa também tem limites. Os avaliadores geralmente são vistos apenas como “controle externo” e muitas vezes enfrentam reações defensivas. Além disso, eles não podem conhecer um programa / projeto em detalhes, o que pode levar a problemas de implementação (STOCKMANN, 2007).

Uma avaliação rápida e fácil com metodologias curtas, como pode ser o caso de avaliações puramente internas, não é possível com avaliações externas, e às vezes falta experiência. Para companheiros científicos externos, como o DSHS, é de grande valor estar em contato e intercâmbio com as organizações locais de implementação: os projetos de pesquisa podem ser adaptados desde o início às condições locais e orientados para necessidades específicas da organização. As ferramentas de pesquisa podem ser melhores desenvolvidas de acordo com as necessidades do grupo-alvo, para que os resultados da avaliação também sejam mais informativos. Quando as avaliações internas e externas são vistas de ambas as perspectivas, elas podem ser combinadas e as vantagens de ambas as abordagens podem ser usadas.

### **Quanto deve ser o “conhecimento”?**

Superordenado, os companheiros de ciência devem investir em objetivos de pesquisa apropriados e desenvolver métodos de pesquisa apropriados. Isto se caracteriza como um passo importante para pro-

duzir declarações informadas sobre critérios como relevância, eficácia, eficiência, efeitos de desenvolvimento e sustentabilidade, e para poder avaliar medidas e seus efeitos com base nesses critérios. Avaliações, bem como resumos e generalizações de estudos serão possíveis desde que atinjam padrões científicos como objetividade, validade e confiabilidade. Por outro lado, os fatores de sucesso no projeto são ditados por práticas e programas; estes são contrários aos objetivos do conhecimento e padrões normativos da ciência (SCHEMME, 2003). As limitações nesta reivindicação científica incluem, por exemplo, pequenas amostras, a falta de grupos de controle comparáveis, interrupções do programa e padrões mal-entendidos dos instrumentos de medição e sua aplicação, falta de espaço e calma para realizar a coleta de dados (COALTER; TAYLOR, 2010; BIERMANN, 2016). Por esta razão, é ainda mais importante trabalhar em estreita colaboração com os parceiros para explorar a melhor forma de realizar uma avaliação sem sacrificar circunstâncias específicas do contexto e culturalmente sensíveis.

### **Quem será afetado com isso?**

As atividades de monitoramento e avaliação geralmente envolvem e afetam diretamente diferentes grupos de partes interessadas, como clientes, patrocinadores da avaliação, patrocinadores de um programa / projeto, gerentes de programas e funcionários, grupos-alvo, a própria equipe de avaliação e outras partes interessadas em potencial. Os vários grupos de interesse e / ou partes interessadas podem encorajar ou dificultar o planejamento e implementação de avaliações: “A problemática subjacente de diferentes constelações inevitavelmente cria tensões, encargos e possíveis conflitos, que só podem ser parcialmente neutralizados pelos avaliadores” (STOCKMANN, 2007, p. 168).

Com base na experiência em vários projetos, é importante, desde o ponto de vista do DSHS, perceber e refletir esses diferentes interesses e perspectivas desde o início e considerá-las já no planejamento de processos científicos. Todas as partes interessadas envolvidas devem formular seus respectivos interesses, objetivos e preocupações em relação aos processos de avaliação planejados e resultados transparentes. No me-

lhor dos casos, eles devem estar ativamente envolvidos, ou pelo menos suficientemente informados durante o processo de planejamento, bem como durante as etapas de implementação subsequentes. Por um lado, isso cria um alto nível de transparência e, por outro lado, uma ampla aceitação, o que, por sua vez, leva a uma implementação mais bem-sucedida de processos de pesquisa, resultados de pesquisa mais puros e, finalmente, uso mais efetivo dos resultados da avaliação (STOCKMANN, 2007, SCHEMME, 2003).

As experiências do DSHS mostram que quanto mais participativas são as atividades de avaliação nos projetos, mais efetivamente elas podem ser realizadas e concluídas. Portanto, através de uma estreita cooperação, é necessário unir “opostos” para criar mais “oportunidades” do que “desafios”.

### **Da convicção à evidência fundamentada?**

O apoio de vários programas e projetos no domínio do “Esporte para o Desenvolvimento” contribui significativamente para o desenvolvimento de um ainda jovem campo de investigação, fornecendo acesso a uma ampla base de dados quantitativos e qualitativos, o que contribui de forma importante para a formulação e sustentação de hipóteses e teorias científicas, no campo de esportes pesquisados para desenvolvimento. Que o esporte e o exercício possuem uma influência positiva no desenvolvimento de indivíduos, organizações e comunidades não é nenhuma novidade, mas haveriam evidências sólidas do papel que o esporte pode desempenhar na promoção do desenvolvimento individual e social e quais fatores são cruciais em programas esportivos pelo sucesso e fracasso desta influência.

### **REFERÊNCIAS**

Axmann, G. (2016). *Gender Analysis in the Scheme of an Initiative of Exchange, Education and Conflict Resolution through Sport Aiming at Enhancing Development in the Framework of an Assessment Mission of Jordan / Northern Iraq*. DSHS Köln: Internes Dokument, DSHS Köln.

Beutler, I. (2008). Sport serving development and peace: Achieving the goals of the United Nations through sport. *Sport in Society*, 11 (4), 359–369.

Biermann, M. (2016). "...the Power to Change the World"? – *Analysis of Sport-in-Development Programmes in Khayelitsha, South Africa and its Challenges for Research(ers)*. Dissertation, Deutsche Sporthochschule Köln. Zugriff am 13.10.2017 unter [https://fis.dshs-koeln.de/portal/files/2927121/Dissertation\\_Marie\\_Biermann\\_2016.pdf](https://fis.dshs-koeln.de/portal/files/2927121/Dissertation_Marie_Biermann_2016.pdf)

BMZ (2017). *Sport als übergreifendes Thema für Entwicklung nutzen*. Zugriff am 17. August 2017 unter [http://www.bmz.de/de/themen/sport-fuer-entwicklung/deutsches\\_engagement/index.html](http://www.bmz.de/de/themen/sport-fuer-entwicklung/deutsches_engagement/index.html)

Coalter, F. (2013). *Sport for development. What game are we playing?* New York: Routledge.

Coalter, F. & Taylor, J. (2010). *Sport-for-development impact study. A research initiative funded by Comic Relief and UK Sport and managed by International Development through Sport*. Accessed on 30. September 2013 from <http://www.uk sport.gov.uk/docLib/MISC/FredCoaltersseminarMandEManual.pdf>

Darnell, S. (2012). *Sport for Development and Peace. A Critical Sociology*. London: Bloomsbury Publishing.

DSHS & ICSSPE (2015). *Sport bewegt und bildet – Sport als sektorübergreifender Ansatz im entwicklungspolitischen Bereich*. Köln, Berlin: Internes Dokument.

DSHS (2016). *Evaluationsbericht: Workshops zum Treino Social 14+ 2016 in Rio de Janeiro, Curitiba, Brasilia, Sao Paulo & Fortaleza*. Köln: Internes Dokument

Frost, J. (2017). *Wissensmanagement*. Zugriff am 20. August 2017 unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/55427/wissensmanagement-v8.html>

Girginov, V. (2008). *Management of sports development*. Amsterdam, Boston, London: Elsevier/Butterworth-Heinemann.

Groll, M. & Hillbrig M. (2011). Deutsche Entwicklungszusammenarbeit im Kontext sportpolitischen Handelns. In K. Petry, M. Groll & W. Tokarski (Hrsg.), *Sport und internationale Entwicklungszusammenarbeit – Theorie und Praxisfelder* (S. 11-27). Köln: Sportverlag Strauß.

Kidd, B. (2008). A new social movement: Sport for development and peace. *Sport in Society*, 11 (4), 370–380.

Kromrey, H. (2007). “Begleitforschung und Evaluation – fast das Gleiche, und doch etwas Anderes!“. In: M. Glaser & S. Schuster (Hrsg.), *Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen* (S. 113-135). München: Deutsches Jugendinstitut.

Levermore, R. & Beacom, A. (2009a). Opportunities, Limitations, Questions. In: A. Beacom & R. Levermore (Ed.), *Sport and international development* (p. 246–268). Basingstoke England, New York: Palgrave Macmillan.

Levermore, R. & Beacom, A. (2009b). Sport and Development: Mapping the Field. In: A. Beacom & R. Levermore (Ed.), *Sport and international development* (p. 1–25). Basingstoke England, New York: Palgrave Macmillan.

Maguire, J. (2013). *Reflections on process sociology and sport. Walking the line*. London: Routledge.

Nicholls, S. (2009). On the Backs of Peer Educators: Using Theory to

Interrogate the Role of Young People in the Field of Sport-in-Development. In: A. Beacom & R. Levermore (Ed.), *Sport and international development* (S. 156–175). Basingstoke England, New York: Palgrave Macmillan

Okada, C. & Young, K. (2011). Sport and social development: Promise and caution from an incipient Cambodian football league. *International Review for the Sociology of Sport*, 47 (1), 5–26.

Petry, K., Bauer, K., Dumon, D. & Wyszynski, M. (2015). *Dokumentation und Analyse von ausgewählten Programmen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit im Bereich „Sport für Entwicklung“*. Köln, Berlin: Internes Dokument.

Petry, K., Groll, M. & Tokarski, W. (2011). Vorwort. In K. Petry, M. Groll & W. Tokarski (Hrsg.), *Sport und internationale Entwicklungszusammenarbeit – Theorie und Praxisfelder* (S. 5-7). Köln: Sportverlag Strauß.

Reis, A. C., Vieira, M. C. & Sousa-Mast, F. R. d. (2015). "Sport for Development" in developing countries: The case of the Vilas Olímpicas do Rio de Janeiro. *Sport Management Review*, 19 (2), 107-119.

Schemme, D. (2003): Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation in Wirtschaftsmodellversuchen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 32 (6), 31-35.

SDP IWG (2008). *Harnessing the power of sport for development and peace: Recommendations to governments*. Toronto, Canada. Zugriff am 10. August 2017 unter [www.righttoplay.com/moreinfo/aboutus/.../Sport%20For%20Dev%20-%20ENG.pdf](http://www.righttoplay.com/moreinfo/aboutus/.../Sport%20For%20Dev%20-%20ENG.pdf)

Spaaij, R. & Jeanes, R. (2013). Education for social change? A Freirean critique of sport for development and peace. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18 (4), 442–457.

Sportanddev (2017). Monitoring and Evaluation (M&E). Zugriff am 18. August 2017 unter <https://www.sportanddev.org/en/toolkit/monitoring-and-evaluation-me>

Stockmann, R. (2004). *Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren*. CEval-Arbeitspapier, 9. Saarbrücken

Stockmann, R. (2007). *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

UNGA (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution A/70/L.1*. Zugriff am 11. Oktober 2017 unter [http://www.un.org/en/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1)

### 13. SAÚDE E CIDADANIA ATIVA DOS JOVENS PORTUGUESES - O PROJETO “DREAM TEENS” EM PORTUGAL: UM MODELO REPLICÁVEL NO BRASIL?

**Cátia Branquinho**  
**Margarida Gaspar de Matos**  
**& Equipa Aventura Social/Dream Teens**

#### INTRODUÇÃO

Apoiada por muitos, mas instituída por poucos, a importância da “voz” dos jovens era até há bem poucos anos uma prática pouco conhecida em Portugal. Apoiada pela Convenção dos Direitos das Crianças das Nações Unidas como uma prioridade em todas as áreas da sociedade (UNCRC, 1989), e por diversos autores que para além da sua priorização, defendem a necessidade de incluir os jovens enquanto participantes ativos na investigação (ver Matos, 2015; Matos & Sampaio, 2009; Ottova, Alexander, Rigby, Staines, Hjern, Leonardi et al., 2013), a “voz” e a participação dos jovens é ainda pouco comum (Branquinho, Matos & Equipa Aventura Social/Dream Teens, 2016). Em Portugal, decorrente de três décadas de trabalho de investigação-ação junto dos jovens (<http://aventurasocial.com/>), e da urgência em desenvolver e adaptar novas intervenções às verdadeiras necessidades desta geração, surgiu o projeto Dream Teens (<http://dreamteens.aventurasocial.com/>; <http://www.dreamteens-en.aventurasocial.com/>) (Matos, 2015; Matos, Branquinho, Tomé, Camacho, Reis, Frasilho et al., 2015).

Em concordância com os seis objetivos propostos pela Organização Mundial de Saúde, este projeto: 1) identifica e estabelece prioridades; 2) fornece um modelo/estrutura para o planeamento e desenvolvimento de ações; 3) identifica estruturas e processos de suporte; 4) facilita a avaliação e o envolvimento dos jovens; 5) oferece supervisão, avaliação e disseminação; e por último, 6) potencia o *empowerment* (WHO, 2014), privilegiando a “voz” e ideias dos jovens, integrando-os na investigação (MATOS; SIMÕES, 2016).

Apoiado nas metodologias de dois tipos de programas de participação com jovens, os programas *YPAR - Participatory Action Research* (London, Zimmerman & Erbstein, 2003; Ozer, 2017; Ozer, & Douglas, 2012), e *Y-AP - Youth-Adult Participation* (Akiva, Cortina & Smith, 2014; Serido, Borden, & Perkins, 2011; Zeldin, Gauley, Krauss, Kornbluh & Collura, 2015), o Dream Teens assenta num trabalho liderado pelos jovens, promovendo as suas competências de identificação das suas necessidades, competências de investigação e intervenção na área da saúde, e o seu envolvimento nas políticas da juventude (London, Zimmerman & Erbstein, 2003), a par de uma participação mais ativa (Zeldin, Larson, Camino & O'Connor, 2004), e de *empowerment* que desenvolva a sua cidadania e impacto na comunidade (Zeldin, Gauley, Krauss, Kornbluh & Collura, 2015). Focado nas forças e recursos dos contextos de vida dos seus participantes (Lerner et al., 2009; Pittman, Irby, Tolman, Yohalem & Ferber, 2003), este projeto que procura um desenvolvimento positivo do jovem, promovendo o seu potencial e o seu comprometimento com a comunidade (Damon, 2004), contribui para um maior capital social e prevenção da alienação dos jovens participantes (FRASQUILHO, et al., 2016; MATOS, et al., 2015).

Neste trabalho, será apresentada uma breve descrição do projeto, os seus impactos nos participantes, e testemunhos da importância que os jovens atribuem à sua “voz” na sociedade.

## 2. Metodologia

### Participantes e Procedimentos

Em curso desde o ano de 2014, este projeto conta com três fases distintas. Iniciado com o estabelecimento de parcerias com instituições ligadas ao trabalho com a população jovem, e com o contacto com figuras mediáticas das áreas do desporto, televisão, música e humor que protagonizaram vídeos de divulgação do projeto, o Dream Teens foi disseminado num canal de televisão nacional, redes sociais e várias instituições públicas e privadas. No final desta difusão e *call* nacional que prometia dar “voz” aos jovens dos 11 aos 18 anos, obteve-se um total de 298 candidaturas.

Tabela 1. *Jovens que se candidataram ao Dream Teens*

Zona do País	Candidaturas			Total
	Rapazes	Raparigas	Média idade	
Norte	24	44	15,3	68
Centro	23	42	15,3	65
Lisboa e Vale do Tejo	35	70	15,3	105
Sul	9	34	15,2	43
Ilhas	5	12	15,3	17
	<b>96</b>	<b>202</b>	<b>15,3</b>	<b>298</b>

Após uma análise de candidaturas duplicadas, submissão de autorização parental e carta de motivação, 147 jovens foram selecionados para a segunda etapa do processo de seleção – as entrevistas via *Skype*. Realizadas pela equipa sénior da Equipa Aventura Social, responsável por este projeto, permitiu essencialmente avaliar: a) manifestação de consciência social; b) boa fundamentação do motivo da sua candidatura; e c) motivação para o trabalho em equipa.

Integrados na rede, o trabalho foi desenvolvido com base na interação via *Facebook* através da publicação de *teasers*/desafios bissemanais temáticos em formato de texto, vídeo e música, nas áreas: 1) saúde mental e bem-estar; 2) capital social; 3) amor e sexualidade; 4) consumos e

acidentes; 5) estilos de vida e saúde; 6) cidadania e participação social, com o objetivo de fomentar a participação, expressão de ideias e debate. Durante esta fase, sob a coordenação de investigadores sénior do projeto, os jovens tiveram apoio na formação em competências básicas de investigação, a par de orientação no desenvolvimento de projetos nos seus contextos de vida.

Decorrente de uma revisão por parte dos coordenadores, da investigação desenvolvida nos últimos três anos em cada uma das áreas temáticas, de programas de intervenção, e de guias nacionais e internacionais orientadores, os Dream Teens elaboraram uma carta de trinta recomendações na área da saúde, apresentadas e entregues no culminar do primeiro ano do projeto, no I Encontro Nacional Dream Teens, ao representante do Sr. Secretário de Estado do Ministério da Saúde.

Na segunda fase do projeto, o incentivo à autonomia foi promovido através da apresentação pelos próprios jovens, do projeto Dream Teens e dos resultados e discussão do estudo *HBSC - Health Behaviour in School-aged Children*<sup>1</sup> ([www.hbsc.org](http://www.hbsc.org)) nas escolas e municípios das áreas de residência dos jovens. Para além desta participação pública e ativa, os jovens propuseram e implementaram novos projetos na sua comunidade.

Durante este ano, um grande marco foi conquistado. Apresentado no II Encontro Nacional Dream Teens, o livro “Adolescentes: navegação segura por águas desconhecidas, Lisboa: Coisas de Ler” (publicado em português, inglês e francês), um projeto editorial da coordenadora nacional do Dream Teens e da Equipa Aventura Social que inclui a “voz” dos jovens.

Por fim, na fase que ainda se encontra em curso, resultante da promoção da autonomia, espírito de equipa e liderança, competências para a investigação-ação e incentivo à participação social, um grupo constituído por 16 jovens mais ativos, motivados e empreendedores do Dream Teens (selecionados pelos coordenados dos grupos temáticos), ficou responsável (ainda que sob supervisão) pela dinamização da rede,

---

1 Estudo colaborativo da Organização Mundial de Saúde com 44 países, que investiga os estilos de vida e comportamentos de saúde em jovens em idade escolar (6º, 8º e 10º ano), realizado em Portugal pela Equipa Aventura Social desde 1996 (estudo piloto) e desde 1998, de 4 em 4 anos.

seus canais de comunicação (*Facebook* - <https://www.facebook.com/redeDreamTeens/>, *blog* - <http://dreamteensaventurasocial.blogs.sapo.pt/>, canal de televisão - <http://kanal.pt/#!559838>), continuando a desenvolver projetos de investigação-ação nos seus contextos de vida.

Tabela 2. “Grupo Core” *Dream Teens*

Regiões	Grupo Core		Média idade	Total
	Rapazes	Raparigas		
Norte	0	1	21	1
Centro	2	2	19,5	4
Lisboa e Vale do Tejo	1	8	18,8	9
Sul	0	1	15	1
Ilhas	0	1	19	1
	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>18,7</b>	<b>16</b>

Antes da sua implementação, este estudo foi submetido para aprovação ao Centro Académico de Medicina de Lisboa da Universidade de Lisboa, Portugal.

### 3. Resultados

Da avaliação do impacto do projeto, realizada através de dois questionários de satisfação e pré e pós-teste aplicados no I e II Encontro Nacional Dream Teens (respetivamente), verifica-se que as suas perceções individuais de melhoria são positivas em áreas como os sentimentos e competências para a ação, competências interpessoais e para a resolução de problemas, humanitarismo, sentimentos em relação à vida, assim como o seu envolvimento em atividades de participação social, voluntariado e expectativas face ao futuro. Considerando na sua grande maioria que o Dream Teens permitiu em grande parte ou totalmente a expressão da sua “voz”, sugerindo que o projeto continue a alargar a sua rede a outras gerações, potencie o desenvolvimento de mais ações de consciencialização promovidas pelos jovens, assim como a realização de mais encontros Dream Teens abertos à comunidade.

Conscientes da importância da sua “voz” na sociedade, os Dream Teens defendem:

*“Os adolescentes devem ter uma “voz” na sociedade para os adultos saberem o que acontece nas suas vidas e o que é importante para eles. Muitas vezes os adultos estão ocupados com as suas coisas e esquecem-se que os adolescentes também têm problemas para resolver e ideias interessantes.”* (jovem sexo feminino, 11 anos).

*“...os adolescentes são quem mais pode fazer a diferença. Nós somos mais corajosos, no sentido de não termos tanto medo de arriscar de fazer coisas novas de mudarmos completamente de vida... nós somos o futuro certo, então temos direito a delinear o nosso futuro e o nosso presente.”* (jovem sexo masculino, 13 anos).

*“...os jovens devem ter uma “voz” neste mundo pois apesar de termos menos experiência de vida em relação aos adultos, temos diferentes pontos de vista e recursos, que podem levar a diferentes ideias e soluções para problemas, ideias melhores e mais fáceis. Às vezes podemos ter mais dificuldade em mostrar o que queremos dizer, mas penso que se os adultos nos dessem a oportunidade de sermos ouvidos, poderíamos mostrar o valor dos nossos pensamentos...”* (jovem sexo feminino, 16 anos).

*“Devemos ter uma “voz” porque temos uma mentalidade diferente dos adultos, os nossos pontos de vista são diferentes, mais modernos, mais inovadores e por vezes mais úteis!”* (jovem sexo masculino, 16 anos).

*“...iremos ser os modeladores do futuro. E como tal a nossa opinião deve ser tomada em conta. Devemos no mínimo ter o direito de sermos ouvidos, das nossas opiniões serem difundidas e consideradas. E na minha opinião, tal deve ser tomado como importante quer pelos atuais governantes quer pelo adulto comum, pois nós vivemos na chamada “era tecnológica”, um período como nenhum outro na História que nos permite saber as verdades a partir de tenra idade, conhecer o mundo de uma forma que*

*a maioria das pessoas da anterior geração não pôde...*” (jovem sexo masculino, 17 anos).

*“..os adolescentes devem ter uma “voz” mais ativa na sociedade, visto que muitas das suas opiniões e ideias são por vezes mais verdadeiras e provenientes de pequenas realidades que muitos adultos não conseguem ver, por não terem um acesso não facilitado às mesmas.”* (jovem sexo feminino, 18 anos).

#### **4. Discussão/Conclusão**

Passados três anos desde o seu início, muitas são as conquistas deste projeto que em 2014 foi considerado pelo Ministério da Saúde e Ministério da Educação como uma importante e inovadora prática na área da saúde. No final do primeiro ano de projeto as “30 recomendações para o Governo em matéria de saúde dos jovens”, foram publicadas no portal do próprio Ministério da Saúde (<https://www.sns.gov.pt/>); os jovens participantes no projeto foram convidados para vários eventos de intervenção pública e política (Autarquias; Comissões Parlamentares; Comunicação Social; Conferências científicas e de consciencialização). O Ministério da Educação requer agora a participação dos jovens nos projetos na área da promoção da saúde que as escolas propõem para financiamento; além disso criou um grupo de jovens para apoiar a revisão curricular dos programas. Todas estas participações vão de encontro ao objetivo do projeto “dar voz aos jovens”.

Na continuidade do projeto foi publicado o livro “Adolescentes: navegação segura por águas desconhecidas, Lisboa: Coisas de Ler” em três idiomas e com o contributo e a “voz” dos Dream Teens (Matos, 2015); foi criada e continua ativa uma página de *Facebook*, um blog, e um canal de televisão; foram realizadas diversas reuniões com autarquias e escolas nas quais os jovens tiveram a oportunidade de apresentar esta rede, as suas necessidades/problemas e estratégias para a sua resolução. Começou-se já a desenvolver vários projetos de investigação-ação nos contextos de vida dos jovens, dos quais se destacam: “ATIVA(Mente): envelhecer com atitude!”, um documentário que deu “voz” aos sé-

niores; o *Dream Kids*, que através do desenvolvimento de um programa de promoção de competências pessoais e sociais promoveu a “voz” de crianças; o estudo “Envolvimento Cívico dos Jovens Portugueses” ainda em curso e que pretende estudar a participação cívica dos cidadãos portugueses com idades entre os 15 e os 24 anos; e foi ainda realizada uma colaboração com o projeto *Dreaming with Survivors*, dirigido a jovens sobreviventes de cancro infantil, inspirado na rede Dream Teens. Acima de todas estas vitórias, foram desenvolvidas competências pessoais, interpessoais e de vida nos jovens integrados no projeto, que permitem que atualmente seja um grupo de jovens socialmente participativos, motivados e empreendedores que dinamiza a rede Dream Teens.

Com enfoque em três princípios básicos da efetividade dos programas de participação com jovens que potenciam o seu desenvolvimento positivo, este projeto promoveu oportunidades de liderança, e competências de vida num processo de mentoria adulto-jovem (Frasquilho et al., 2016), potenciando o seu papel enquanto parceiros (Matos, 2015; Matos & Simões, 2016). Este trabalho de investigação participativa, a par do trabalho dos autores Jardine e James (2012), parece demonstrar expressivos benefícios, não só para a qualidade da investigação, como também para os investigadores e comunidade, contribuindo para uma melhor saúde e bem-estar da população (CAVET; SLOPER, 2004).

Inscritos por diferentes motivações e expectativas, por acreditarem que as suas opiniões são mais verdadeiras, porque têm diferentes pontos de vista e recursos quando comparados com os adultos, para mostrar à sociedade o que acontece nas suas vidas e defender o seu direito de delinear o seu presente e futuro, ou simplesmente para difundir as suas opiniões, agora a sua maioria acredita na importância e poder da sua “voz” individual e da “voz” dos jovens (ZAAL; TERRY, 2013).

Da análise dos instrumentos aplicados no I e II Encontro Nacional Dream Teens, verifica-se que as suas perceções de melhoria são positivas, assim como o aumento da sua participação social, envolvimento em atividades de voluntariado e melhoria das suas expectativas em relação ao futuro, sugerindo que os programas de participação social potenciam o desenvolvimento positivo dos jovens (Rivera; Santos, 2016), e que a promoção da Competência, Motivação e Oportunidade – *Beha-*

*viour System* – COM-B são fatores-chave para o alcance de mudanças duradouras em todos os programas e políticas de saúde que almejem a mudança em saúde (MITCHIE, VAN STRALEN; WEST, 2011).

No futuro, espera-se que o Dream Teens não seja apenas uma memória de uma boa prática, e que continue a impulsionar novos projetos de participação ativa desenvolvidos pelos jovens, ajudando a criar cidadãos mais ativos, motivados e empreendedores, e que este modelo possa servir de base para novos projetos de participação social e de mudança de concepções que consideram que a participação dos jovens pode implicar inúmeros problemas éticos ou diminuir a validade das investigações (SCHELBE; CHANMUGAM; MOSES; SALTZBURG; WILLIAM; LETENDRE, 2014). Esta expectativa parece possível através da integração da filosofia do projeto (“Voz aos jovens”) noutros projetos que poderão aproveitar esta metodologia, aproveitando estruturas já existentes (exemplo: escolas, hospitais, centros de saúde, centros educativos, autarquias, clubes de jovens, clubes desportivos, etc.). A disseminação deste projeto tem ocorrido em diversos países como Espanha, França, Irlanda, Escócia, Noruega, República Checa, Polónia, Cuba e Brasil. Nomeadamente no que diz respeito à América do Sul e Caribe, onde trabalhos de intervenção de base comunitária envolvendo jovens são mais habituais, pretende-se criar redes satélites, com utilização desta metodologia e avaliação, a partir de células institucionais que melhor integrem e apoiem os jovens nas suas aprendizagens e competências de ação em matéria de saúde e participação social e que incentivem a sua participação ativa na identificação e resolução dos problemas que lhes dizem respeito.

## **Agradecimentos**

O Projeto Aventura Social agradece à Fundação Calouste Gulbenkian o financiamento deste projeto, à Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde a sua gestão financeira, à Faculdade de Motricidade Humana o seu apoio contínuo, e ainda, à Universidade Lusíada, ao Programa Escolhas e ao Instituto Português do Desporto e da Juventude a sua parceria.

Cátia Branquinho é bolsreira de doutoramento da Universidade de Lisboa (UL) (Bolsa nº 800178).

## REFERÊNCIAS

Akiva, T., Cortina, K., & Smith, C. (2014). Involving Youth in Program Decision-Making: How Common and What Might it Do for Youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1844-1860. Doi: 10.1007/s10964-014-0183-y

Branquinho, C., Matos, M.G. & Equipa Aventura Social/Dream Teens. (2016). Dream Teens: Uma geração autónoma e socialmente participativa. In A.M. Pinto, R. Raimundo (Coord.) *Avaliação e Promoção das Competências Socioemocionais em Portugal* (1ª ed.) Lisboa: Coisas de Ler, p. 421-440.

Cavet, J. & Sloper, P. (2004). The participation of children and young people in decisions about UK service development. *Child Care Health Development*, 30, 613-621.

Damon, W. (2004). What is Positive Youth Development?. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24. 10.1177/0002716203260092

Frasquilho, D., Ozer, E., Ozer, E., Branquinho, C., Camacho, I., Reis, M. et al. (2016).

Adolescents-Led Participatory Project in Portugal in the Context of the Economic

Recession. *Health Promotion Practice*, 1-9.

Jardine, C. & James, A. (2012). Youth researching youth: benefits, limitations and ethical considerations within a participatory research process. *International Journal of Circumpolar Health*, 71(0), 1-9.

Lerner, R.M., Lerner, J.V. & Colleagues (2013). The Positive Development of Youth: Comprehensive Findings from the 4-h Study of Positive

Youth Development. Connecticut, USA: National 4-H Council. Retrieved from <http://3t61of1t6u3x3af7ir2y91ib.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2016/02/4-H-Study-of-Positive-Youth-Development-Full-Report.pdf> on 24 August, 2017

London, J.K., Zimmerman, K. & Erbstein, N. (2003). Youth-Led Research and Evaluation: Tools for Youth, Organizational, and Community Development. *New Directions for Evaluation*, 98(0), 33–45.

Matos, M. (2015). *Adolescentes: navegação segura por águas desconhecidas* (1ª ed.) Lisboa: Coisas de Ler.

Matos, M.G., Branquinho, C., Tomé, G., Camacho, C., Reis, M., Frasquilho, D. et al. (2015). “Dream teens”- Adolescentes autónomos, responsáveis e participantes, enfrentando a recessão em Portugal. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 6(2), 47-58.

Matos, M.G. & Sampaio, D. (2009). *Jovens com saúde: diálogos com uma geração* (1ª ed.) Lisboa: Texto Editores, Lda.

Matos, M.G. & Simões, C. (2016). From Positive Youth Development to Youth’s Engagement: the Dream Teens. *The International Journal of Emotional Education*, 8(11), 4-18.

Mitchie, S., van Stralen, M., & West, R. (2011). The Behaviour Change Wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science*, 23, 6-42.

Ottova, V., Alexander, D., Rigby, M., Staines, A., Hjern, A., Leonardi, M. et al. (2013). Report on the roadmaps for the future, and how to reach them.

Ozer, E. J. (2017), Youth-Led Participatory Action Research: Overview and Potential for Enhancing Adolescent Development. *Child Development Perspectives*, 11(173–177). doi:10.1111/cdep.12228

Ozer, E. & Douglas, L. (2012). The Impact of Participatory Research on Urban Teens: An Experimental Evaluation. *American Journal of Community Psychology*, 51(1-2), 66-75.

Pittman, K. J., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., & Ferber, T. (2011). *Preventing problems, promoting development, encouraging engagement*. Washington, DC: Forum for Youth Investment.

Rivera, R., & Santos, D. (2016), Civic and political participation of children and adolescents: A lifestyle analysis for Positive Youth Developmental Programs. *Children & Society*, 30, 59–70.

Serido, J., Borden, L.M., Perkins, D.F. (2011). Moving Beyond Youth Voice. *Youth & Society*, 43(1), 44-63. 10.1177/0044118X09351280

Schelbe, L., Chanmugam, A., Moses, T., Saltzburg, S. William, L.R., & Letendre, J. (2014). Youth participation in qualitative research: Challenges and possibilities. *Qualitative Social Work*, 14(4), 504-521.

United Nations Convention on the Rights of the Child (1989) [citado 15 Janeiro 2017]. Disponível em: [http://www.childhealthresearch.eu/Members/jkilroe/report-on-theroadmaps-for-the-future-of-european-child-health-research/at\\_download/ file](http://www.childhealthresearch.eu/Members/jkilroe/report-on-theroadmaps-for-the-future-of-european-child-health-research/at_download/file)

World Health Organization (2014) [citado 29 de abril de 2017]. Disponível em: <http://www.mheducation.com/>

Zaal, M. & Terry, J. (2013). Knowing What I Can Do and Who I Can Be: Youth Identify Transformational Benefits of Participatory Action Research. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 8(1), 42-55.

Zeldin, S., Gauley, J., Krauss, S., Kornbluh, M. & Collura, J. (2015). Youth-Adult Partnership and Youth Civic Development: Cross-National Analyses for Scholars and Field Professionals. *Youth & Society*, 1-28.

Zeldin, S., Larson, R., Camino, L. & O'Connor, C. (2004). Intergenerational relationships and partnerships in community programs: Purpose, practice, and directions for research. *Journal of Community Psychology*, 33(1), 1-10.

PARTE IV

**EMPODERAMENTO DE  
MENINAS E IGUALDADE DE  
GÊNERO**



## 14. GOL PELA IGUALDADE: CAMINHOS QUE ENVOLVEM JOVENS MULTIPLICADORES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, ESPORTE E GÊNERO

**Mônica Zagallo Camargo**

**Cristiane Narciso**

**Edgard Arantes**

A Fundação Gol de Letra utiliza o Esporte como elemento de transformação social, visando contribuir para a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens moradores de comunidades em situação de vulnerabilidade social. Desde o início de suas atividades estimula a participação de meninos e meninas nas ações esportivas, e possui atuação atenta às questões de gênero e respeito incondicional à diversidade. A proposta aqui é promover o Esporte para todos, um esporte que integra e favorece a convivência democrática desde a infância até a vida adulta. A metodologia Gol de Letra tem como foco o Esporte Educacional<sup>1</sup> e oferece práticas esportivas diversificadas, forma jovens monitores esportivos, dialoga com a comunidade para proporcionar lazer para as famílias e moradores e atua em parceria com escolas e espaços públicos da região.

Um dos projetos realizados pela instituição foi o “Gol pela Igualdade”, cujo propósito foi trabalhar a igualdade de gênero, estimular o protagonismo juvenil e a participação de meninas nas atividades esportivas, para que se sentissem fortalecidas e capazes de atuarem nos mais diversos campos da vida social. Para tanto, o Projeto investiu em capacitar educadores e jovens multiplicadores esportivos para uma atua-

ção cotidiana pautada na igualdade de gênero. Tal atuação baseou-se na metodologia Gol de Letra de Formação de Jovens Multiplicadores, que investe na educação de pares, ou seja, o jovem aprende com outro jovem e também em processos de aprendizagem compartilhados com os educandos, incluindo mecanismos de participação e autoavaliação<sup>2</sup>.

Este capítulo apresenta uma pesquisa qualitativa, realizada pela Fundação Gol de Letra, a fim de monitorar essas experiências e compartilhar estratégias exitosas/possíveis em busca de um trabalho educacional efetivo sobre a temática de gênero.

A pesquisa se deu por meio de dois grupos focais: um grupo envolveu 13 jovens, sete meninas e seis meninos, participantes da Formação de Jovens Multiplicadores Esportivos; e outro grupo de oito educadores da instituição, sendo seis homens e duas mulheres. A proposta se inspirou no desafio de investigar quais as transformações geradas nos padrões de convivência de meninos e meninas nas práticas esportivas, por meio do Projeto Gol pela Igualdade.

Os resultados da pesquisa apontam novas percepções que foram organizadas em três categorias: 1) Mudanças nas práticas da instituição em relação à igualdade de gênero; 2) Empoderamento das jovens multiplicadoras no contexto esportivo e vida social; 3) Novas possibilidades de multiplicação dos conceitos e práticas de igualdade de gênero, para jovens multiplicadores e educadores.

## **Empoderamento de meninas e igualdade de gênero**

Ainda educamos meninos e meninas de um jeito diferente, isso é fato. Mesmo com alguns avanços, a preocupação com a igualdade de gênero na educação de nossas crianças ainda é uma questão relativamente recente e cuja importância tem se colocado evidente a cada dia.

De acordo com o gênero da criança são determinadas as brincadeiras, os esportes e as atitudes esperadas. Assim, muitas representações sociais serão reforçadas durante seus processos de aprendizagens, seja pelos pais, professores ou demais envolvidos no cotidiano da criança. Apontamentos históricos confirmam como nossa sociedade educa as meninas, influenciando suas escolhas e seus comportamentos em qual-

quer ambiente. No âmbito do esporte de rendimento, caso a menina faça essa escolha, não é diferente. São comuns o preconceito, a falta de apoio e a valorização desigual da atleta mulher em comparação ao atleta homem. Caso ela opte por praticar lutas, por exemplo, muitas serão as “perseguições”, como aponta estudo sobre essa temática<sup>3</sup>.

Ainda resistem por aí pensamentos do tipo “meninas não jogam futebol”, “meninos não lavam a louça em casa” ou ainda “mulher de família não usa esse tipo de roupa”. Estes estereótipos, assim como manifestações de violência geradas por questões de gênero, foram naturalizados na sociedade, e contribuem para uma realidade preocupante: o Brasil ocupa a quinta posição em um ranking global de assassinatos de mulheres. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), a taxa de 4,8 homicídios por 100 mil mulheres, coloca o país na 5ª posição internacional entre 83 países do mundo<sup>4</sup>.

Por discordar dessa realidade é que a Fundação Gol de Letra trata o tema “Igualdade de Gênero” como essencial no processo educativo de todas as suas atividades. A instituição acredita que o Esporte, além de desenvolver integralmente o indivíduo, é capaz de empoderar meninas, jovens e mulheres. Uma prática social mais igualitária favorece o desenvolvimento da autonomia, garantindo à menina/mulher o poder de decidir sobre seu trabalho, seu corpo, sua sexualidade, enfim, sobre sua vida. Ao conhecer seus direitos, elas garantem oportunidade de escolha e segurança para serem quem quiserem ser.

Nesse sentido, vale ressaltar que a proposta institucional da Gol de Letra, incluindo o Projeto Gol pela Igualdade, está em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), agenda adotada pelas Nações Unidas até 2030, em específico, o objetivo 5: alcançar a igualdade de gênero e empoderar mulheres e meninas. Compõem os chamados ODS, 17 objetivos e 169 metas envolvendo temáticas diversificadas<sup>5</sup>.

## **Sobre os jovens multiplicadores de transformação social**

As intervenções sociais da Gol de Letra baseiam-se no contexto da Educação Integral e seguem diretrizes educacionais de uma meto-

dologia que privilegia a interação entre indivíduo-família-escola-comunidade<sup>2</sup>. O desejo é conectar políticas, indivíduos, instituições e saberes da comunidade, caminhando para uma nova visão de Esporte em Comunidades<sup>6</sup>, que estimula o trabalho colaborativo junto aos moradores, para que sejam agentes locais de intervenção.

Há mais de 20 anos a Fundação Gol de Letra aposta no potencial de jovens moradores das comunidades nas quais atua, enxergando-os como multiplicadores de atitudes e conhecimentos. É fundamental valorizar o fato de que os jovens têm uma imensa capacidade de transformação social. O conceito de formação de jovens adotado pela Gol de Letra deseja proporcionar um espaço “confiável”, onde seja possível aprender, expressar ideias, pertencer a um grupo, ser respeitado em seu jeito de ser e vivenciar formas de se relacionar que possam fluir dentro de um clima de respeito e com muito diálogo. Desse modo, cria-se um ambiente educacional, cultural e social que promove o desenvolvimento integral dos participantes, o acesso a novos conhecimentos e um cotidiano no qual as habilidades sociais possam ser vivenciadas.

Sendo assim, a proposta de Educação Integral da instituição associa desenvolvimento individual e proteção social, além de atuação junto às famílias e comunidade. A metodologia da instituição<sup>2</sup> interage com outros atores sociais, e está fundamentada em três princípios educacionais:

- I - Aprender – Ampliação do repertório cultural, esportivo e educacional
- II - Conviver – Desenvolvimento de valores e regras de convivência
- III - Multiplicar – Formação de multiplicadores de conhecimentos e atitudes

O princípio Multiplicar atua na perspectiva de tornar cada indivíduo um agente de transformação social e se concretiza por meio de um projeto específico, com a finalidade de formar jovens multiplicadores esportivos. Esse grupo é composto por jovens entre 16 e 21 anos, moradores da comunidade.

Os jovens multiplicadores são um canal de atuação importante e demonstram-se capazes de fortalecer novas referências para “ser jovem” na comunidade. Durante todo o período de formação eles recebem uma bolsa-auxílio-formação, já que a iniciativa considera a vulnerabilidade social dos participantes e que o auxílio financeiro é, comprovadamente, um fator que contribui para a permanência de jovem ao longo de todo o processo.

Por essa grande capacidade de transformação e articulação social, a atuação dos jovens multiplicadores foi a principal estratégia utilizada no Projeto Gol pela Igualdade, que contou ainda com a importante escuta e participação dos educadores da instituição, uma vez que são agentes fundamentais na disseminação de práticas e conceitos.

Nos grupos focais realizados com jovens e educadores, as narrativas destacam que o Projeto ampliou a visão dos envolvidos para a igualdade de gênero. Também é considerado um resultado, o fato dos respondentes reconhecerem as principais ações do Projeto:

- a) Promoção de práticas de empoderamento de meninas durante as atividades esportivas e de lazer;
- b) Formação sobre Gênero e Diversidade para jovens monitores esportivos;
- c) Qualificação profissional, por meio da formação de educadores;
- d) Mobilização de grupos de futebol femininos, por meio de festival esportivo;
- e) Multiplicação de conhecimentos e atitudes para igualdade de gênero, por meio de ações desenvolvidas pelos jovens multiplicadores e educadores em outros contextos.

### **Pesquisa: qualitativa e participativa**

A partir de uma experiência prática – a atuação no projeto Gol pela Igualdade – os resultados da pesquisa emergiram dentro de uma perspectiva qualitativa e participativa, e possibilitaram processos coletivos de reflexão, registro e ordenamento da ação. O desafio da pesquisa

foi contribuir com a qualificação das iniciativas na temática, baseando-se no registro dos conhecimentos adquiridos e identificação de resultados e aprendizagens.

O uso de grupos focais como recurso de pesquisa ocorreu em função de sua principal característica: produzir dados por meio da interação dos participantes. O grupo focal respeita a expressão individual e do grupo. A técnica, além de promover a livre expressão das opiniões, não permite generalizações e demonstra-se eficiente para investigar percepções, sentimentos, experiências e formas de organização dos sujeitos. Acredita-se ainda que a técnica minimiza a influência do avaliador e fortalece a autonomia do grupo<sup>7</sup>.

Os grupos focais compreendem de 6 a 15 participantes, em encontros gravados e transcritos, e o processo de análise dos resultados é idêntico ao processo de entrevistas. Sendo assim, a apresentação dos resultados qualitativos utiliza narrativas que exemplificam um conjunto de percepções dos sujeitos participantes. Nesse caso, uma fala não é nunca uma fala isolada, e sim um dado significativo, presente na fala dos demais participantes, que poderá ser utilizado com outras informações correlatas, qualificando e dando credibilidade à informação coletada.

Os dados dos grupos focais foram analisados tendo como base conceitual a análise temática de conteúdo<sup>8</sup> – referência em pesquisa qualitativa, que pressupõe o cuidado de encontrar núcleos de sentido presentes na comunicação dos participantes. A análise dos dados possui a intenção de respeitar a subjetividade e, ao mesmo tempo, as convergências de opinião do coletivo e o contexto.

Como instrumento, foram utilizados roteiros semiestruturados organizados em três partes: introdução, parte principal e proposições para o futuro. Em ambos os grupos foram acrescentadas perguntas investigativas, em função das respostas do grupo durante o encontro.

### **Aprendizagens e mudanças identificadas**

Em relação à apresentação dos resultados identificados foram criadas três categorias: 1) Mudanças nas práticas da instituição em re-

lação à igualdade de gênero; 2) Empoderamento das jovens multiplicadoras no contexto esportivo e vida social; 3) Novas possibilidades de multiplicação dos conceitos e práticas de igualdade de gênero para jovens multiplicadores e educadores.

## 1- Mudanças nas práticas da instituição em relação à igualdade de gênero



Banco de imagens da Fundação Gol de Letra

Espaços destinados à prática esportiva, como é o caso das aulas de Educação Física no ambiente escolar, podem ser compreendidos como ambientes que ainda apresentam relações dentro de um modelo hegemônico de masculinidade, predominante nas interações entre meninos e meninas. Existem nesses espaços processos de inclusão/exclusão que, quando compreendidos, podem auxiliar na busca por uma melhor atuação com as questões de gênero. Tais processos muitas vezes estão associados a outros elementos de exclusão: competitividade e melhor desempenho motor<sup>9</sup>.

Preocupada com essa realidade, apesar de historicamente a instituição sempre ter investido em turmas mistas, o Projeto Gol pela Igualdade criou um diferencial no cotidiano das atividades, a partir da intencionalidade em trabalhar com o tema. O desafio foi fomentar o diálogo

sobre igualdade, de modo que as diferenças não acabassem se transformando em desigualdades. Dessa forma, os conceitos foram discutidos com mais profundidade e relacionados com a prática; os jovens multiplicadores receberam formações específicas na temática de Gênero; e os profissionais desenvolveram seus planejamentos considerando essas questões também como princípio de inclusão.

Nos encontros de formação com os jovens multiplicadores foram trabalhados temas como Gênero e Diversidade Sexual, Autoestima, Empoderamento e Habilidades para a Vida, abordados por meio de vivências, dinâmicas, jogos e atividades esportivas.

A pesquisa evidencia que os jovens monitores e educadores identificam nas crianças e adolescentes (dos projetos esportivos da instituição) novas percepções em relação à igualdade de gênero na prática esportiva. São elas:

### **1.1) Crianças e adolescentes apresentam comportamentos que evidenciam a desconstrução de atitudes machistas**

*“Depois do Gol pela Igualdade melhorou muito o dia a dia com as nossas crianças e jovens porque tinha muito aquilo de não querer menina no time. Como gol de menina valia dois, então os meninos só incluíam as meninas por conta disso. Agora, eles mesmos reparam quando não tem meninas no time e falam: “porque as meninas não querem jogar?”, e eles vão atrás. Isso é muito legal e foi mudando depois do nosso Projeto. Porque serviu para abrir os nossos olhos (dos jovens multiplicadores), e de todos os grupos (crianças/adolescentes)” Jovem multiplicadora J10*

O fato de “gol de menina” valer dois pontos foi uma estratégia inicial adotada pelos educadorxs para, neste primeiro momento, incentivar a participação das meninas e também a aceitação dos meninos. Atualmente, ampliamos o leque de possibilidades e problematizamos essa estratégia inicial com os praticantes. Tal estratégia foi um caminho para colocar em pauta questões sobre as desigualdades de gênero. É preciso desconstruir estereótipos que ainda permeiam nossa sociedade de que o menino é forte e habilidoso e a menina é frágil e com menor habi-

lidade. Para que essas questões de gênero naturalizadas pela sociedade possam ser minimizadas, é preciso problematizar situações e trabalhar com meninas para que possam romper esse ciclo de desigualdade. Também é preciso trabalhar com meninos, desde cedo, a temática do respeito e da valorização de meninas e mulheres.

*“Os meninos estão mais tolerantes e mais reflexivos, tanto nas aulas de esportes como no comportamento geral. Eles trazem toda essa herança da cultura machista, mas eles estão muito mais favoráveis a jogar com meninas. Somos todos machistas em desconstrução. Todas as crianças estão refletindo, por mais difícil que seja, já que convivem com opiniões diferentes dentro da família” Educador E3*

## **1.2) Jovens multiplicadores e educadores identificam novas estratégias, maior interesse no tema e um olhar mais refinado para igualdade de gênero.**

*“Eu acho que os educadores já estavam em processo de mudança. Antes eles já faziam o futebol com meninas e o gol feminino valia dois pontos. Hoje eles não fazem mais isso, eles estão buscando maior igualdade. Fazem mais que isso! Tentam empoderar a mulher e buscam meios para que todos os alunos acreditem na igualdade” Jovem multiplicadora J1*

*“Eu sempre tive esse olhar de inclusão da mulher no esporte, mas com o Gol pela Igualdade, com as capacitações e os bate-papos com outros profissionais, esse olhar se refinou. Hoje, vamos filtrando cada vez mais o que os meninos reproduzem de machismo. A gente (educadores) fica mais crítico” Educador E6*

*“Nossa fala mudou, ficou mais empoderada. Por mais que, como mulher e educadora, eu já tivesse o meu empoderamento. A nossa fala ficou diferente, é mais afirmativa, e isso tudo reflete no geral. Nós mudamos nas formações e falamos mais disso, seja no dia a dia profissional ou na nossa vida” Educadora E5*

## 2 - Empoderamento de meninas – esporte e vida social



Banco de imagens da Fundação Gol de Letra

A importância do esporte na vida social das meninas geralmente não é tão relevante, diferente do que acontece com os meninos. No Brasil, existem conquistas em relação à maior acessibilidade para meninas no esporte, incluindo os impactos observados na Educação Física e Esporte nas dimensões formais e não formais. É fato, começa a fazer parte do passado o Esporte como algo que poderia machucar ou masculinizar as mulheres. No entanto, questões que envolvem masculinidades e feminilidades e seus aspectos relacionais ainda são motivos de estudos. Nesse mesmo sentido, existe ainda a necessidade de se investigar as relações dentro do ambiente escolar com foco no gênero, sobretudo nas aulas de Educação Física. Ainda estamos buscando caminhos para reversão completa de um quadro de exclusão histórica, onde meninas eram excluídas do “jogo” por serem mulheres<sup>10</sup>.

Dentro desse contexto, é muito positivo observar as narrativas que evidenciam o empoderamento das meninas. Os relatos acabam por validar o investimento com a atuação em turmas mistas, envolvendo meninos e meninas na igualdade de gênero.

- a) Jovens multiplicadoras apresentam atitudes que evidenciam situações de empoderamento feminino.

*“Pro homem, ser capitão é uma responsabilidade que eles já estão acostumados. E a mulher não. Pra mulher é uma responsabilidade e tanto. Eu joga bola e já fui capitã. Nessa hora eu senti a responsabilidade de ajudar as minhas companheiras e aconselhar a equipe” Jovem multiplicadora J6*

*“Acho que as principais mudanças aconteceram com as meninas: elas se colocam, dizendo que as brincadeiras dos meninos já não têm mais graça. Elas começaram a falar mais. A gente mostrou para as outras meninas, por exemplo, que a Marta ganhou mais bolas de ouro que o Messi. Elas não tinham ideia de como era a vida das jogadoras, a história delas... então, eu acho que a principal mudança foi elas se empoderarem mais. Muitas vezes elas não praticam por falta de estímulo, pois a questão do machismo ainda tem que ser muito trabalhada.” Educadora E4*

- b) Os jovens monitores reconhecem a importância de projetos que atuem com a igualdade de gênero no Esporte.

*“Em outros projetos você não encontra isso de parar para pensar sobre meninos e meninas jogando juntos. No Gol pela Igualdade a gente tem isso. Pensa não só nas meninas, mas pensa nos meninos, em como podemos mudar a opinião deles e fazer eles perceberem que agora, na sociedade, está tendo isso - o empoderamento da mulher. E aí, eles começam a se perguntar: Por que não empoderar a mulher no esporte? É um ponto positivo.*

*Na minha escola o futebol sempre foi algo muito forte, sempre teve a divisão de menino e menina. Os meninos nunca ganhavam uma medalha e as meninas foram campeãs três vezes. E mesmo assim não tinha igualdade na educação física. Acho que eu ajudei, porque uma vez elas queriam jogar e pediram que eu falasse com a professora. Eu fui e falei que tinha um time de meninas. E acabou que conseguimos fazer um campeonato feminino na escola”. Jovem multiplicador J13*

A participação dos meninos no processo de fortalecimento das meninas é fundamental. Porém, é necessário ter um olhar atento para não cair em “armadilhas”. No início das formações com os jovens, por exemplo, a discussão sobre feminismo e machismo foi importante para o entendimento do significado desses termos, uma vez identificado que o grupo compreendia esses conceitos de uma maneira polarizada, como se um fosse o contrário do outro, o que não é verdade.

Outra preocupação é valorizar a participação masculina, porém sem a conotação de que, sem a intervenção – ou o “aval” – dos meninos, as meninas não possam conquistar seus próprios espaços. Por isso, é imprescindível entender o contexto da fala do menino, que diz: *“Eu fui [até a professora] e falei que tinha um time de meninas. E acabou que conseguimos fazer um campeonato feminino na escola”*. Garantir o protagonismo das meninas e seu lugar de fala é um fator determinante para o processo de empoderamento,

Aumentar a participação das meninas nas atividades esportivas foi o desafio inicial, qualificar essa participação para que as meninas se mantivessem na prática das atividades é um desafio diário.

### **3 - Novas possibilidades de multiplicação dos conceitos e práticas de igualdade de gênero, para jovens multiplicadores e educadores.**



Banco de imagens da Fundação Gol de Letra

As práticas corporais do cotidiano refletem padronizações sociais que, por sua vez, estabelecem mecanismos de poder. As questões de gênero vão além dos papéis sociais construídos na sociedade, e nos permitem refletir e problematizar sobre o modo como acontecem alguns padrões de convivência, isto é, porque se definem algumas atribuições às mulheres e outras aos homens. Estudo sobre a cultura do recreio escolar reflete sobre as diversas formas de controle/regulação presentes no cotidiano, no qual as brincadeiras infantis também são generificadas e sexualizadas. Os espaços das meninas, mesmo aqueles que parecem espaços livres como o recreio, são espaços disputados ou impostos<sup>11</sup>.

Esta realidade reforça a necessidade de estimular a multiplicação de conhecimentos e atitudes que possam problematizar sobre gênero e suas relações em todos os ambientes sociais. O Projeto Gol pela Igualdade apresenta resultados nessa perspectiva, na qual jovens e educadorxs sinalizam maior reflexão sobre questões de gênero em outros contextos da vida social:

*“Eu me vejo também como uma multiplicadora, não só no ambiente da Gol de letra. Outro dia, eu estava na casa do meu namorado e a mãe dele tinha falado para o irmão dele lavar a louça. E ele falou que não ia lavar porque era coisa de ‘mulherzinha’. Eu e meu namorado olhamos com uma cara bem ruim e falamos que não tinha essa de ‘coisa de mulher’. Eu sentei, conversei com ele, e falei: não tem essa, sua mãe está pedindo e você deve ajudar em casa”. Jovem multiplicadora J10*

*“Acho muito difícil você chegar num lugar e ter que mudar a opinião de muitos. É ruim você chegar na escola e ver o machismo. É ruim você entrar no Facebook e ver o machismo. É ruim você entrar em uma loja e ver o machismo. Mas eu me sinto multiplicadora quando eu chego na pessoa e dou minha opinião. Eu falo: você está errado, isso é machismo”. Jovem multiplicadora J1*

*“Eu sempre tive um olhar para uma educação mais humana, porém não tão aguçado como agora. Eu mudei muito com o Gol pela Igualdade. Muitas vezes sou até tachado como “chato” porque cada vez que alguém*

*fala alguma coisa nesse sentido de separar menino e menina, eu me posiciono. Eu logo falo: Não tem essa de coisa de menino ou coisa de menina. São mudanças significativas, tanto no trabalho aqui na Gol quanto nos outros locais onde eu trabalho. Eu realmente coloco isso nos outros ambientes e vejo que é importante.” Educador E7*

## **A igualdade de gênero como uma abordagem contínua**

A pesquisa qualitativa realizada com jovens e educadorxs, além de garantir o respeito à subjetividade e a identificação de novas percepções, garantiu uma reflexão institucional por parte da Fundação Gol de Letra. A partir dos resultados, a equipe responsável pela proposta pode refletir sobre como qualificar suas ações e seus próprios processos de avaliação dentro de uma atuação que uniu Esporte, Gênero e Multiplicadorxs.

A escuta de todos os envolvidos auxiliou na identificação de mudanças valiosas que, muitas vezes, só podem ser aferidas pela análise da percepção que os próprios participantes têm do projeto. E mais: ao dar sua opinião, as pessoas tendem a se sentir atuantes, corresponsáveis pelo bom andamento da intervenção social. O resultado, normalmente, é uma maior aproximação entre a instituição responsável pelo Projeto e seu público alvo. Os mecanismos de escuta foram estratégias de avaliação do projeto, que levaram os executores à reflexão – e a um eventual replanejamento de suas ações.

Ainda que o objetivo da pesquisa não tenha sido verificar dados quantitativos, vale mencionar que, desde o início do Projeto Gol pela Igualdade, a Fundação Gol Letra tem registrado um aumento gradativo na participação de meninas nas atividades esportivas. No final de 2015, a proporção entre meninas e meninos era de 30% para 70%. Em 2016, essa relação de foi de 39% para 61%. Os dados mais recentes (junho/2017) apontam a proporção de 46,6% de meninas para 53,4% de meninos. Uma estratégia que vem contribuindo para o aumento da participação feminina, é garantir a inscrição de meninas nas turmas esportivas em qualquer momento do ano e não apenas no início de cada semestre. Outro resultado significativo é com relação à frequência das meninas nas práticas esportivas, que também vem aumentando.

Em síntese, o Projeto Gol pela Igualdade se caracterizou como uma oportunidade de empoderamento de meninas, jovens e mulheres. E também um diferencial muito importante para a formação dos jovens multiplicadorxs e o crescimento pessoal e profissional dos educadorxs. Mostrou-se ainda como um estímulo a novas iniciativas que possam fortalecer a igualdade de gênero, por meio do Esporte. E, por fim, confirmou a questão de gênero como uma temática cada vez mais relevante que permanecerá no foco de atuação da Fundação Gol de Letra.

Agradecimento especial aos participantes dos grupos focais: a) Jovens multiplicadorxs: Alex Andrade dos Santos; Barbara Steffany Oliveira dos Santos; Denílson Aparecido Pinto; Hedylene Mayara de Lima Moura; João Vitor Andrade Jannine; Lara Fernanda Castro da Silva; Larissa Aparecida de Souza; Larissa Santana de Souza; Letícia Matos Ferreira; Lucas Ferreira Casertano; Sara Thalia dos Santos Silva; Thales Pinheiro de Resende; Victor Moraes Barbosa. b) Educadorxs: Adriana Cancian; Caio Correa; Flavio Matteucci; Josiane Espinosa; Maurício Amatto; Rodrigo Pereira; Victor Ferreira; William Santana.

## Referências

BRASIL. **Ministério do Esporte**. Lei nº 11438/2006, decreto nº6.180/2007, sobre I- Desporto Educacional. [acesso 27 jun. 2017]. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br>

CAMARGO, MZ, organizadora. **Programa Virando o Jogo**: uma experiência da Gol de Letra com educação integral. São Paulo: Fundação Gol de Letra; 2012.

FERRETTI, MAC; KNIJNIK, JD. **Mulheres podem praticar lutas? Um estudo sobre as representações sociais de lutadoras universitárias**. Movimento, Porto Alegre, v.13, n.01.p.57-80, janeiro/abril de 2007.

BRASIL. **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres**. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. [acesso 19 jun. 2017]. Disponível em: <http://www.spm.gov.br>

BRASIL. **Ministério das Relações Exteriores**. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). [acesso 19 jun. 2017]. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br>

CAMARGO, MZ, organizadora. **Esporte em Comunidades: Disseminação Gol de Letra**. São Paulo: Fundação Gol de Letra; 2016.

MORGAN, DL. **The focus group guide-book**. Thousand Oaks, CA: Sage; 1998

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70;1977.

BRITO, LT; SANTOS,MP. **Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão**. Rev Bras Educ Fís Esporte (São Paulo) 2013 Abr-Jun; 27(2):235-46

ALTMAN, Helena. **Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades na escola**. Estudos Feministas,24(2): 292,maio-agosto/2016

WENETZ, I; STIGGER, MP; MEYER,DE. **As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar**. Ver Bras Fís Esporte, (São Paulo) 2013 Jan-mar; 21(1):117-28

## 15. MENINAS EM CAMPO: ARTICULANDO O ESCOPO E ALCANCE DE UM PROJETO SOCIAL E COMUNITÁRIO

**Reinaldo Pacheco**  
**Marcelo Rogozinski**  
**Marcos Silva**  
**Sandra Santos**  
**Ronaldo Vilaça**

### INTRODUÇÃO

No Brasil, apesar do país ser mundialmente reconhecido pela importância do futebol em nossa cultura, as meninas ainda sofrem com a falta de oportunidades para aprendizagem e prática da modalidade. São raros os projetos e programas destinados à promoção do futebol feminino e, em geral, aquelas que conseguem espaço para jogar o fazem em grupos masculinos, o que acaba sendo uma das barreiras para ampliar o número de garotas envolvidas com o esporte. Programas e projetos de futebol feminino, por outro lado, tem sido explorados como um movimento de contestação e subversão de uma cultura esportiva tradicionalmente machista, abrindo novas perspectivas para se pensar a participação de meninas e mulheres no esporte e também de empoderamento feminino.

Na região do Butantã, em São Paulo, local onde se desenvolve o projeto “Em Campo”, objeto deste relato, há várias possibilidades de prática do futebol para o público masculino infanto-juvenil, tal como o tradicional Clube Pequeninos do Jockey e outras iniciativas na comuni-

dade São Remo. Esta comunidade fica muito próxima do campo onde se desenvolve a intervenção. Diante disso, esse projeto foi desenhado com o objetivo de oferecer um programa regular de aprendizagem e desenvolvimento de futebol feminino, democratizando o acesso das meninas à sua prática. A articulação entre educadores, escolas, comunidades e a universidade na construção do escopo do projeto “Em Campo” e no delineamento de seu alcance foi fator determinante na implantação.

Este projeto teve início em junho de 2016, construído em parceria com o Colégio Santa Cruz, responsável pelo espaço físico onde estão sendo desenvolvidas as atividades, e o Programa de Desenvolvimento Humano pelo Esporte, realizado pelo Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (PRODHE - CEPEUSP). Deve-se destacar que o projeto “Em Campo” é fruto de um convênio em vigência, estabelecido de forma tripartite entre o Colégio Santa Cruz, o CEPEUSP/PRODHE e a Comissão de Cultura e Extensão da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Desta forma, o projeto permite:

- a) o acesso de meninas à prática do futebol com utilização inicial da metodologia pedagógica do PRODHE (programa com 22 anos de atuação), incrementada por metodologias específicas de empoderamento e liderança, como “Treino Social” (desenvolvida pela GIZ – Agência de Cooperação Alemã em conjunto com várias organizações brasileiras como parte das ações de apoio à Copa do Mundo e Olimpíadas realizadas no Brasil) e “Liderança ONU Mulheres” (entidade das Nações Unidas criada em 2010 para a Igualdade de Gênero e Empoderamento das Mulheres);
- b) disseminação do Modelo Pedagógico do PRODHE, desenvolvido no âmbito da Universidade de São Paulo com a colaboração de diversos docentes, ao longo destes 22 anos, bem como a implantação de uma maneira sustentável de acompanhamento de projetos socioesportivos, possibilitando um maior alcance do trabalho desenvolvido na Universidade e sua extensão à sociedade;

- c) um espaço de estudo e desenvolvimento de uma linha de pesquisas de aspectos socioculturais relacionados às práticas físico-esportivas, filiada a um Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Esporte e Desenvolvimento Humano, organizado por docentes da EACH-USP e EEFE-USP, educadores do PRODHE/CEPEUSP, os profissionais envolvidos no projeto, bolsistas e aberto a interessados no tema.

Pode-se sintetizar desta maneira os diversos atores sociais envolvidos neste projeto, o que nos permite imaginar a complexidade de articulação e coordenação: a) comunidade São Remo e outras comunidades próximas, de onde são oriundas as meninas participantes; b) as escolas, tanto a mantenedora do projeto (Colégio Santa Cruz, escola privada que desenvolve vários projetos sociais na região, dada sua vocação comunitária, mantida que é por uma congregação religiosa) e as escolas públicas da região, de onde são oriundas a ampla maioria das meninas atendidas; c) professores contratados pela mantenedora, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas com as meninas em campo; d) educadores do PRODHE/CEPEUSP, funcionários da Universidade de São Paulo, que realizam o acompanhamento pedagógico do projeto “Em Campo”; e) docentes da universidade, articulando o grupo de estudos e pesquisas e fazendo o acompanhamento das atividades na perspectiva da produção e disseminação de conhecimento; f) estudantes bolsistas da universidade que acompanham os grupos de “meninas em campo”. Conseguem estar em contato com a prática pedagógica, verificando a aplicação de conhecimentos apreendidos em disciplinas cursadas, bem como ter contato com metodologias específicas e com um ambiente de estudo aplicado. Estes estudantes bolsistas também são importante elemento de integração do tripé do ensino, pesquisa e extensão, já que alguns, a partir deste acompanhamento, conseguem depois desenvolver interessantes projetos de iniciação científica. São provenientes de diferentes cursos, tais como Educação Física; Esporte; Educação Física e Saúde; Pedagogia e Psicologia, dentre outros, caracterizando a potencialidade interdisciplinar do projeto. Em um projeto que tem como base a prática corporal de esporte e lazer do futebol alia-

da à valorização das meninas participantes é fundamental que olhares de conhecimentos diversos colaborem no planejamento educacional, ao mesmo tempo em que enriquecem sobremaneira a formação dos acadêmicos discentes envolvidos.

Dessa forma, se concretiza o tripé de base da Universidade, conjugando ensino, pesquisa e extensão comunitária. As políticas de valorização da produção científica brasileira têm influenciado negativamente as possibilidades de projetos de extensão comunitária com este escopo. Sobre os docentes envolvidos recaem as pressões sobre a produção acadêmica em termos de volume de publicações. Desta forma, a dedicação a projetos de extensão comunitária com este grau de articulação entre atores sociais diversos demanda tempo e dedicação que não são contabilizados em análises meramente quantitativas. Portanto, está no escopo deste projeto também o questionamento destas métricas e sua manutenção como espaço de resistência para os que acreditam que a universidade deve ter um equilíbrio entre pesquisa, ensino e extensão sem a subvalorização de nenhuma das partes deste tripé.

## **EMPODERAMENTO FEMININO PELO ESPORTE**

A partir da articulação destes diferentes atores sociais, os objetivos delineados para o projeto foram: a) oferecer um programa regular de aprendizagem e desenvolvimento de futebol feminino, democratizando o acesso das meninas à sua prática; b) desenvolver estudos, reflexões e pesquisas sobre a relação entre Esporte e Desenvolvimento Humano e a produção de conhecimento aplicado ao campo da educação esportiva; c) acompanhar pedagogicamente o projeto como ação de disseminação do PRODHE, desenvolvendo um modelo sustentável de acompanhamento de projetos esportivos; d) colaborar na formação de estudantes e lideranças comunitárias facilitadoras de envolvimento coletivo e diálogo no campo do esporte para a atuação em projetos esportivos de natureza inclusiva e com foco no desenvolvimento humano.

Para a consecução destes objetivos, o projeto utiliza um modelo pedagógico desenvolvido pelo PRODHE/CEPEUSP baseado nos seguintes temas: Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento Ativo ao

Longo da Vida, Alfabetização Corporal, Educação no Brincar e Educação Esportiva.

Além disso, tem como elementos críticos e que precisam estar presentes na prática pedagógica as seguintes categorias reflexivas: Ludicidade, Presença, Lógica Interna, Comunidade de Prática e Eventos. Realiza-se um acompanhamento pedagógico e uma análise qualitativa da aplicabilidade do modelo no contexto específico desse projeto, bem como do seu alinhamento com as metodologias citadas: Treino Social e Liderança ONU Mulheres.

No Grupo de Estudo está sendo desenvolvido um projeto de pesquisa a partir de entrevistas com meninas praticantes de futebol, buscando levantar os aspectos subjetivos relativos à aproximação, adesão e permanência de meninas em projetos desta natureza. São investigados junto às praticantes a sua percepção da prática conjunta com meninos e da prática segregada, bem como a percepção delas quanto ao apoio familiar e a oferta de outros espaços públicos para a prática da modalidade. Esta pesquisa está em fase de análise de dados e foram entrevistadas cerca de 40 meninas praticantes do futebol.

Quanto às metas e resultados esperados pode-se afirmar que se pretende o preenchimento da capacidade máxima de atendimento. Atualmente o projeto atende cerca de 40 meninas, mas tem capacidade instalada de 70 meninas, de 9 a 16 anos, em dois dias da semana, sendo o período matutino para a turma de 9 a 12 anos e no período vespertino para a turma de 13 a 16 anos. No entanto, ao pretender ampliar as possibilidades de convivência, muitas atividades são conjuntas aos dois grupos, tais como participação em eventos e festivais esportivos e encontro de familiares. Os indicadores tem sido os seguintes: a) número de matrículas e vagas preenchidas; b) frequência de participação no projeto; c) participação em eventos esportivos em locais próximos e diálogo com a comunidade local para outras ações. Neste último quesito pode-se citar a participação ativa do projeto na articulação com organização da sociedade civil de âmbito internacional na reforma de uma quadra de esportes na comunidade São Remo, financiada por um canal de esportes da televisão paga. Foi muito importante notar o envolvimento das mulheres enquanto lideranças comunitárias neste projeto de reforma do

equipamento esportivo, aspecto que valeria uma pesquisa etnográfica aprofundada sobre protagonismo feminino na comunidade São Remo.

A seguir, passa-se a detalhar a visão destes atores sociais e institucionais que compuseram o escopo deste projeto de intervenção comunitária por meio do futebol feminino.

## **O COLÉGIO SANTA CRUZ**

O Colégio Santa Cruz foi fundado em 1952 e sempre apostou no tripé Educação, Esporte e Ação Social. A Festa dos Esportes, por exemplo, que em 2017 completou 60 anos de existência, é um tradicional evento socioesportivo que proporciona a todos os participantes um momento de integração, garantida desde a preparação das equipes até a disputa do torneio e a premiação aos participantes. Além da Festa dos Esportes, a prática do esporte na escola é incentivada enquanto possibilidade educativa para estimular a participação estudantil e o desenvolvimento ativo ao longo da vida e tem larga tradição em quatro modalidades: futebol, handebol, vôlei e basquete. Mais recentemente, somaram-se a capoeira e o tênis.

Nas viagens de Estudo do Meio a comunidades ribeirinhas, quilombolas e xavantes, uma atividade de integração comum é o jogo de futebol. O Colégio sempre leva bolas e camisetas para doar e organiza as partidas entre os alunos e os moradores das comunidades.

Na década passada o Colégio adquiriu um novo terreno, sediado no Butantã, próximo à USP. O espaço foi ocupado inicialmente com um campo de futebol oficial. Outras instalações esportivas foram sendo construídas, como vestiários, quadras de tênis e infraestrutura de apoio. Há dois anos, aulas de tênis começaram a ser oferecidas no novo campus, um trabalho de excelência que já apresenta ótimos resultados. Os alunos do Santa Cruz podem se inscrever no curso optativo desde o 1º ano do Fundamental 1. O método, inovador, começa com aulas coletivas ainda no campus do Alto de Pinheiros. Conforme os alunos vão progredindo, passam a treinar no campus Butantã. Em 2016, a equipe de competição, formada por 13 atletas de 9 a 17 anos (alunos ou não do Colégio), atingiu resultados muito bons: 37 finais

em torneios federados e sete atletas classificados para o Masters da Federação Paulista de Tênis.

Satisfeitos com os bons números do tênis, o Colégio decidiu ampliar as atividades socioesportivas desta nova unidade, oferecendo aulas para crianças de escolas públicas da região, grande parte delas, moradoras da Comunidade São Remo, vizinha ao terreno.

Em um primeiro momento, o desafio era divulgar a novidade na comunidade. Pesquisando formas de aproximação, o corpo diretivo do Colégio conheceu o trabalho do PRODHE, o Centro de Práticas Esportivas da USP, que já tinha a experiência de duas décadas desenvolvendo projetos em parceria com o Instituto Ayrton Senna nas dependências da universidade.

O passo seguinte foi levar a equipe do PRODHE para conhecer o campus Butantã. Com o espaço aprovado, iniciou-se a parceria: o Santa Cruz entrou com o campo e dois professores e o PRODHE, com a metodologia, a coordenação pedagógica e a experiência em trabalhar com crianças e adolescentes da São Remo.

A ideia original do Colégio era expandir a oferta de aulas de tênis, mas o PRODHE sugeriu o futebol feminino, um esporte coletivo com grande apelo. No Santa Cruz, essa modalidade sempre teve tradição e na comunidade não havia esse incentivo, diferentemente do futebol masculino, com muitas iniciativas. Definida a modalidade, em 2016, o trabalho do projeto “Em Campo” começou. Em pouco tempo, deu frutos rápidos e uma projeção que o Colégio não imaginava. Esse é mais um exemplo da atuação do Santa Cruz em projetos sociais. A Ação Social desenvolvida no Colégio tem como objetivo sensibilizar os alunos para questões em que se apresentam realidades diferentes das suas, geralmente de exclusão. A finalidade é mobilizá-los para desenvolver uma intervenção social prática, tendo em vista a construção de cidadania e a participação solidária de forma engajada. Não por acaso, os treinos de futebol feminino desta nova unidade também são abertos para as alunas do Colégio. Flora Machado Aidar, aluna da 1ª série do Ensino Médio, é uma das que já tiveram a oportunidade de bater bola com as meninas do “*Em Campo*”. “Foi uma experiência muito boa. Fui com uma amiga do Colégio, com medo de não me encaixar, mas as jogadoras foram muito

receptivas e se esforçaram para nos enturmar. O treino é bem diferente, muito focado e organizado. A técnica, Sandra, passa exercícios que ajudam a formar a ideia de time, de que todas estão jogando ali por amor ao futebol. Gostei tanto que, um mês depois, voltei para uns amistosos. Todas as meninas ainda se lembravam de mim”

## **PRODHE - Programa de Desenvolvimento Humano pelo Esporte**

O Projeto Esporte Talento (PET) nasceu de uma parceria entre a Universidade de São Paulo (USP) e o Instituto Ayrton Senna (IAS), em 1995. Fez parte da proposta de Educação pelo Esporte incluída em uma série de projetos similares desenvolvidos pelo IAS com mais treze universidades brasileiras, abrangendo as cinco regiões do país. A partir de 2009, com o encerramento da parceria com o Instituto Ayrton Senna, a USP assumiu o projeto, transformando-o em um programa: PRODHE – Programa de Desenvolvimento Humano pelo Esporte. Houve a transição de um projeto conveniado para um programa exclusivo da USP, mas mantendo-se ações de interesse comum, como o apoio a Seminários, Congressos e publicações. Nesse processo de transição, o próprio objetivo do programa foi redefinido: estimular uma vida ativa (sujeito das suas escolhas) como valor e hábito a partir das experiências do brincar e esportiva, tanto nos seus projetos de formação direta como na complementaridade com experiências vividas em outros espaços.

O programa foi desenvolvido sempre no CEPEUSP – Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo – uma unidade da universidade com características extensionistas, que não é de ensino e ligada diretamente à Reitoria. Essas características garantiram uma certa autonomia aos educadores contratados para o projeto, bem como favoreceram contatos com docentes de diversas áreas - Educação Física, Esporte, Psicologia, Pedagogia, Lazer, Nutrição, Terapia Ocupacional, dentre outras - ao longo de sua história.

Isso permitiu o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar tendo sempre como perspectiva o planejamento de atividades esportivas. Também possibilitou que o esporte não ficasse preso a um único

conceito ou aspecto de sua manifestação, como por exemplo, ser chamado de esporte social ou educacional.

A característica interdisciplinar contribuiu para que uma noção de incompletude institucional surgisse, assumindo-se o papel de não dar conta de tudo e, por consequência, manter uma relação com as famílias, escolas e outras instituições da região, culminando com uma valorização do trabalho em rede. Inicialmente privilegiou-se as redes locais, como a Rede Butantã, a Micro rede São Remo e o Fórum em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Butantã, mas posteriormente focou-se em redes de esporte, tanto uma rede ampla, como a REMS – Rede Esporte pela Mudança Social –, como redes de instituições e contatos formadas a partir dos diversos eventos esportivos e acadêmicos organizados pelo PET/PRODHE.

Durante seus primeiros quatorze anos de existência, o PRODHE, enquanto fruto do convênio entre a Universidade de São Paulo e o Instituto Ayrton Senna, teve sua metodologia embasada nos Quatro Pilares da Educação – Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer – e no desenvolvimento de competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas para o Desenvolvimento Humano através do Esporte. Nos últimos anos, após encerramento do convênio e prosseguimento como um Programa do Centro de Práticas Esportivas da USP, o grupo de educadores buscou compreender a relação Esporte e Desenvolvimento Humano a partir do conceito de Desenvolvimento Ativo ao Longo da Vida, tendo como uma das consequências o aperfeiçoamento da prática pedagógica para atingir o objetivo central de contribuir para que o brincar e o esporte sejam incorporados como valores essenciais ao longo de toda a vida.

A partir dessa premissa, o PRODHE tem revisto sua metodologia de ensino do esporte através da compreensão e aplicação de alguns modelos pedagógicos que possuem objetivos condizentes com o que o PRODHE se propõe, como o modelo “Sport Education” e a concepção de “*Physical Literacy*” – Alfabetização Corporal.

No entanto, a proposta final não é a utilização *ipsis literis* desses modelos, mas a inspiração para uma prática pedagógica própria condizente com a realidade brasileira e passível de ser sistematizada, avaliada

e compartilhada com outros espaços de ensino do esporte, como projetos de extensão universitária, organizações da sociedade civil, escolas, clubes, dentre outras instituições.

É a partir dessa trajetória que faz sentido o PRODHE compartilhar os seus pilares e o seu modelo pedagógico, apoiando e acompanhando iniciativas como o projeto “Em Campo” de maneira sustentável, ou seja, articulando as várias ações formativas como novas oportunidades para que educadores, crianças, jovens, familiares e pessoas das comunidades próximas se encontrem e dialoguem em espaços coletivos. Dessa forma, a vida se torna ativa tanto no âmbito físico como político, de compreensão do mover e do agir para si e para o que é comum.

## A VISÃO DA UMA EDUCADORA DO PROGRAMA

Sandra Santos tem longa trajetória no futebol feminino e foi uma das contratadas pela mantenedora, em processo seletivo com participação ativa do PRODHE, para ser uma das educadoras do projeto. Sandra desde sua entrada no programa imprimiu ao projeto um “olhar feminino de dentro”, criando forte elemento de identificação com as participantes. Sandra destaca que as conquistas das mulheres no esporte e fora dele têm evoluído e é sobre isto que procura discorrer, baseada na recente experiência com a Seleção Brasileira de Futebol Feminino e com o projeto “Em Campo”, que busca o empoderamento e Desenvolvimento Humano pelo Esporte por meio do Futebol Feminino.

Em agosto de 2016 Sandra foi convidada para fazer parte da comissão técnica da Seleção Brasileira de Futebol Feminino, na função de *Coach* Esportiva. Desenvolve seu trabalho ao lado diversos membros da comissão técnica comandada por Emily Lima - a primeira mulher a assumir o comando da Seleção, marco na história da modalidade. Assim também ocorre com a sua função de *Coach* Esportiva, sendo responsável pelo trabalho comportamental e emocional da equipe entre atletas e comissão.

Como parte deste novo cenário realiza um trabalho que vai além da seleção: trata-se de valorizar a mulher no esporte, a mulher na liderança esportiva e a modalidade. Sandra observa inúmeras oportuni-

des diante da nova onda que se movimenta: há fãs clubes da Marta, Barbara, Debinha, Camilinha, Maurine, além da referência de Emily Lima como técnica de futebol, confere ainda mais legitimidade e fortalecimento social para o desenvolvimento da modalidade. A própria mídia relata um aumento do número de meninas e famílias acompanhando as meninas em campo

O aumento de equipes atuando em campeonatos oficiais, Campeonato Brasileiro na série A1 e A2 e a realização do Campeonato Paulista na categoria sub17, demonstra o fortalecimento e inspiração na busca da modalidade pelas categorias menores. Além disto pode-se reconhecer uma força em ações paralelas, eventos para diversos públicos que vai de clínica de atividades práticas para meninas até congressos. Acredita-se que este movimento tem fortalecido a participação das mulheres como atletas e treinadoras, mas também como jornalistas, gestoras, administradoras, publicitárias, advogadas e outras envolvidas em debates e encontros que legitimam a qualidade das discussões e do trabalho no campo esportivo, por meio do olhar e da ação concreta da mulher.

Trabalhar com meninas e futebol na perspectiva do empoderamento feminino aparece, na vida de Sandra, como um convite. Porém, na visão dela, trata-se de abraçar uma missão: colocar em prática a experiência de 16 anos como treinadora de futebol e da sua atual função de *Coach* Esportiva. O próximo passo foi discutir de forma coletiva a proposta do projeto, meios de divulgação, metodologias, atendimentos e data de início. Este processo foi enriquecedor, ao atuar com a equipe na construção e avançar em ações que nos movem até momento.

Parte importantíssima para início do projeto foi a aproximação com líderes da comunidade. Na sequência, houve uma ação de divulgação de porta em porta acompanhada por estas lideranças, obviamente com a tradicional hospitalidade popular brasileira do café e bate papo com as pessoas das comunidades próximas, especialmente a Comunidade São Remo. Cada ação próxima aos líderes, familiares e meninas da comunidade foram sementes plantadas que brotam hoje com os resultados que colhemos.

## **A BOLA EM JOGO: primeiro treino, quem somos e o que queremos?**

Bola, corrida e gol. Foi o que todas elas pensavam encontrar no projeto. No entanto uma atividade rítmica de quebra-gelo, algumas atividades lúdicas com e sem bola de forma coletiva e uma roda de conversa no final quebrou as expectativas das meninas. Foi neste momento que surgiram os primeiros acordos. Baseado no comportamento do grupo, começamos nossa jornada. Foram criados acordos construídos com participação de todas, com justificativas claras e com a possibilidade de mudança se a equipe achar necessário. Estabelece-se aqui o primeiro elo de confiança!

Quem somos? Então que tal nos conhecermos melhor, nome, comida predileta, música e história de vida fizeram parte deste momento de se reconhecer, de gerar empatia e construir ou fortalecer amizades. Valorizar a história de vida de cada uma é algo fundamental no processo de coesão de grupo, entre alunas, entre familiares e entre jogadoras. Esta mesma estratégia foi utilizada nos encontros entre famílias, por meio de técnicas e dinâmicas de grupo que buscam favorecer a aproximação entre as pessoas a partir de histórias positivas de suas próprias vidas.

Os avanços foram acontecendo por intermédio das aulas e dos processos de conversas antes e no final de cada treino. Um dos primeiros foi a dinâmica de fechar o treino declarando na roda de conversa a “gradidão” e o “aprendizado” do dia.

Neste momento, a aluna é orientada a pensar em como foi seu dia até aquele momento, declarar o que ela de fato reconhece como aprendizado e a quem ou ao que ela é grata. Na medida que uma menina falava, isso incentivava outras reflexões e as demais ficavam mais à vontade. Atualmente, o próprio grupo pede uma oportunidade para refletir e agradecer.

Empoderamento e metas: quantas embaixadas você gostaria de fazer? Quantas você faz? Qual a sua meta para hoje até o final da aula? Esta ferramenta simples de trabalhar metas foi utilizada em aula, ampliada ao estudar o conceito e traçar metas para semana. Aprendizagem, agradecimento e empoderamento em cada exercício de meta pessoal. Vem o próximo passo: segundo encontro com familiares e a oportuni-

dade de compartilhar entre alunas e familiares metas realizadas e novas metas em família.

Acredita-se na construção coletiva, no valor da realização pessoal das metas mais simples do cotidiano e na gratidão, simplesmente porque tudo isto desperta o melhor de cada um e ainda desperta o olhar para o outro. Este é o meio pelo qual, além da bola e do jogo, nossas meninas permanecem no projeto e se sentem empoderadas.

### **NENHUM PAÍS É DEMOCRÁTICO SE NÃO HOUVER UM TRATAMENTO IGUALITÁRIO ENTRE MULHERES E HOMENS: a visão de um educador**

O projeto “Em campo” nasceu com o objetivo de democratizar o acesso das meninas à prática do futebol feminino. Ronaldo se candidatou à vaga de professor e relata ter ficado muito interessado pois gosta muito de estudar novas perspectivas da Educação e, também, por se encontrar envolvido com um grupo que estuda e pesquisa o desenvolvimento humano mediado pelo esporte com ênfase nas relações de gênero. Entretanto, mesmo com todo desejo de ingressar nesse projeto, não tinha ainda percepção da dimensão que o projeto significaria.

O primeiro contato com os artigos que tratam da relação da mulher com o esporte, sobretudo, com o futebol, o deixava intrigado. À medida em que lia os textos, ficava ainda mais evidente o quanto percebia em si ainda algum comportamento machista, sem nenhuma consciência de sua gravidade. Segundo ele, sentia-se envergonhado e passou então a estudar mais questões relativas ao tema para entender, aprender e se engajar na causa com mais efetividade. Pode perceber que essa luta transcende os muros institucionais, tornando-se cotidiana e presente em todos os segmentos da sociedade.

As primeiras ações do grupo apontaram para estratégias de disseminar efetivamente o projeto. Foram feitas divulgações nas redes sociais, visitas em escolas públicas, nas igrejas, paróquias, circo-escola, e até mesmo panfletagem nas ruas do entorno ao centro de treinamento, e finalmente, na Festa Junina do Colégio Santa Cruz. A expectativa era

que no dia da abertura das inscrições, as setenta vagas oferecidas fossem completadas rapidamente. No entanto, pode-se observar diversos obstáculos eivados de preconceito, machismo e situações de meninas que, antes mesmo de chegarem à adolescência, são “recrutadas” para cuidar dos irmãos menores e da casa, praticamente impedindo-as de tomarem parte do projeto.

No nosso primeiro contato com as meninas fica evidente nas conversas que muitos familiares acreditavam que *“futebol era coisa de macho, que mulheres não sabem jogar futebol e a obrigação das mulheres é de cuidar dos afazeres domésticos”*. Fica evidente que ainda há reflexos do período em que mulheres eram proibidas por lei de jogar futebol e toda a sorte de outros interditos preconceituosos e atribuições de papéis sociais desiguais em relação aos homens.

Pode-se lembrar que até 1979 algumas modalidades esportivas, juntamente com as diferentes variações de futebol, foram proibidas às mulheres em razão da regulamentação do Decreto-Lei 3.199 de 1941. Esses esportes foram considerados incompatíveis com as “condições da natureza feminina”, causando um atraso no desenvolvimento esportivo das atletas brasileiras.

Após nos conscientizarmos destas questões, foram marcados encontros com os familiares das alunas para aproximá-los do real sentido do projeto. O objetivo era estabelecer um vínculo maior, acreditando-se que o apoio deles às meninas seria imprescindível para o desenvolvimento esportivo, humano e afetivo. Além disso, a ideia era tentar desconstruir essa cultura patriarcal que ainda subjuga as mulheres. Sabe-se que no esporte não seria tão simples e não se conseguiria a curto prazo mudar uma cultura tão enraizada, quebrar estereótipos e vencer discriminações e desigualdades que se somam e agravam às outras dificuldades. Ainda assim, a equipe se engajou nesse desafio.

Outro grande obstáculo foi ensinar às meninas a terem atitudes adequadas de competição. No início, as relações interpessoais eram muito conturbadas. Havia muitos embates, xingamentos, posturas rígidas e, às vezes, até agressões físicas. Diante desses comportamentos indesejáveis, nas reuniões pedagógicas, discutiu-se qual seria a melhor

estratégia metodológica para se lidar com tais comportamentos. E quais estratégias educativas poderiam ser utilizadas para ajudar a desenvolver junto às alunas uma postura adequada em situações competitivas, com respeito, honestidade e de cuidado com as colegas.

Depois de um ano trabalhando essas questões, pode-se observar resultados excelentes. A maior evidência dá-se nas aulas, nos jogos amistosos e nos torneios. E neste caso, o principal é proporcionar que estas meninas continuem em suas trajetórias a lutar pelos seus direitos e por uma sociedade igualitária nas questões de gênero.

## CONCLUSÃO

Este texto, construído coletivamente, assim como todo o projeto que é objeto deste relato, buscou apresentar as bases de uma intervenção social que se pretende cientificamente embasada, pedagogicamente ética e socialmente relevante. Os resultados a longo prazo são difíceis de se prever e mais estudos serão necessários no sentido de averiguar as formas de prosseguir nesta intervenção, que completou apenas seu primeiro ano. Nota-se cada vez mais a necessidade de se repensar, especialmente nos grupos das meninas menores, as possibilidades coeducativas com grupos de meninos. No entanto, a possibilidade de ampliar o atendimento para os meninos no projeto “Em Campo” necessitará da ampliação do diálogo com a comunidade do entorno no sentido de não esvaziar projetos já existentes. Estes também funcionam como importante forma de inserção social dos meninos e de educadores populares envolvidos com escolinhas de futebol da região, que precisam e merecem ser considerados e compreendidos como sujeitos em suas ações sociais. O empoderamento feminino no nosso entender pode ser construído também nas atividades coeducativas entre os gêneros. Afinal, a desconstrução dos arraigados estereótipos de gênero não se fará sem um trabalho também direcionado aos meninos. Os resultados alcançados até o momento nos animam a pensar em novos desafios para serem colocados “Em Campo”.

## REFERÊNCIAS

DYSON, Ben; GRIFFIN, Linda L.; HASTIE, Peter. Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: The Theoretical and Pedagogical Considerations. **Quest**, 56-226, 2004.

FREIRE, João Batista. **O Jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIZ - Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit e Instituto Bola prá Frente. **Metodologia Treino Social – Aprendendo no campo, vencendo na vida**. Rio de Janeiro: Semear Editora, 2016.

GIGLIO, Sérgio Settani; MORATO, Márcio Pereira; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. O dom de jogar bola. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 14, n.30, p 67-84, jul./dez. 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v.19, n.2, p.143-51, abr./jun. 143-151, 2005.

HASSENPLUG, W. N. **Educação pelo Esporte: educação para o desenvolvimento humano pelo esporte**. São Paulo: Saraiva e Instituto Ayrton Senna. 2004.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2001.

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

MACPHAIL, Ann; GORELY, Trish; KIRK, David. Exploring the mea-

ning of fun in physical education through Sport Education. **Research quarterly for exercise and sport**, 79 (3), p. 344-355, 2008.

MESQUITA, Isabel M. R. et al. Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 1-14, 1trim, 2014.

NOVIKOFF, Cristina; COSTA, Luiz Fernando de Oliveira; TRIANI, Felipe da Silva. Os efeitos da iniciação esportiva na vida de crianças: o que a literatura vem apontando. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 17, n.173, outubro de 2012. Disponível em <<<http://www.efdeportes.com/>>>. Acesso em 18/09/2017.

PACHECO, Reinaldo. O jogo de futebol como prática tradicional paulista: um estudo sobre o uso do Parque Ecológico do Tietê. In: ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung (orgs.). **Jogos Tradicionais**. São Paulo: Pirata, 2014.

ROCHA, Mariana Machado. **Quando a favela é Extensão da universidade: Programa Avizinhar em meio às relações entre a USP e a São Remo**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SÁ, Eduardo. **O ministério das crianças adverte: brincar faz bem à saúde**. Importância do tempo livre e do bem-estar na educação do seu filho. São Paulo: Editora Casa da palavra, 2016.

SCAGLIA, Alcides José. Escolinha de futebol: uma questão pedagógica. **Revista Motriz**, v. 2, n.1, p. 36-43,1996.

SIEDENTOP, Daryl. Sport Education: a retrospective. **Journal of teaching in physical education**, 21, 409-418, 2002.

SIEDENTOP, Daryl; HASTIE, Peter; VAN DER MARS, Hans. **Complete Guide to Sport Education**. Champaign: Human Kinetics, 2011.

SOUZA, Camilo Araújo Máximo; VAZ, Alexandre Fernandez; BARTHOLLO, Tiago Lisboa; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Dificil reconversão: futebol, projeto e destino em meninos brasileiros. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 14, n. 30, p. 85-111, 2008.

STUCCHI, Mariana Peres. **Artes de viver em mulheres de camadas populares: o cotidiano de mães da comunidade São Remo**. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

WALLHEAD, Tristan L.; GARN, Alex C.; VIDONI, Carla. Effect of a Sport Education Program on Motivation for Physical Education and Leisure-Time Physical Activity. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 85:4, 478-487, 2014.

WHITEHEAD, Margaret. **Physical Literacy throughout the lifecourse**. London: Routledge, 2010.

## 16. FÚTBOL CALLEJERO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

**Maurício Mendes Belmonte**  
**Luiz Gonçalves Junior**  
**Osmar Moreira de Souza Júnior**

### INTRODUÇÃO

#### **Do texto ao contexto. Quem somos!**

O presente capítulo de livro relata nossa investigação que teve como objetivo identificar e compreender os processos educativos decorrentes de uma intervenção com a prática social do *Fútbol Callejero* enquanto possibilidade de trabalho envolvendo a educação das relações de gênero em um projeto de extensão comunitária.

A citada intervenção foi realizada junto aos projetos “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer - Mais Que Futebol” (doravante VADL-MQF), a qual, desde outubro de 2013, realiza-se a partir de uma parceria do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos de São Carlos (ADESM), contando com apoio da *Fondation Terre des Hommes* (Tdh) e sendo suas atividades desenvolvidas as atividades no Clube de Campo do Sindicato dos Metalúrgicos, localizado no bairro Santa Felícia, cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo, Brasil.

O VADL-MQF tem por premissa contribuir com a formação crítica de crianças e jovens voltada à cidadania, cultura de paz, resi-

liência ao assédio do tráfico, educação para e nas relações étnico-raciais, despertando para possibilidades de transformação social, em um contexto de educação para e pelo lazer. A parceria dos projetos conta com uma equipe interdisciplinar de educadores/as: estudantes de graduação dos cursos de Educação Física, Educação Musical, Pedagogia, Biologia e Biblioteconomia, bem como estudantes da pós-graduação (mestrado e doutorado) em Educação. Os/as participantes do projeto têm idade entre 7 e 17 anos e, em sua maioria, residem em bairros periféricos empobrecidos da cidade de São Carlos, tais como: Santa Felícia, onde se localiza o clube, e Antenor Garcia, Aracy II, Gonzaga, Iguatemi, Monte Carlo, Pacaembu, Eduardo Abedelnur, Romeu Tortorelli e Santa Angelina.

O projeto segue os princípios da Pedagogia Dialógica (FREIRE, 2005), da Ciência da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1999) e da Fenomenologia Existencial (MERLEAU-PONTY, 2015). As atividades são desenvolvidas em dois dias da semana, contando com quatro atividades centrais que são Capoeira e *Fútbol Callejero* às terças-feiras e Musicalização e Ciclismo às quintas-feiras. Também são desenvolvidos jogos eleitos pelos/as participantes do projeto, em consenso ou votação, além de ser realizada a produção de um jornalzinho bimestralmente, de modo conjunto pelos/as participantes e educadores/as a partir de assuntos e temas de interesse (GONÇALVES JUNIOR, 2012).

Assim, as atividades desta intervenção e investigação envolvendo *Fútbol Callejero* e educação das relações de gênero foram realizadas às terças-feiras no citado projeto de extensão comunitária buscando compreender os processos educativos decorrentes desta prática. Em acordo com Gonçalves Junior, Carmo e Corrêa (2015) processos educativos:

[...] ocorrem em uma relação mútua de aprendizagem e não só em uma situação em que um ensina ao outro, tendo como pressuposto fundamental para seu desenvolvimento o diálogo equitativo e a intencionalidade dirigida para a cooperação, superação, o ser mais, demandando autonomia, possibilidade de decisão e de transformação. Tais condições permitem aos envolvidos compreender em contexto, valores e códigos do grupo, da comunidade e da sociedade em que vivem, tendo a possibilidade de refletir criticamente sobre sua própria condição de pertenci-

mento ao mundo com os outros, educando e educando-se, tornando-se pessoa (176-177).

Em nossa experiência o *Fútbol Callejero* tem sido mote de diferentes processos educativos. Todavia, para o presente capítulo de livro destacamos aqueles que apontam para a educação das/nas relações de gênero. Sem embargo, iniciaremos por um delineamento de nossa compreensão acerca de gênero, seguido pela descrição da história do surgimento da metodologia do *Fútbol Callejero*. Em continuidade, também será apresentado os horizontes teóricos que sustentaram nossa leitura e interpretação crítica dos diários de campo que, a partir do método de Sistematização de Experiências, permitiu a reconstrução, análise e interpretação crítica da experiência que segue materializada neste capítulo.

### **Relações de gênero: da essencialização ao processo de empoderamento das mulheres nas e pelas práticas esportivas**

Está no inciso I, da Constituição Federal – “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988), será mesmo que são? Embora nossa legislação seja clara em relação à política de igualdade de gênero para a nação, não podemos assumir que a mesma se concretize nas diferentes esferas de relações sociais.

A categoria de análise gênero refere-se às dimensões histórica, social, política e cultural das diferenças entre os sexos. Ou seja, enquanto o sexo nos fornece um parâmetro biológico de análise, o gênero manifesta o seu revestimento político/social/cultural/histórico. Nesse sentido, gênero como campo de estudos surge para nos salvar das armadilhas do determinismo biológico que insistia, e em alguma medida ainda persiste, em aprisionar homens e mulheres em categorias opostas, estáticas e fechadas.

Uma questão da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>1</sup> de 2015 provocou grande polêmica ao trazer em seu texto

---

1 É possível acessar a questão citada no sítio eletrônico: <http://enem.descomplica.com.br/gabarito/enem/2015/dia-1/questoes/ningu%C3%A9m-nasce-mulher:-torna-se-mulher/> Acesso em 31 jul. 2017.

base a célebre frase da escritora feminista Simone de Beauvoir na qual ela afirma que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade (...)”. Tal celeuma em torno de uma questão que já deveria ter sido superada, visto que a obra original da escritora – “O segundo sexo” – data de 1949, apenas serve para ratificar como as questões afetas ao gênero e à sexualidade ainda estão mal resolvidas na sociedade contemporânea.

Louro (1995) sugere que uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que as pessoas se fazem homens e mulheres num processo continuado, dinâmico, portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminilizantes características das concepções de cada sociedade; como também nos leva a pensar que gênero mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais. O que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, nossa língua portuguesa, o esporte etc., são “generificados”, ou seja: expressam as relações sociais de gênero. O conceito de gênero, portanto, dito de uma forma bem simplificada, refere-se à construção cultural que envolve a diferenciação entre os sexos.

Partindo do pressuposto de que homens e mulheres apresentam inúmeras diferenças biológicas, tais como: órgãos sexuais, quantidade de massa muscular e de tecido adiposo, pêlos no corpo, produção de hormônios específicos, timbre de voz e etc.) ganham forças os argumentos que reduzem à dimensão biológica a única razão de ser das diferenças de desempenho entre mulheres e homens, tais como a maior força, ou maior velocidade deste em relação à mulher. Este olhar simplista e reducionista foi, e ainda está muito presente, utilizado como argumento para justificar todas as diferenças entre homens e mulheres, levando tal diferenciação à consequências desastrosas, tais como a proibição das mulheres jogarem futebol, por exemplo, uma vez que a comunidade médica alegava que seus órgãos e sua constituição física eram incompatíveis com um esporte tão “bruto” (SOUZA JÚNIOR, 2004).

Vivemos em uma sociedade na qual os marcadores de gênero estão fortemente presentes e condicionam o viver de toda a gente gerando,

inclusive, interdições. Basta prestarmos atenção em alguns frases que estão muito presentes em nosso cotidiano, por exemplo: “homens não choram!”; “isso é brincadeira de menino”; “isso não é atitude de uma mocinha”. Deste modo, a orientação ou efetiva proibição acerca de determinadas atitudes sugerem que homens sejam constrangidos a esconder suas emoções, ao passo que as mulheres são compelidas a permanecer em posições relacionadas à esfera do cuidado, da educação, da assistência social e dos trabalhos domésticos. É notória a posição ocupada pelos homens na detenção do poder e tomada de decisões sócio-políticas sobre os caminhos da história da humanidade (DEVIDE, 2005).

Goellner (2005) admite que os argumentos que sustentam esses discursos estão ancorados em uma representação essencialista dos gêneros, pressupondo que cada sexo teria características inerentes/específicas que determinariam a existência de uma essência masculina e/ou feminina natural e imutável. Ainda de acordo com esta autora, a suposta masculinização das mulheres pelo futebol, por exemplo, só poderia ser compreendida por tal representação essencialista dos gêneros, que despreza as liberdades e multiplicidades expressivas possíveis para um Ser que se aspira a liberdade, protagonismo e a atitude criativa em sua vida. Além do discurso da masculinização da mulher proporcionada por sua participação no futebol, Goellner (2005) lembra que se associa de forma difusa a essa percepção, quase que de maneira causal, a suspeição de que a mulher que habita o corpo viril assumiria também uma identidade homossexual.

A representação androcêntrica da reprodução biológica e da reprodução social se vê investida da objetividade e dos saberes que emergem das experiências vividas no dia a dia. À tal fenômeno, vemos emergir as imposições do patriarcado, somada ao determinismo biológico e ao essencialismo, que à um só tempo tem alicerçado experiências cotidianas vão forjando mentalidades e modos de agir de mulheres e homens. No caso específico da hodierna sociedade brasileira, acaba por produzir um modo de estar sendo no mundo que é regulado por relações de poder nas quais marginalizam e/ou subalternizam a mulher de tal modo que, não raramente, percebemos a incorporação e reprodução de atitudes/valores ligados a uma visão patriarcal/machista/androcên-

trica. Por esse aspecto, “seus atos de conhecimento são, exatamente por isso, atos de reconhecimento prático, de adesão dóxica, crença que não tem que se pensar e se afirmar como tal e que ‘faz’, de certo modo, a violência simbólica que ela sofre” (BOURDIEU, 2010, p. 45).

Para Bourdieu (2010), a violência simbólica instala-se pela adesão que o/a dominado/a não pode deixar de conceder ao/a dominante, pois o único instrumento de conhecimento do qual dispõe é compartilhado com o/a dominante, instituindo a relação de dominação como algo natural. Nesse sentido, o efeito da dominação simbólica é exercido:

(...) não na lógica das consciências cognoscentes, mas pelos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos do *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma (BOURDIEU, 2010, p. 49).

Bourdieu (2010), ainda sugere que a relação de dominação não é algo que se possa dissipar pela simples identificação e conscientização acerca da situação de dominação/opressão. A impossibilidade de se extinguir a violência simbólica apenas por intermédio da consciência e da vontade indica que os efeitos e as condições de sua eficácia estão duradouramente inscritas no mais íntimo dos corpos, assumindo a forma de predisposições (aptidões, inclinações).

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos na condição de um ser-percebido, tem por efeito colocá-las em estado permanente de insegurança corporal ou de dependência simbólica, no sentido de terem sua existência validada, em primeira instância, pelo e para o olhar dos outros, ou seja: enquanto objetos receptivos, atraentes e disponíveis. Desde esta perspectiva desumanizadora, delas se espera que sejam femininas, isto é: simpáticas, sorridentes, atenciosas, submissas, discretas, recatadas e contidas, ou até apagadas. Nesse contexto, a dependência em relação aos outros, e notoriamente às decisões advindas de uma cosmovisão patriarcal/androcêntrica, tende a se tornar constitutiva de seu Ser (BOURDIEU, 2010).

Bourdieu (2010) admite ainda que a prática intensiva de um determinado esporte determina nas mulheres uma profunda transformação da experiência subjetiva e objetiva do corpo:

[...] deixando de existir apenas para o outro ou, o que dá no mesmo, para o espelho [...], isto é, deixando de ser apenas uma coisa feita para ser olhada, ou que é preciso olhar visando a prepará-la para ser vista, ela se converte de corpo-para-o-outro em corpo-para-si-mesma, de corpo passivo e agido em corpo ativo e agente; no entanto, aos olhos dos homens, aquelas que rompendo a relação tácita de disponibilidade, reapropriam-se de certa forma de sua imagem corporal e, no mesmo ato, de seus corpos, são vistas como “não femininas” ou até como lésbicas [...] (p. 83-84).

Ao observar e descrever essa forma de empoderamento das mulheres por meio do esporte, Bourdieu (2010) salienta que tal fenômeno ocasiona uma situação que ele classifica como *double bind*<sup>2</sup>: se atuam como homens, elas põem a perder os atributos obrigatórios de feminilidade e colocam sob suspeita o direito natural dos homens às posições de poder; em contrapartida, se agem como mulheres, parecem incapazes e inadaptadas à situação experimentada. A participação das mulheres em modalidades esportivas equivocadamente compreendidas como masculinas, como é o caso do futebol, evoca representações de identidades que guardam estreitas relações com o estatuto social desses modelos.

Diante dos saberes e problemáticas até aqui expostos, trazemos para comunicação e discussão o *Fútbol Callejero*. Esta se configura como uma prática educativa que estabelece interfaces com o jogo e que desde sua origem procura proporcionar para seus/suas praticantes processos educativos relacionados com a adoção de uma cultura do diálogo para paz. Em nossa experiência com a metodologia do *Fútbol Callejero* temos identificado um grande potencial para o empoderamento das mulheres, tanto do ponto de vista da praticante que ocupa um espaço socialmente tido como masculinizado e masculinizante, atribuindo ao mesmo a possibilidade de uma performatividade alternativa; como do ponto de vista de uma atuação política com vistas ao redimensionamento das relações sociais de gênero na sociedade contemporânea.

---

2 *Double bind*, ou “duplo vínculo” em português, refere-se a um conceito da psicologia que expressa relacionamentos contraditórios onde são manifestados comportamentos de afeto e agressão simultaneamente.

Passaremos agora para apresentação da metodologia do *Fútbol Callejero*, de modo a situar a leitora ou o leitor acerca da origem desta prática. Em seguida, iremos comunicar nosso ponto de vista acerca dos processos educativos que apontam para a potencialidade educativa do Fútbol Callejero em apoio ao empoderamento das mulheres. Para tanto, lançaremos mão da análise das falas de crianças e adolescentes participantes da parceria VADL/MQF, contexto que foi apresentado na seção inicial deste capítulo.

### **Fútbol Callejero: dos processos de lutas aos processos educativos**

Ao nos debruçarmos acerca das origens do *Fútbol Callejero* encontramos a história de fundação do *Clube Atlético Defensores Del Chaco*. Artavia-Loría (2008), Coon e Durbin (2013) nos contam que o ex-jogador de futebol semi-profissional Fábian Ferraro dirigiu uma equipe de futebol formada por adolescentes com idade de 14 e 15 anos que, ao disputar o campeonato provincial de Buenos Aires, na Argentina, sagrou-se campeã. Os adolescentes que compunham o time eram moradores de uma zona conhecida como *Paso del Rey*, distante aproximadamente 35 quilômetros da citada capital.

*Paso del Rey* é formado por um complexo de bairros – Chaco Chico, Moreno, Malvinas Argentina e José C. Paz – situados em uma região periférica e empobrecida da grande Buenos Aires, caracterizado pela grande presença de migrantes advindos de outros países latino-americanos, tais como Peru, Bolívia, Paraguai, bem como do próprio interior da Argentina. Cumpre salientar que o nome do time é uma homenagem ao maior estádio de futebol paraguaio: Defensores del Chaco (COON; DURBIN, 2013). Em análise ao território em questão Artavia-Loría (2008) escreve:

(...) 45% da população vivem abaixo da linha da pobreza; 17% vivem na indigência e 30% sofrem com o desemprego e subemprego. A zona é conhecida como Paso del Rey. Entre os bairros da zona se encontra o bairro Chaco Chico, assim chamado em função da alta incidência de imigrantes paraguaios que ali moram. Paso del Rey, com mais de 250.000 habitantes, dispõe de apenas três escolas e nenhuma creche ou

pré-escola. A zona conta com sete centros de saúde, mas não há um hospital para servi-la. Boa parte das ruas não está pavimentada e as casas de muitos de seus bairros não têm água corrente – é captada em poços de baixa profundidade, com risco de alta contaminação (p.18).

Após vencerem o campeonato provincial de Buenos Aires representando o bairro de Moreno, 12 adolescentes que compunham a equipe acompanhados por Fábian Ferraro e Júlio Jiménez, iniciaram uma luta pela construção do *Clube Atlético Defensores del Chaco*. Para tanto, elegeram um terreno no bairro de Moreno onde havia o depósito irregular de lixo e fixaram uma placa que dizia: “Em breve, poliesportivo do Clube Defensores del Chaco” (ARTAVIA-LORÍA, 2008), iniciando uma campanha de arrecadação de donativos junto a população local para compra deste terreno.

Coon e Durbin (2013) dizem que muita gente não acreditou no sucesso daquela empreita, muitos adultos caçoaram daqueles adolescentes. Todavia, o proprietário do terreno ficou muito lisonjeado e surpreso com a atitude daqueles meninos, uma vez que ele havia dado como perdida/invadida sua propriedade, aceitando a proposta de venda do terreno.

Após a aquisição do terreno, a outra luta empreendida pelos adolescentes foi por transformar a “grande lixeira” em um campo de futebol. Para tanto, ao perceberem que caminhões estavam retirando terra de um terreno próximo ao bairro pediram para que seus motoristas depositassem todo aquele material no espaço recém adquirido. No dia seguinte, o trabalho foi no sentido de desfazer as inúmeras montanhas de terra deixadas pelos caminhões, de modo a dar forma ao campo de terra batida. E assim nasceu onde hoje está edificada a “*Fundación Defensores Del Chaco*”<sup>3</sup>, contando atualmente com dois campos de futebol, quadra poliesportiva, teatro comunitário, centro de computação e uma escola primária (COON; DURBIN, 2013), ampliando a atuação para além da prática de futebol.

Durante a década de 1990 e início dos anos 2000, a Argentina foi afetada por uma crise econômica, agravando a condição de ser jovem naquele contexto conforme apontam Rossini et. al (2012):

3 Para saber mais acesse: <<http://defensoresdelchaco.org.ar/>>.

A Argentina destes anos sofria com as consequências da desindustrialização, manifestando a falta de emprego, a ruptura dos laços de solidariedade a fragilidade das organizações sociais, individualismo e consumismo exacerbado, sendo os jovens que não trabalhavam nem estudavam (sarcasticamente chamados “nemnem”) os principais prejudicados (p.20 - tradução livre dos autores).

Mesmo com a construção do clube e da fundação *Defensores del Chaco*, Fabián Ferraro percebeu que alguns jovens, em especial aqueles que estavam envolvidos em gangues/facções, não participavam das atividades que eram ofertadas dentro do espaço do clube. Contudo, atento ao modo de ser daquela juventude o citado educador observou que os jogos de futebol organizados autonomamente pelos jovens que integravam gangues/facções transcorriam a partir de um código tácito de respeito e paz, tendo os conflitos momentaneamente suspensos. Diante deste fenômeno, o educador decidiu incentivar e promover mais jogos entre estes jovens.

Gozando de seu status de liderança comunitária Fabián Ferraro passou a propor partidas desenvolvidas em 3 tempos (1º, 2º e 3º Tempo). Estas partidas prescindiam da participação de um árbitro/a regulando a partida, de modo que os próprios jogadores, e somente estes, deveriam deliberar sobre os eventos que ocorriam durante um jogo. No lugar do árbitro, incrementou a figura do “Mediador”: pessoa responsável por tomar nota dos acordos estabelecidos previamente e que durante 3º Tempo, momento final da partida, deveria problematizar e suscitar diálogos e reflexões acerca das situações vivenciadas durante o jogo e que tinham relação direta com os acordos estabelecidos previamente.

Rossini et al. (2012) justificam que Fabián Ferraro escolheu a prática do futebol devido ao grande potencial que tal prática corporal já possui em “atrair a atenção e vincular os participantes desde uma experiência que recorre aos seus interesses e gostos” (p.12 – tradução nossa), e ainda complementam:

Nestes tempos onde as juventudes são desvalorizadas e deslegitimadas cada vez mais pelos discursos hegemônicos, interpelados quase exclusivamente como consumidores ou usuários e raramente como cidadãos; O Fútbol Callejero os/as convidam para recuperar sua voz, a reconhecer seus potenciais e protagonizar suas vidas desde uma pers-

pectiva emancipatória. O Futebol Callejero os convidam a ser cidadãos de suas comunidades e do mundo presente, a se contrapor a exclusão e a injustiça. E nos convida, a todos e todas, a lutar por nosso direito a viver uma vida digna (p. 15 – tradução nossa).

Durante o **1º Tempo** seriam estabelecidos acordos e regras para a partida; o **2º Tempo** era o momento de “bola rolando”, no qual o jogo se desenvolvia a partir da dinâmica das regras propostas e aceitas coletivamente; no **3º Tempo** ocorria um diálogo entre todos jogadores para verificar se para além dos gols, os participantes das duas equipes haviam respeitados os acordos e regras pré-estabelecidas. A intenção era observar se houve respeito, cooperação e solidariedade durante o jogo.

Não demorou para que o educador notasse a ausência das meninas em campo, jogando. Na ocasião dos primeiros jogos desenvolvidos a partir da metodologia do *Fútbol Callejero*, disputado em três tempos, foi percebido que as companheiras/namoradas dos jovens jogadores assumiam apenas um papel de expectadoras. Diante desta percepção Fábrian Ferraro propôs partidas mistas, ou seja, os times eram compostos por homens e mulheres. Tal orientação foi incorporada à metodologia do *Fútbol Callejero* como uma premissa e amalgamada ao método, que hoje é compartilhado por diferentes entidades e instituições não só da Argentina, mas já vivenciada em quatro continentes (América, Europa, Ásia e África).

Identificamos, logo adiante, algumas singularidades da metodologia que tenciona politicamente a intencionalidade do *Fútbol Callejero* e o diferencia, sobremaneira, da prática do futebol esportivizado/midiático, como o de alto rendimento ou aqueles que neste se espelham, pelo processo de massificação do esporte pelas mídias, dentre elas:

- Sua intencionalidade está direcionada para promoção de processos educativos ligados à aquisição da autonomia e protagonismo do/a jovem no processo de luta pela transformação de suas realidades, e pela defesa de seus direitos e interesses. Sendo que a performance esportiva (competência técnica e tática do futebol) não figura como elemento central das vivências;

- É sustentado pelos princípios da cooperação, solidariedade e respeito, identificados como pilares do *Fútbol Callejero* e, também, mote de pontuação em jogo. Ao final do 2º Tempo os gols são convertidos em pontos e a equipe que marcou mais gols inicia o 3º Tempo com dois pontos, já a equipe que marcou menos gols inicia este momento com um ponto. Para cada um dos princípios/pilares é atribuído um ponto. O resultado final decorre da somatória entre os pontos conquistados por meio de gols convertidos e pontos afetos ao respeito, cooperação e solidariedade;
- As equipes são mistas, ou seja, meninos e meninas ou, homens e mulheres jogam juntos/as, sendo a convivência de meninos e meninas intencionalmente estimulada e favorecida. Inclusive em torneios, campeonatos e festivais é obrigatório que as equipes sejam mistas;
- Não há presença de um árbitro ou uma árbitra. Todas as decisões são tomadas pelos jogadores e jogadoras que disputam a partida;
- Há a presença de um/a mediador/a que durante o 1º Tempo irá tomar notas das regras/acordos e no momento seguinte, observar os eventos que tenham relação direta com os acordos firmados sem exercer intervenções. Durante o 3º Tempo – também conhecido como mediação – o/a mediador/a terá importante papel na problematização das intercorrências, quando necessário, a fim de estimular o diálogo entre os/as participantes. O resultado final é conhecido através de consenso entre os/as jogadores, geralmente firmado e celebrado com aplausos ao término dos diálogos do 3º Tempo.

Também cumpre detalhar a análise feita de cada um dos pilares/valores. Deste modo, a avaliação do Respeito procura compreender se os/as jogadores/as respeitaram os acordos e regras estabelecidas; a

Cooperação busca analisar se os/as jogadores/as de uma determinada equipe teve participação ativa durante efetiva participação ativa durante o 2º Tempo; por fim, a Solidariedade avalia se houveram ações empreendidas no sentido de tornar o jogo justo, se houveram ações/atitudes de acolhimento ao outrem da equipe oponente.

Passaremos agora para a apresentação daquilo que estamos identificando como processos educativos para/nas relações de gênero. Em tempo, cumpre salientar que acerca de gênero temos compreendido “(...) o ser mulher e o ser homem como uma construção histórico-social (...) diferenciando-se, assim, do restrito conceito biológico de sexo, que tende a explicações das diferenças entre feminino e masculino como fruto da ‘natureza’” (GONÇALVES JUNIOR; RAMOS, 2005, p.5).

### **Situando nosso olhar: um processo de escuta atenta**

Os saberes explicitados aqui emergiram de uma perspectiva de pesquisa que busca situar o fazer científico desde uma mirada ética, humanizada e humanizadora. Assim, situamos nossa intervenção no bojo da perspectiva qualitativa, a partir do método de Sistematização de Experiência, tal qual Jara-Holliday (2006) propõe:

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fazem desse modo (p.24).

A origem desta abordagem está intrinsecamente ligada à necessidade de descrever, interpretar, compreender, significar e compartilhar os processos educativos decorrentes de práticas de Educação Popular junto aos movimentos sociais (ECKERT, 2009). A Sistematização de Experiências tem como premissa a participação e o respectivo registro, posto que “(...) só podem sistematizar uma experiência aqueles que tenham tomado parte dela e que não é possível que uma pessoa totalmente alheia à experiência pretenda sistematizá-la” (JARA-HOLLIDAY, 2006, p.79).

Atentos às premissas metodológicas de participação e registro na/da experiência, nos inserimos junto à equipe de educadores/as que compõe o quadro pedagógico da parceria VADL-MQF visando vivenciar a prática do *Fútbol Callejero* que foram desenvolvidas durante o período de agosto a dezembro de 2016, período de nossa investigação<sup>4</sup>. Os encontros registrados ocorreram às terças-feiras à tarde (horário das 14h às 17h). Em cumprimento à necessidade de registrar a experiência lançamos mão dos Diários de Campo<sup>5</sup> (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e de filmagens dos momentos de rodas de diálogos organizados no início e no final das atividades da parceria VADL-MQF, bem como do 1º, 2º e 3º Tempo das partidas de *Fútbol Callejero*, com especial atenção no primeiro e terceiro tempo: momentos em que ocorreram intensos diálogos.

Em nossos Diários de Campo encontram-se transcritas na íntegra as falas dos/as participantes. A intencionalidade com o uso dos diários de campo e a respectiva transcrição dos diálogos procurou contemplar o movimento político-fenomenológico<sup>6</sup> de alteridade e de escuta atenta à voz do outrem, que em nosso caso foram as crianças, adolescentes e educadoras/es participantes da parceria VADL-MQF, de modo a tentar captar a intencionalidade original e significação que as/os participantes atribuíam ao fenômeno investigado.

Passaremos agora para o momento de reconstrução da história vivida, trazendo alguns trechos dos Diários de Campo que, a nosso ver, corroboram com nossa percepção do potencial que o *Fútbol Callejero* possui para o empoderamento das meninas e proporcionam a toda gente a possibilidade de educação para as relações de gênero.

---

4 Os saberes expressos neste capítulo compõem dados preliminares de um estudo de doutorado em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, cuja investigação foi iniciada em fevereiro de 2015 e possui aprovação junto Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos sob o parecer nº 15.565.644. A pesquisa também conta com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

5 Apenas os nomes dos autores deste capítulo foram mantidos originais. Os demais nomes que aparecem ao longo deste trabalho e que estão registrados nos diários de campo, foram substituídos por nomes fictícios, escolhidos pelos/as próprios/as participantes no momento de aceite de participação na parceria VADL-MQF, bem como o direito do uso de imagem, firmada em assinatura em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

6 A análise dos dados foi realizada com inspiração na Redução Fenomenológica (MARTINS; BICUDO, 1989).

## A voz das meninas

A ideia-força contida na metodologia do *Fútbol Callejero* reside na possibilidade de que seus/suas participantes aprendam a dialogar em defesa de seus direitos e interesses para além do espaço-tempo do jogo, com grande esperança – na perspectiva freireana – para que se tornem protagonistas no processo de transformação de suas realidades.

Corroborando com esta intencionalidade está Fiori (1992), que nos ensina sobre a importância de “aprender a dizer a sua palavra”. O espaço-tempo do 1º Tempo e do 3º Tempo, no qual ocorre o estabelecimento de regras/acordos e o diálogo acerca das situações vivenciadas, respectivamente, tem possibilitado o empoderamento das meninas a partir do movimento da alteridade, da escuta atenta a outrem, do acolhimento em meio à convivência junto aos meninos.

Destacamos um trecho no qual a participante Laura (7 anos) propõe uma regra em que não é permitido “dar carrinho”<sup>7</sup>. Importante salientar que enquanto uma regra estabelecida, no caso de execução de tal movimento configuraria como um desrespeito à regra, ocasionando a não atribuição de pontos do pilar “respeito” para a equipe do/a jogador/a que o executou.

**Maurício:** Você quer sugerir regras? (perguntei para Laura). Diga Laura. **Laura:** Não pode dar carrinho. **Maurício:** Isso, não pode dar carrinho. Mas, hoje é importante, assim como nós fizemos na última terça que nós jogamos Callejero, falar o por que? Por que não pode dar carrinho? Fala bem alto. **Laura:** Porque machuca. (Diário de Campo – 06/09/2016 ).

O exemplo trazido anteriormente<sup>8</sup> também assinala outra característica possibilitada pelo *Fútbol Callejero*, qual seja, a convivência entre crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias. Uma vez que tanto a diferença no desenvolvimento, quanto na habilidade ligada ao maior ou menor dificuldade em jogar futebol podem ser equalizadas pelo es-

7 Movimento rasteiro, caracterizado por um deslizar no solo em busca de tomar a posse de bola do adversário.

8 Todas imagens são do acervo do projeto VADL-MQF e buscam ilustrar os momentos de diálogo, ou de “bola rolando”, não possuindo uma relação direta com as falas destacadas dos diários de campo.

tabelecimento de regras específicas, como pode ser observado na regra proposta pela participante Melissa (11 anos):

**Maurício:** *Pessoal do time sem colete, qual regra que vocês gostariam de propor?* **Melissa:** *Acho que não excluir os menores na hora de jogar.* **Maurício:** *E aí, como isso vira uma regra na hora de jogar? Então, a regra é não excluir os menores?* **Roberto:** *É.* **Maurício:** *Sugerido pelo time sem colete. Como que a gente vai fazer esse jogo?* **Roberto:** *Tocando para eles.* **Melissa:** *Tocar para todos.* **Malu:** *Isso pode virar uma regra como... É... Tipo assim... Algum do nosso time ou algum do time deles pedir... Pedir que faça alguma coisa. A gente que vê se é possível (...)* **Rodrigo:** *Não ficar arrancando a bola deles assim, sempre, com frequência.* **Maurício:** *Então, vocês aceitam a regra dela?* **Malu:** *Sim (...)* **Maurício:** *E como que é a regra mesmo? Não excluir os menores?* **Melissa:** *É! (Diário de Campo – 22/11/2016).*

Temos compreendido ser uma riqueza do *Fútbol Callejero* a possibilidade de re-significação constante de sua prática, sendo cada partida singular em suas regras e acordos, sempre ao gosto das/dos participantes que o vivenciam. Acerca da efemeridade das partidas temos percebido certa ressonância com os ideais libertários propostos pela pedagogia dialógica de Freire (2005) que nos ensina:

Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca por **ser mais** (p.34, grifos nossos).

O processo de criação do jogo e acolhimento às demandas e interesses dos/as participantes nos fez compreender que o *Fútbol Callejero* contribui com o “ser mais” à medida que rompe e supera com a prática engessada, muito característica do universo esportivo, na qual as/os participantes acabam tendo que se adaptar às regras e, não raramente, a valores e atitudes, tais como: competitividade exacerbada, vitória a

qualquer custo, posturas sexistas, exclusão, para citar alguns. Outrossim, em lugar de adaptação à situação posta, tem ocorrido por parte das/os participantes uma admiração de si em situação de jogo, na qual tem emergido a possibilidade de transformação da prática a partir da criação de regras, de maneira a acolher as demandas/interesses de quem participa da partida.

Vejamos ocasião em que a Educadora Sininho (26 anos), ao compor o quadro de jogadoras, propôs uma regra cujo objetivo era facilitar a participação das crianças que estava iniciando suas trajetórias no futebol:

***Educadora Sininho:** Quando cada um tiver segurando a bola na sua vez, e a bola se tiver parada com o pé em cima, ninguém pode tirar. **Everaldo:** Não entendi. **Educadora Marisa:** Quantos segundos? **Educadora Sininho:** Por... Cinco. **Maurício:** Então quem pegar a bola e ficar com ela parada ninguém pode tirar dela, da pessoa? **Educadora Sininho:** É, por exemplo, eu recebi do Educador Cristiano, o Educador Cristiano tocou pra mim. Daí eu parei a bola pra olhar pra quem que eu vou jogar. Daí podem contar 1, 2, 3, 4, 5. Que daí eu... **Educador Roger:** Daí eu não posso tocar nem em você, nem na bola? **Educadora Sininho:** É! **Educador Roger:** Só posso ficar perto? **Educadora Sininho:** Perto pode! **Luquinha:** Nos cinco tem que tocar a bola pra outra pessoa. **Rogério:** Pode chutar “pro” gol? **Maurício:** O Luquinha... Fala de novo Luquinha. **Luquinha:** Nos cinco tem que jogar a bola para alguma pessoa! **Maurício:** Nos cinco segundos né? **Luquinha:** É. **Maurício:** E é obrigado a tocar ou eu posso sair correndo depois? **Educadora Sininho:** Pode tocar ou sair correndo. **Maurício:** Ah... Então é um pouco diferente do que o Luquinha falou. **Educadora Sininho:** Ah... **Maurício:** Você pode, depois dos cinco segundos... O grande lance é que aí o adversário pode tomar a bola. Você pode fazer o que você quiser com a ela. Pode tentar “dibrar”, pode tocar. Mas o adversário tem que respeitar cinco segundos sem pegar ela de você (Diário de Campo – 06/09/2016).*

Ao longo de nossa experiência enquanto profissionais da área de Educação Física, atuando no contexto escolar e não escolar, foram inúmeras as vezes que identificamos e/ou nos foram relatadas situações nas quais meninas eram privadas de jogar futebol, sendo tolhidas pelos meninos, seus/suas responsáveis, ou até mesmo por colegas professoras/es de Educação Física. As justificativas mais frequentemente apresentadas para nós comunicavam atitudes e valores frutos de preconceito, insinuando que garotas (meninas e mulheres) são frágeis e/ou que não sabem jogar.

Este preconceito descabido e pernicioso é agravado pelo fenômeno ao qual temos chamado de culpabilização da vítima, pois, quanto menos as meninas jogam, menos habilidade e experiência de jogo elas adquirem. Com o passar dos anos e avanço da adolescência e juventude, a ausência de competência técnica e tática requisitada para o jogo de futebol (domínio de bola, execução satisfatória de passes e de chutes a gol, posicionamento e deslocamento na quadra/campo etc.) é gerador de um ciclo de auto-negação e auto-boicote no qual, mesmo tendo interesse, as meninas/mulheres se negam a participar de jogos, posto que expressam um sentimento de “não querer atrapalhar”.

Em nossa experiência temos observado que com a adaptação de regras o *Fútbol Callejero* tem oportunizado situações de aprendizagem intertária promovida pelos pares participantes-educadoras/es e até mesmo participantes-participantes. De forma complementar a convivência a partir do jogo tem contribuído com a educação para as relações de gênero, uma vez que os meninos têm realizado o movimento de escuta atenta aos interesses das meninas e aos diferentes modos de conviver, manifestando um autêntico processo de educação para/nas relações de gênero que emergem das vivências do *Fútbol Callejero*, conforme este diálogo ocorrido durante um 3º Tempo:

***Maurício:** A participante Laura comentou que ninguém tocou a bola para ela. **Bart:** Eu até tentei, mas os outros ia lá e roubava a bola dela... Mas, foram poucas vezes que eu tentei, eu acho que nossa equipe não merece os pontos de cooperação. **Maurício:** E o que o pessoal da Equipe Laranja acha disso? A*

*outra equipe merece os pontos de cooperação? Rodrigo: É! Eu acho que eles não merecem não! Porque a própria Laura e o Bart tão dizendo que não merecem. E eu também acho que “ela” (neste contexto entenda-se “Laura”) participou pouco” (Diário de Campo – 23/08).*

Neste trecho está em destaque a superação da ideologia da vitória a qualquer custo. A fala dos/das participantes indica como uma perspectiva do *Fútbol Callejero* que toda gente deve estar satisfeita e feliz com sua participação. Laura (7 anos) não estava satisfeita com as poucas possibilidades que teve de efetivamente participar. Mesmo sabendo que seu posicionamento autêntico/verdadeiro faria com que sua equipe não recebesse os pontos de cooperação, ela declarou sua insatisfação e, acompanhada por seu colega de equipe, Bart (12 anos), refletiram sobre as suas ações e ao final, após ouvirem a ponderação de Rodrigo (13 anos) chegaram a um consenso de que a equipe de Laura não receberia os pontos de cooperação.

Podemos intuir a existência de processos educativos por parte dos/as demais colegas, pois de maneira espontânea, em situações de “Roda Final” alguns participantes têm apontado a importância da concretização de ações do pilar “cooperação” para que toda gente participe, conforme podemos observar na fala da participante Laura (7 anos) e de Rodrigo (13 anos), que em datas distintas declararam:

*Educadora Dayse: E cooperação? Todo mundo está satisfeito por ter jogado? Laura: Sim. Maurício: Fala de novo pra gente escutar então Laura! Laura: Eu fiquei bastante satisfeita porque eu joguei bastante. Maurício: Ah... Porque você ficou satisfeita? Laura: Eles tocaram bastante para mim (diário de campo - 06/09/2016).*

*Rodrigo: Eu gostei mais do Fútbol Callejero hoje. Maurício: E por que você gostou mais? Rodrigo: Estava mais equilibrado. Maurício: As equipes? Rodrigo: É. Maurício: Legal! (...) Maurício: Então Bart, o que o Rodrigo está dizendo, é muito importante. Às vezes a gente acha legal porque a gente ganhou, mas o fato de estar equilibrado é que tornou pra ele o jogo legal. Não*

*adianta você ter uma super-equipe e a outra ser fraca. A gente não tem desafio se for assim. Alguém mais quer comentar alguma coisa? (Diário de Campo – 22/11/2016).*

## CONCLUSÃO

### O caminho se faz ao caminhar

Em se tratando de Educação e, em especial, Educação Popular no âmbito de um projeto de extensão universitária, compreendemos não haver receitas prontas, tampouco caminhos possíveis de serem seguidos sem os necessários ajustes a cada realidade. Esperançamos que nossa Sistematização de Experiências acerca do *Fútbol Callejero*, desenvolvida no contexto do projeto VADL-MQF, possa servir de inspiração, à maneira de uma bússola: apontando horizontes para que outras educadoras e educadores trilhem novos e profícuos caminhos, com igual possibilidade de também comunicar e compartilhar seus saberes e aprendizados.

Diante das ricas e diferentes experiências colhidas junto à prática do *Fútbol Callejero* compreendemos que em sua vivência ele tem oportunizado, a um só tempo, a convivência entre meninos e meninas e a necessidade de refletir acerca desta co-implicação, no jogo e no mundo, de modo a nos exigir estratégias e transformações (nas regras e na realidade concreta) oportunizando uma relação de convivência pautada pelo diálogo, respeito recíproco e equidade em espaços-tempos nos quais somente a igualdade pode não ser suficiente para a superação das desigualdades históricas e estruturais.

O *Fútbol Callejero* tem se configurado como uma importante frente de luta contra as formas de dominação que nos insistem em sugerir a adaptação como única alternativa a ser vivida. Normativa esta, arraigada a uma cultura patriarcal, machista e heteronormativa muito presente no âmbito do futebol e de outras práticas esportivas, conforme vimos anteriormente. Já o futebol que aqui apresentamos, que é jogado em três tempos, enquanto uma prática educativa, nos convoca a refletir e questionar esta imposição, sugerindo a superação da adaptação por

meio da co-implicação com outrem, do necessário protagonismo para a transformação das regras, do diálogo para resolução de conflitos e defesa de nossos interesses e direitos.

Na busca por finalizar um ciclo de reflexões apresentadas neste capítulo, e seguir em busca de novos saberes, consideramos que a experiência do protagonismo, da criticidade e da concreta ação de transformação do jogo para acolhimento das demandas e interesses das meninas e meninos que participam da metodologia do *Fútbol Callejero*, é uma potente estratégia educativa para o empoderamento das meninas/mulheres, reforçando a jornada pela educação das e nas relações de gênero.

Com as mesmas aspirações de Fabián Ferraro, também trabalhamos para que ocorra a incorporação da atitude dialógica dos participantes na busca do protagonismo e de uma convivência pautada pelo respeito, cooperação e solidariedade, extrapolando os limites temporais do jogo e ganhando o mundo-vida das meninas e meninos participantes estabelecendo, com isso, uma real possibilidade de outro mundo possível, mais justo, bonito e solidário.

## REFERÊNCIAS

ARTAVIA-LORÍA, Roberto. Defensores del Chaco: o futuro construído por todos. In: **Viva Trust** (série Estudos de Caso. 2008. Disponível em:<<http://www.vivatrust.com/page/po-defensores-del-chaco-o-futuro-construido-por-todos>>. Acesso em: 30/05/2017.

BICUDO, Maria A. V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 5/10/1988, p. 1 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

COON, Jeremy; DURBIN, Paula. Fútbol Callejero y cambio en el conurbado de Buenos Aires. **Desarrollo de Base Revista de la Fundación Interamericana**. Washington – DC.v. 34. p.9-21, 2013.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Gênero e mulheres no esporte**: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

ECKERT, Cordula. **Orientações para elaboração de experiências**. Porto Alegre: EMATER - ASCAR, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOELLNER, Silvana V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, abr./jun. 2005.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; CARMO, Clayton da S.; CORRÊA, Denise A. Cicloviagem, lazer e educação ambiental: processos educativos vivenciados na Serra da Canastra. **Licere** (Centro de Estudos de Lazer e Recreação. Online), v.18, n.4 p.173-208, 2015.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Edital de atividades de extensão** - vivências em atividades diversificadas de lazer. São Carlos: ProEx/UFSCar, 2012.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco N. S. **A educação física escolar e a questão do gênero no Brasil e em Portugal**. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

JARA-HOLLIDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. 2ª ed. Brasília: MMA, 2006. (Série Monitoramento e Avaliação, 2).

LOURO, Guacira L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995, p. 101-131.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ROSSINI, Luciano; SERRANI, Esteban; WEIBEL, Matias; WAINFELD, Manuel. **Fútbol callejero**: juventud, liderazgo y participación - trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina. Buenos Aires: FUDE, 2012.

SÉRGIO, Manuel. A racionalidade epistémica na educação física do Século XX. In: SÉRGIO, M. et. al. **O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999, p.11-30.

SOUZA JÚNIOR, Osmar M. de. Educação Física escolar, co-educação e questões de gênero. In: DARIDO, S. C. e MAITINO, E. M. (orgs.). **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação – Educação Física. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004. p. 71-86.



## 17. “DO COLÉGIO PARA CASA E DA CASA PARA O COLÉGIO”: NORMAS SOCIAIS RELATIVAS À GÊNERO E OS DESAFIOS PARA A INSERÇÃO DE MENINAS NO ESPORTE

**Danielle Pereira de Araújo**  
**Thamires Regina Sarti Ribeiro Moreira**

### INTRODUÇÃO

O presente texto tem por finalidade apresentar os resultados de parte de uma intervenção que buscava sensibilizar, envolver e mobilizar jovens e adultos no engajamento pela prevenção da violência contra mulher (PVCM) e discutir questões relacionadas com o tema da equidade de gênero. Dessa forma, são apresentados os resultados de uma pesquisa exploratória realizada em 2015 que teve como intuito levantar demandas e mapear informações a fim de envolver meninas na prática esportiva. A principal pergunta que orientou a referida pesquisa foi: quais os motivos pelos quais registra-se, em projetos que incluem prática esportiva nas favelas cariocas, uma baixa participação de meninas?

Partiremos da perspectiva das normas sociais de Cristina Bicchieri (2006) para articular as concepções de *grupo de referência e expectativas sobre comportamentos*, procurando expor como os referidos conceitos estão presentes no problema da baixa procura das meninas pela prática esportiva, compondo as expectativas empíricas e normativas em torno da presença de meninas no esporte, constituindo um dos principais entraves à participação feminina em projetos esportivos.

A partir de fragmentos das falas do(a)s entrevistado(a)s, buscaremos compreender quais tipos de normas sociais operam reiterando expectativas em torno de meninos e meninas no que tange à prática esportiva e as consequências dessas normas principalmente para a vida das meninas. Diante dos achados da pesquisa, apresentaremos algumas estratégias utilizadas pelo Instituto Promundo para aumentar a participação das meninas no esporte como inclusão dos meninos e homens na discussão sobre o tema, envolvimento da comunidade e articulação-necessária- entre a desconstrução das normas sociais relativas à gênero à discussão sobre práticas em outros âmbitos- economia, trabalho doméstico, leis- que sustentam a desigualdade entre meninos e meninas, homens e mulheres.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: **1.** Apresentação do Projeto Praticando Esporte, Vencendo na Vida; **2.** Discussão introdutória da perspectiva das normas sociais e das categorias de grupo de referência e expectativas sobre comportamentos para compreender como as normas impactam nas práticas que impedem meninas de participar de atividades esportivas; **3.** Apresentação dos resultados da pesquisa exploratória sobre normas sociais relativas à gênero em uma Comunidade no Rio de Janeiro e; **4.** Considerações Finais.

## **O PROJETO PRATICANDO ESPORTE, VENCENDO NA VIDA: O ESPORTE COMO FERRAMENTA PARA ALCANÇAR EQUIDADE DE GÊNERO**

O projeto Praticando Esporte, Vencendo na Vida (PEVV), implantado pelo Promundo<sup>1</sup> em 4 localidades na cidade do Rio de Janeiro foi desenvolvido entre os anos de 2013 e 2017. O projeto implementou práticas esportivas diversas (futebol, voleibol, queimada), campanhas de comunicação, oficinas educativas (sobre gênero, diversidade, igualdade racial e prevenção às violências) e oficinas de português e matemática para mais de 800 crianças e adolescentes com idade entre 6 e 19 anos.

1 Em parceria com ChildHope ([www.childhope.org.uk](http://www.childhope.org.uk)). e financiamento: Comic Relief ([www.comicrelief.com](http://www.comicrelief.com)), da Agência de Cooperação Alemã (<https://www.giz.de/en/worldwide/12055.html>) e da Kinder Not Hilfe (<http://knhbrasil.blogspot.com.br/2013/09/edital-para-selecao-de-projetos-sociais.html>).

Além delas, familiares e lideranças comunitárias foram envolvidas nas atividades do Projeto.

Inserido na perspectiva do Promundo de utilizar o esporte como ferramenta para promoção da equidade de gênero e prevenção de violências baseada em gênero e contra crianças e adolescentes, o Projeto buscou contribuir para o fortalecimento do potencial de desenvolvimento das crianças e adolescentes. Para isso o tema do protagonismo das/os adolescentes foi central ao longo do Projeto na busca pela redução das vulnerabilidades principalmente às relativas às iniquidades baseadas em gênero. Ao longo da intervenção buscamos estimular relações respeitosas e igualitárias entre homens e mulheres, meninos e meninas, pais/mães/responsáveis e suas filhas e filhos.<sup>2</sup>

O programa de atividades<sup>3</sup> articulava esporte, oficinas de português e matemática, além de rodas de conversa<sup>4</sup>, com reflexões sobre os temas: Coletividade, Gênero, Diversidades, Raça e Etnia e Prevenção das violências.

O componente esporte no Projeto foi vital como ferramenta para mobilização das crianças e adolescentes, mas também como uma ferramenta para inclusão dos temas sociais na prática esportiva. Nos primeiros anos do Projeto os princípios do Esporte Educacional<sup>5</sup>, focado no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes- e não na formação de atletas- foi a perspectiva que orientou o trabalho nesse eixo. Entretanto, a partir de 2016 passamos a utilizar a metodologia do Treino Social<sup>6</sup> que consiste em uma metodologia que articula princípios peda-

---

2 Um panorama do projeto, atividades, desafios e resultados da avaliação de impacto podem ser consultados no relatório *Praticando Esporte, Vencendo na Vida: compartilhando saberes e práticas para prevenção de violência contra crianças e adolescentes* (PROMUNDO, 2016), disponível em [www.promundo.com.br/recursos](http://www.promundo.com.br/recursos)

3 A partir de 2016 passamos a trabalhar com a metodologia do Treino Social que consiste num método de desenvolvimento integral de crianças e adolescentes por meio da prática esportiva e que tem como foco de trabalho os temas: Saúde, Meio ambiente, gênero e cultura de paz.

4 A “roda de conversa” é um formato largamente utilizado nos Programas H e M, metodologias desenvolvidas pelo Promundo e parceiros, que visa abordar os temas de equidade de gênero, prevenção de violências e promoção da saúde.

5 O esporte educacional consiste na adaptação de jogos e espaços de acordo com o contexto territorial e cultural, buscando articular conhecimento formal e informal. O foco é a troca de saberes, onde se pode aprender no jogo. Fonte: <http://premioesporte.petrobras.com.br/esporte-educacional/> (Acesso em 24 ago de 2017)

6 Para saber mais: <https://www.giz.de/expertise/downloads/giz2015-pt-dfb-bola-para-frente-bras-pt-apostila-treino-social.pdf> (Acesso em 24 ago de 2017)

gógicos e técnicas para a promoção social. A partir de uma perspectiva integral do indivíduo e com o objetivo de promover a reflexão e a prática cidadã, o Treino Social foca em competências e habilidades de cinco naturezas: Pessoal, Social, Física, Técnica e Tática.

Os resultados da avaliação de impacto do Projeto apontaram, dentre outros pontos que ocorreram mudanças positivas em relação à equidade de gênero: *no survey*, quando perguntados se existia esporte só para meninos ou só para meninas antes da intervenção 71,6% discordava e após a intervenção aumentou para 81,5%; sobre meninos não poderem brincar de boneca antes da intervenção 21% discordava da referida afirmação e depois a porcentagem aumentou para 51% de discordantes.

Ainda sobre a avaliação do Treino Social, o grupo participante demonstrou adoção de novas práticas em relação ao meio ambiente: antes da intervenção 56,% responderam sim no *survey* quando perguntados se separavam lixo reciclável do comum em casa e após a intervenção essa porcentagem aumentou para 61,7%.

Além disso, o grupo também demonstrou estar mais propício a resolver conflitos por meio de comunicação não-violenta: no *survey*, antes da intervenção 58% do/as crianças e adolescentes discordaram da afirmação ... “*Se alguém me insulta, eu me defendo até com força se necessário*”..., pós-intervenção tivemos um aumento para 67,3%.

Ainda que seja necessário reconhecer, a partir dos resultados da avaliação de impacto, algumas limitações da Metodologia do Treino Social como necessidade de maior flexibilidade da metodologia para adaptação a contextos diversos, necessidade de conteúdo mais abrangente para viabilizar o diálogo com a realidade local, inclusão do componente comunitário nas atividades, ainda assim consideramos que o Treino Social se mostrou bastante potente.

A potencialidade do TS está na capacidade de ser utilizado em diversos contextos, na abordagem de desenvolvimento integral do indivíduo e no baixo custo de implementação, oportunizando acesso ao esporte e a formação cidadã a crianças e adolescentes nos mais diversos contextos.

As oficinas de português e matemática eram estruturadas para atender demandas específicas dos participantes, mas ao longo do proje-

to, as oficinas que eram de reforço escolar passaram a dialogar também com os temas levantados nas rodas de conversa (por exemplo: proposição de uma poesia ou rap que o tema fosse mulher ou direitos das crianças e adolescentes). Com a mudança, as oficinas passaram a fortalecer a discussão feita nos espaços das rodas de conversa e na quadra, consolidando as reflexões sobre os temas.

As rodas de diálogo, recurso utilizado amplamente pelo Pro-mundo ao longo dos vários anos de intervenção com adultos, jovens e crianças, também foi central nesse Projeto, permitindo que, com o andamento das atividades, os grupos de crianças e adolescentes pudessem amadurecer a discussão, a partir da possibilidade de troca de idéias, experiências, questionamentos e visões de mundo nos diálogos com colegas e facilitadoras/es nas rodas.

Por fim, no eixo das campanhas comunitárias, o Projeto contou com duas campanhas realizadas com e na comunidade: *Brincar Mais* e *Eu acredito*. Ambas as campanhas tiveram como foco sensibilizar a comunidade para a prevenção de violências (baseada em gênero, raça, classe e faixa etária) e para a importância do cuidado paterno. Assim, por meio das campanhas, buscamos sensibilizar, envolver e mobilizar mulheres e homens no engajamento pelo fim das violências (com foco principal em gênero e em crianças e adolescentes) e no estímulo à paternidade também como forma de prevenir violências.

A partir da participação das crianças e adolescentes nas rodas de conversa, foi possível criar as ações de comunicação, de forma totalmente participativa. O grupo diagnosticou espaços, selecionou materiais, identificou estratégias como: cartazes e panfletos informativos, uma página no facebook, grafites com as mensagens das campanhas na localidades, raps criados pelas crianças e adolescentes sobre os temas, distribuição de jogos interativos (para pais e filhos). As estratégias foram focadas em uma comunicação positiva visando uma abordagem eficiente dos temas das campanhas nas localidades.

O Projeto foi planejado e executado na perspectiva de transformação de comportamentos e regras nos níveis micro (indivíduo, família) e macro (comunidade, cidade) e nesse sentido a articulação com a Teoria das Normas Sociais nos ajuda a compreender como as normas

sociais atuam e quais as consequências para a vida das crianças e jovens. A próxima seção apresentará no que consiste a referida Teoria.

## **NORMAS SOCIAIS RELATIVOS À GÊNERO E OS IMPEDIMENTOS À PRÁTICA ESPORTIVA POR MENINAS**

A definição de Norma Social se refere a regras de comportamento socialmente construídas e mantidas por aprovação social e / ou desaprovação e que existe como uma crença coletivamente compartilhada sobre o que os outros fazem (o que é típico) e o que se espera que os outros façam vivendo em grupo (o que é apropriado). As pessoas agem em conformidade com essas regras porque acreditam que os demais membros do grupo (comunidade, bairro, sociedade, país) concordam com elas e por que a maioria das outras pessoas do grupo acredita que devem se adequar a elas (BICCHIERI, 2015).

As normas podem ser classificadas em diversas categorias como social, religiosa, de gênero, moral e esse diversos tipos de normas se interconectam. Válido enfatizar que as normas sociais diferem das atitudes, crenças ou comportamentos pessoais na medida em que as normas sociais envolvem crenças sobre o que os outros fazem e o que você acha que esperam que você faça. Ou seja, as regras de comportamento, ocorrem dentro de grupos de referência e são mantidas por sanções informais positivas e negativas (ou seja, não estão contempladas em leis) e são por meio delas que ocorre a manutenção de práticas nocivas pautadas em normas (BICCHIERI, 2015). Aceitação, estima, aprovação são tipos de sanções positivas, enquanto desaprovação, repreensão, evasão, ostracismo ou violência são formas de sanções negativas (VAITLA *at al*, 2017).

*Grupo de referência* consiste no grupo de pessoas que as atitudes e ações influenciam nossos comportamentos, desempenhando um papel de guia para definição e manutenção de regras de comportamento. Já o conceito de *expectativas de comportamento* diz respeito às perspectivas sociais sobre os comportamentos que pertencem aquele grupo ou o tem como referência para pautar seus comportamentos (BICCHIERI, 2015).

A partir do referencial do construcionismo, a perspectiva da Teoria das normas sociais possibilita que entendamos os processos de cons-

trução e manutenção de regras de comportamento. A referida perspectiva pode contribuir para a construção de estratégias para mudança social nos vários níveis (individual, familiar, comunitário, regional, nacional) tendo em vista que não seguir as expectativas sociais pode resultar no ostracismo do indivíduo ou da família ou grupo se os demais membros da comunidade continuam mantendo determinadas normas. Assim a Teoria das Normas Sociais permite que identificamos as melhores estratégias para o trabalho com os grupos de referência, incentivando mudanças coletivas, tornando as mudanças mais sólidas.

Apresentados os referenciais teóricos das Normas Sociais, na seção seguinte exporemos e discutiremos os achados da pesquisa exploratória, buscando responder: quais são as expectativas sociais em torno do comportamento de meninas? Quais são os grupos de referência para elas? E para os familiares? Qual a relação entre determinadas normas sociais e a prática esportiva? Quais são as consequências dessas normas para a vida delas?

## **RESULTADOS DA PESQUISA EXPLORATÓRIA**

As reflexões apresentadas nessa seção são com base nos dados gerados a partir de uma pesquisa exploratória realizada em 2015 que teve como intuito buscar informações que pudessem fornecer informações sobre a baixa participação de meninas nos projetos esportivos efetuados em uma comunidade da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

Por meio de entrevistas com pais, mães, meninas e líderes comunitários moradores da comunidade, buscou-se fazer um levantamento das motivações, desejos, normas e entraves socialmente construídos para a prática de esportes por parte das jovens moradoras da referida comunidade, bem como recolher dados capazes de indicar caminhos e estratégias (no nível comunitário e de política pública) que pudessem aproximar mais as crianças e adolescentes meninas da prática esportiva. O levantamento foi realizado durante o mês de abril de 2015 e contou com o relato de 40 pessoas, sendo 8 pais, 10 mães e 7 meninas que praticam esporte, 10 meninas que não praticam esportes e 5 líderes comunitários, dos quais 2 mulheres eram e 3 eram homens.

Tanto homens quanto mulheres jovens praticam esporte na comunidade. No entanto, a frequência e a importância dessa prática no cotidiano e na socialização de meninos e meninas, é bastante diferente como vimos nas falas das pessoas entrevistadas. Na vida dos meninos a prática esportiva, particularmente do futebol, assume muito mais centralidade. Essa atividade acaba articulando uma rede de sociabilidade que junta entretenimento e o compartilhamento de ensinamentos profissionais constituindo a forma como eles entendem a si mesmos no mundo. Assim, é estabelecida identidade em relação aos seus times, suas posições em campo, suas aspirações. Essa relação não é percebida entre as meninas.

Ainda que alguns pais e mães afirmem que as meninas e meninos fazem esporte igualmente, boa parte dos entrevistados e entrevistadas admitiram diferenças na forma como a prática se dá para os dois gêneros, sendo muito mais presente porque é estimulado na vida dos meninos. Algumas pessoas entrevistadas até mesmo desconheciam que existissem atividades esportivas direcionadas às meninas na comunidade. Líderes, pais, mães e meninas entrevistadas apontaram nos meninos o “gosto natural” especialmente pelo futebol.

A centralidade da prática esportiva na vida dos garotos constitui a identidade, as aspirações sociais e econômicas deles. Foi relatado um desejo por parte dos filhos homens e também pelos próprios homens entrevistados de se tornarem jogadores profissionais tanto pelo retorno financeiro quanto prestígio social que decorreriam dessa profissão. Os homens relatam esse desejo com compreensão e as mães também tratam com naturalidade. Quando perguntados e perguntadas sobre a motivação dos garotos em praticarem esporte, quase todos e todas entrevistadas afirmaram que o objetivo destes é ser jogador profissional, sendo que esse aspecto diversas vezes foi imediatamente apontado como principal motivação para os meninos praticarem futebol.

A aspiração em ser jogador de futebol profissional ainda é o sonho de homens líderes e dos pais das jovens. Alguns homens entrevistados com mais de 30 anos relataram que ainda gostariam de serem atletas profissionais. De acordo com um dos líderes:

O futebol por causa da fama também né? Fama e dinheiro, né? Igual assim, na favela, vou te dizer, teve um menino que falou assim pra mim, um menino de 13 anos: um menino na favela, ele tem 3 ambições, ou ele ser jogador de futebol famoso, que ele vai ter dinheiro, casa, ostentação, mulheres, muitos pensam né? 99,9%. Ou ser pagodeiro, ou se for bandido ser dono de morro, é assim que vai tá sempre na ponta (homem pai).

Já entre as meninas, a vontade de participar da prática de esportes, em especial pelo futebol não esteve presente na fala delas. Algumas afirmam que gostam de praticar esportes e que se sentem melhor quando o fazem, mas o hábito acaba tendo um papel menos central e poucas almejam serem atletas profissionais menos ainda jogadoras de futebol.

Dois dos líderes comunitários entrevistados chamaram a atenção para a desigualdade de investimento por parte de empresários e governo em relação profissionalização do futebol para meninas e meninos no Brasil: meninas não recebem o mesmo incentivo financeiro para jogar profissionalmente e esse este é mais um fator importante pelo qual elas não almejem, assim como os meninos, serem atletas de profissionais. De acordo com um dos líderes:

O futebol feminino não é assim como nos Estados Unidos, porque lá é tudo, é liga de faculdade, aqui já não, aqui é o clube tem que investir e o clube não olha pra elas, aí o investimento é muito baixo, muitas tem que até arcar com dinheiro próprio. Aí se não tiver um pai, a mãe, um irmão, um padrinho que banque... ou uma Caixa Econômica da vida pra investir, não tem como continuar. Os meninos ainda resistem, mas as meninas... O investimento é muito baixo na cultura do investimento no futebol brasileiro para as meninas. [...] O futebol masculino tem muito mais visão do que o feminino. Tu vê, vamos supor domingo aqui a arquibancada fica cheia, se botar das meninas fica só meia dúzia só assistindo (homem- liderança comunitária).

Enquanto meninos são incentivados a jogarem especialmente o futebol desde muito jovens, as meninas não recebem o mesmo incentivo. Os desdobramentos desse costume são muitos. Interessante perceber nessa fala da liderança comunitária que a comunidade de modo geral também contribui para a não valorização do futebol praticado pelas meninas, contribuindo para manutenção das normas de gênero que dificultam a prática esportiva por parte das meninas. Um dos impactos mencionados pelo professor de educação física entrevistado é o desinteresse das meninas pela prática esportiva. Ele afirma que a falta de incentivo na infância faz com que haja um desnível de habilidade na chegada a adolescência entre meninos e meninas, o que acaba dificultando ainda mais a prática de esporte pelos dois gêneros juntos a medida que a idade avança.

De maneira menos direta os pais e mães também relatam esse desinteresse das meninas e atribuem ao “*gosto cultural*” próprio do gênero. Algumas mães que têm filhos e filhas, quando questionadas sobre o envolvimento destes e destas com o esporte afirmaram que os filhos praticavam alguma modalidade, enquanto as meninas não faziam por falta de interesse. Há uma naturalização do “*gosto pelo esporte*” por parte dos meninos, mas o mesmo não ocorre quando falamos de meninas:

Eu tenho um filho que hoje tem o Projeto no campo né, e.. É o gostar né? Eles gostam de futebol e.. São meninos. Meninos geralmente gostam de futebol e... Vão (homem- pai).

Alguns entrevistados atribuem o desinteresse das meninas ao gênero, por outros outras é colocado como algo específico da personalidade daquela criança. Importante frisar que não houve nenhum relato de pais ou mães em que, entre um filho e uma filha apenas a menina fizesse esporte.

Como o machismo e competitividade exacerbada dos garotos também é um componente que desestimula as meninas a praticarem esporte, supõe-se que um trabalho educativo e cooperativo com os meninos também possa ajudar nesse sentido. Nas perguntas mais diretas todos os pais e a maioria das mães ignoram que haja conflitos em rela-

ção ao gênero no futebol e outros esportes. Os homens negam a existência de qualquer tipo de exclusão por parte dos garotos e homens nesses espaços de prática esportiva. Nesse sentido, os relatos das meninas diferem muito dos pais e mães, uma vez que quase todas disseram sofrer algum tipo de exclusão nesse sentido.

As justificativas dadas pelos meninos para não jogar futebol (principalmente modalidade esportiva praticada na comunidade) com as meninas revelam a influência do grupo de referência na resistência deles nessa interação e que tem como consequência o impedimento do acesso das meninas a quadra esportiva no momento em que eles estão jogando. As jovens entrevistadas relatam situações em que os meninos as impedem de “jogar bola” dizendo que elas “*não aguentam*”, que “*são fracas e que não sabem jogar direito*”.

As próprias meninas interiorizam a ideia de que são mais frágeis. No relato de uma delas isso fica evidente:

Os meninos não gostam que a gente jogue com eles, aí quando a gente tá jogando eles querem jogar. Aí a gente também não deixa. Porque as meninas são mais sensíveis aí vai machucar uma aí a menina vai começar a reclamar, aí os meninos logo se estressam (jovem entrevistada).

A desqualificação de tudo que remete ao universo feminino orienta o comportamento dos meninos em relação a outros meninos gays.

Uma líder comunitária mencionou comportamentos homofóbicos dos garotos que usam a quadra esportiva: os mesmos xingamentos direcionados às meninas são proferidos aos garotos homossexuais, supostamente mais fracos como as meninas. Mas essa resistência dos meninos em relação à participação das meninas na prática esportiva só é notada em relação ao futebol, uma vez que eles aceitam praticar vôlei e queimado com as meninas. Uma jovem chegou a dizer que alguns garotos até preferem jogar vôlei com meninas, uma vez que “*elas sabem mais do que eles*”.

Se os meninos não impedem verbalmente que as meninas joguem futebol com eles, eles criam uma atmosfera que torna a

participação feminina inviável, fazendo com que várias meninas sequer se sintam a vontade para propor jogar junto com os meninos. Entretanto há algumas exceções: geralmente quando a menina tem mais experiência do que a média das demais, nesses casos elas sentem mais segurança em jogar com os meninos e eles não colocam tantos empecilhos apesar termos observado que a única menina que geralmente estava jogando com os meninos quando da realização da pesquisa, era chamada por eles de “*sapatão*”. Interessante nos perguntarmos se eles também impediriam meninos que tem menos afinidade com futebol de jogar. Ou seja, parece existir uma diferença nas regras em relação aos meninos e em relação às meninas: a menina precisa provar que joga bem enquanto os meninos não.

Importante destacar que o fato das meninas terem mais atribuições domésticas do que os meninos contribuem para que elas não tenham tempo para praticar esportes tanto quanto os meninos. Algumas jovens que não praticam esportes comentavam que às vezes a menina não tem tempo para a prática esportiva. Nesses casos a atividade esportiva é impedida justamente por causa das atribuições domésticas. Entretanto, mesmo no caso em que a menina expõe com clareza essas atribuições domésticas que impedem a participação das garotas nas atividades esportivas, a leitura coexiste com a reprodução de um ideário socialmente compartilhado que explica a não participação destas nas atividades devido a uma suposta “preguiça” das meninas. De acordo com uma das meninas entrevistadas:

eu vejo meninos praticar mais que meninas [...] porque tem meninas que são preguiçosas e tal e pelo fato de ter irmãos em casa tem que cuidar e ter que lavar e tal, aí não tem tempo suficiente para... [...] lavar louça, essas coisas, arrumar a casa (jovem entrevistada).

Das 18 jovens entrevistadas, 4 mencionaram diretamente as atribuições domésticas como um fator que impede ou dificulta a prática esportiva por parte das meninas. É possível que a leitura de que as atri-

buições domésticas limitam a participação das meninas nas atividades esportivas seja comum a outras meninas entrevistadas, uma vez que outras meninas citam a “*falta de tempo*” como determinantes para a não participação. Nesse contexto, é possível que a “*falta de tempo*” esteja relacionada a essas tarefas.

Outro aspecto recorrente nos relatos das meninas é a questão da vergonha e insegurança que elas sentem em relação à prática esportiva. De acordo com uma menina que não pratica nenhum tipo de esporte:

Ah, tem muita menina que não pratica, é por causa da vergonha. Muita menina tem vergonha, não gosta. (jovem entrevistada).

Ela mesma afirma não praticar esporte por causa de “vergonha”. Quando questionada sobre o quê a faria praticar esporte, percebemos na fala da entrevista o poder do grupo de referência nas ‘escolhas’ dela em relação a praticar ou não esporte:

Eu perder a minha vergonha [...] Porque eu não sei jogar, aí eu tenho medo dos meninos ficarem me zuando, das meninas também ficarem me zuando (homem pai entrevistado).

O interesse das meninas por outras atividades ligadas ao lazer e ao entretenimento foi apontado pelos adultos como forte concorrente à prática esportiva. Um pai questionado sobre a participação das meninas no esporte disse:

Vou te dar um exemplo: entre o vôlei e o funk não tenha dúvida. Nada contra o funk.[...]. Entre o vôlei e o funk, 10 vai pro vôlei, 50 vai pro funk. [...] (homem pai entrevistado).

Além da escolha por outras atividades que não o esporte, ele apontava que as meninas não praticam esportes em decorrência da falta de incentivo e participação na educação das filhas por parte dos pais. Interessante notar que o pai entrevistado reconhece a falta de estímulo

dos pais e que esse reconhecimento pode ser canalizado para problematização das normas sociais que estão por trás do não estímulo.

A renda, a idade e a gravidez são apontadas como determinantes para a interrupção da prática esportiva tanto no caso de homens quanto de mulheres. Pais e mães mencionam a gravidez na adolescência e a necessidade de trabalhar desde cedo como fatores que faz com que os jovens e as jovens abandonem a prática de esportes. Isso aparece tanto quando falam sobre outros jovens quanto ao falarem das suas próprias experiências, os motivos que fizeram elas e eles mesmos abandonarem a prática. Uma mãe que gostava muito de jogar handball, quando questionada sobre o motivo que a levou a abandonar o esporte disse:

Consequência da vida, a idade chegou e... Tornei dona do lar, aí não tive mais tempo pra fazer [...]. Foi quando eu tive minha primeira filha aí eu parei (mulher mãe entrevistada).

Um líder comunitário atribuiu sua interrupção em algumas modalidades esportivas às responsabilidades advindas do casamento e mais uma vez as normas de gênero aparecem na medida em que esse homem ao casar assume a expectativa gerada pelo grupo de referência de que é papel do homem prover a família:

responsabilidade, casei, aí tive que arrumar emprego, estudar a noite, isso... fiquei sem tempo. Depois que eu casei, tive que manter a minha casa. Aí transferi a escola pra noite.

Neste contexto de exclusão das meninas do uso da quadra da comunidade, existe também a exclusão das modalidades esportivas como vôlei e basquete. Várias mães, pais e jovens acreditam que a inclusão dessas modalidades faria com que as meninas praticassem mais esportes, uma vez que aquelas são consideradas modalidades ‘mais femininas’, gerando entre as meninas mais interesse em praticar do que o futebol. Muitos pais e mães, quando perguntados sobre quais os motivos que levaria suas filhas a praticarem esporte, afirmaram que a diversificação

das modalidades esportivas oferecidas e o aumento da oferta de horários de atividades e os dias da semana seriam elementos fundamentais para o envolvimento de meninas nas práticas esportivas.

Entretanto, mesmo sendo reconhecidos pela comunidade como modalidades esportivas que incluiriam as meninas na prática esportiva, vôlei e basquete não são esportes praticados na quadra. As razões para essa exclusão não foram faladas diretamente, mas ainda que a pesquisa não forneça dados diretos sobre as razões podemos especular que como lideranças, educadores físicos são homens as modalidades esportivas escolhidas por eles não visam incluir as meninas. Aparentemente quem pensa a quadra, o espaço, e os projetos esportivos que chegam e a oferta de esporte são homens, inclusive homens cuja vida está marcada pela prática de futebol. Não há histórico de uma política pensada por mulheres em relação ao esporte na comunidade.

Ainda que os pais e mães afirmem estimular filhos e filhas da mesma maneira, foi possível notar diferença nesses apoios. Em alguns casos os responsáveis demonstraram ter mais preocupação e cuidado em relação as meninas quando comparado aos meninos. Uma mãe que demonstrava apreensão em relação aos meninos praticarem esporte na comunidade de maneira não supervisionada, afirmou que o medo é ainda maior em relação às filhas. Outra mãe não deixa a filha ir sozinha até à quadra praticar esportes, mas permite que o filho apenas um ano mais velho que a filha pratique esporte pelo projeto.

Além disso, ainda é forte a ideia de que as meninas são mais “caseiras” do que os meninos, o que naturaliza que elas estejam mais dentro de casa do que eles. Há estranhamento e medo em relação a mobilidade das meninas em espaço público, algumas mães afirmaram que suas filhas deixaram de fazer esportes porque elas mesmas achavam “estranho” o local e caminho onde elas queriam fazer esporte. Além disso, o conservadorismo em relação ao corpo feminino oferece outros entraves. Como mencionado, algumas mães chegaram impedir que as filhas praticassem esportes, pois não considerava adequados os trajes exigidos para a prática.

## CONCLUSÃO

As estratégias utilizadas pelo Promundo têm maior efetividade se junto a elas articulamos à discussão sobre a necessidade de problematizar e pôr fim às práticas no âmbito da economia e regras legais que sustentam a desigualdade entre meninos e meninas, homens e mulheres.

É fundamental incluir atividades para o contexto no qual as crianças e adolescentes estão inseridos, seja em escolas ou instituições ou em comunidades. A ausência de atividades que vise o envolvimento comunitário, acaba por desembocar no descompasso entre o que as crianças e adolescentes estão vivenciando e o entorno delas está oferecendo. A transformação de valores e normas deve ocorrer no contexto individual, mas também no contexto familiar, comunitário e estrutural. Apenas com intervenções globais que envolvam todos esses níveis é que transformações sustentáveis e duradouras podem ocorrer

A baixa participação das meninas em espaços comunitários sinaliza para a urgente necessidade de introdução da atividade física na vida das meninas antes mesmo dos seis anos. Apenas desse modo, o desenvolvimento das habilidades motoras delas será compatível com a dos meninos, encorajando-as a participar de jogos coletivos junto com os meninos, além de introduzir desde cedo a prática esportiva como hábito de vida saudável e necessário;

Uma forma de mudar a situação é através de atividades dirigidas, onde meninos e meninas aprendam e se acostumem a praticar esportes juntos. A maioria dos entrevistados naturaliza a ideia de que existem esportes que interessam mais às meninas e outros mais aos meninos. As próprias jovens incorporaram a ideia de que se adéquam melhor a esportes como vôlei, handebol e basquete. Por esse motivo, quando perguntados e perguntadas sobre o que faria com que as jovens praticassem mais esportes, os entrevistados e entrevistadas afirmaram que deveria haver uma ampliação nos projetos destinado a meninas, ou seja, oferecimento de mais horários de atividades a elas destinados e investimento nessas outras modalidades esportivas “*de menina*”. Tendo em vista a insegurança da maioria das meninas em relação ao futebol, também

é de se supor que um investimento em futebol para meninas pudesse empoderá-las nesse sentido.

Os projetos que utilizam o esporte para transformação social precisam ter em conta uma perspectiva de transformação holística referente a igualdade em sua totalidade, unindo a fatores individuais e fatores coletivos que orientam práticas igualitárias. É fundamental buscar entender e construir estratégias que contribuam para a igualdade entre homens e mulheres- considerando o contexto de alta exposição a violência urbana e racismo na qual essas crianças e adolescentes estão inseridos- refletindo como agregar outras estratégias de intervenção com foco maior em *advocacy*.

Por fim, compartilhamos que trabalhar com a temática de gênero exige um trabalho árduo e contínuo. As sugestões apresentadas devem ser reelaboradas de acordo com o contexto local. Cabe a equipe do projeto ter um olhar sensível, compreensivo, mas também transformador buscando alinhar conhecimento local a construção de normas sociais mais equitativas em gênero.

## REFERÊNCIAS

ALTMAN, H. Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades na escola. **Estudos Feministas**,24(2): 292,2016

BICCHIERI, C. Social Norms Training and Consulting Group. Why People Do What They Do? A Social Norms Manual for Zimbabwe and Swaziland. Innocenti Toolkit *Guide from the UNICEF Office of Research*, Florência, Itália. Outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. The Grammar of Society: The Nature and Dynamics of Social Norms. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 2007.

BRASIL. Ministério do Esporte. Lei nº 11438/2006, decreto nº6.180/2007, sobre I- Desporto Educacional. Acesso 27 jun. 2017. < Disponível em: <http://www.esporte.gov.br>>

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Acesso 19 jun. 2017. < Disponível em: <http://www.spm.gov.br>>.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Acesso 19 jun. 2017]. < Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br>>

BRITO, L T; SANTOS, M P. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Rev Bras Educ Fís Esporte** (São Paulo) 2013 Abr-Jun; 27(2):235-46

CAMARGO, MZ, (org). Esporte em Comunidades: Disseminação Gol de Letra. São Paulo: Fundação Gol de Letra; 2016.

CAMARGO, MZ, (org). **Programa Virando o Jogo**: uma experiência da Gol de Letra com educação integral. São Paulo: Fundação Gol de Letra; 2012.

FERRETTI, MAC; KNIJNIK, JD. Mulheres podem praticar lutas? Um estudo sobre as representações sociais de lutadoras universitárias. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.01.p.57-80, janeiro/abril de 2007.

MORGAN, DL. *The focus group guide-book*. Thousand Oaks, CA: Sage; 1998

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70;1977.

VAITLA, B.; TAYLOR, A.; HORN, J.V.; CISLAGHI, B.. *Social Norms and Girls' Well-Being: Linking Theory and Practice*. Washington, D.C.: Data2X. 2017.

WENETZ, I; STIGGER, MP; MEYER,DE. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Ver Bras Fís Esporte**, (São Paulo) 2013 Jan-mar; 21(1):117-28

## AUTORES COLABORADORES

### **ANA ELISA GUGINSKI CARON**

Mestranda em Educação Física, pela Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa de Esporte, Lazer e Sociedade, com previsão de conclusão em 2018. Especialista em Planejamento e Organização de Eventos Educacionais pela Universidade Gama Filho (2012) e especialista em Educação Física Escolar e Atividade Física Adaptada pela Faculdade Padre João Bagozzi (2007). Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (2004). Desde 2005 é coordenadora de projetos socioesportivos do Instituto Compartilhar, além de atuar no desenvolvimento de materiais pedagógicos, no treinamento de professores e na elaboração de ferramentas de avaliação. Tem experiência como professora de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio nas redes pública e particular de ensino. Consultora da Unesco em 2013 para a elaboração de proposta de conteúdo e orientações pedagógicas na área da Educação Física como subsídios das ações da TV Escola no processo de formação continuada de professores. Em 1997, foi aluna do projeto social que começava no Paraná e que originou a criação do Compartilhar.

### **ALLANE PATRÍCIA DA SILVA BORGES**

Tem experiência na área de Psicologia Escolar e Clínica. Realizou Iniciação científica na Universidade Católica de Pernambuco 2016-17.

### **CARLOS ANTONIO DINIZ JÚNIOR**

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. É pesquisador do Consejo Latino-

-Americano de Ciencias Sociales (CLACSO), GT - Desarrollo regional y actores sociales. Possui graduação em Gestão de Recursos Humanos com ênfase na Administração Pública pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. Licenciado em Pedagogia também pela UEMG. Professor da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) em Contagem/MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Escolar, Políticas Públicas Educacionais, Educação Integral e Direitos Humanos. Assessorou junto a Secretaria de Educação de Contagem a temática de Educação Integral e Integrada, onde também atuou como Coordenador Municipal do Programa Mais Educação. Assessorou as políticas de Educação Inclusiva, Gênero, Diversidade Sexual e Educação para as Relações Etnico-Raciais. Integra o Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (NEE-PHI/UNIRIO), o Núcleo de Pesquisa e Extensão -Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Grupo de Pesquisa: Políticas, Gestão e Financiamento em Educação (UNIRIO). Militante dos Movimentos de Direitos Humanos da população LGBT.

### **CÁTIA BRANQUINHO**

Psicóloga Clínica e da Saúde, bolsista de doutoramento da Universidade de Lisboa (Bolsa N.º 800178), doutoranda em Ciências da Educação, especialidade em Educação para a Saúde pela Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa (FMH/UL). Investigadora da equipa Aventura Social ([www.aventurasocial.com](http://www.aventurasocial.com)) onde desempenha funções de investigadora e coordenadora executiva do projeto “Dream Teens! A voz dos jovens em discurso direto!” ([www.dreamteens.aventurasocial.com](http://www.dreamteens.aventurasocial.com)) ligado à promoção da saúde, cidadania ativa e participação social dos jovens. Membro da rede internacional Health Behaviour in School-aged Children/Organização Mundial de Saúde (HBSC/OMS), com especial enfoque no *youth engagement*, comportamentos de consumo e dependência, novas tecnologias e violência interpessoal. Psicóloga Clínica no Gabinete de Apoio Psicológico (GAP) da FMH/UL.

**CRISTIANE NARCISO**

Formação em Psicologia. Pós-Graduada Especialista em Gênero e Diversidade na Escola - Universidade Federal de São Paulo. Pós-Graduada em Gestão de Projetos - Universidade Paulista. Pós-Graduada em Educação e Inclusão Social - Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa/ Portugal. Experiência: Elaboração e Gestão de projetos relacionados as temáticas de Sexualidade, Gênero e Diversidade; Formação para profissionais de organizações sociais e para professores de escolas públicas nos temas relacionados.

**DANIELLE PEREIRA DE ARAÚJO**

Danielle Araújo é pesquisadora no Promundo, desde 2011, contribuindo em ações de articulação e mobilização comunitária, avaliação qualitativa e quantitativa das intervenções e com o desenvolvimento de instrumentos de pesquisa. Tem representado o Instituto Promundo em redes das quais a Instituição faz parte, tais quais “Rede Nacional da Primeira Infância” e “Comunidade de Aprendizagem”. Danielle é mestre e doutoranda em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas.

**DÉBORA PEREIRA DO NASCIMENTO**

Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa. Especialista em Intervenções em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco. Especialista em Educação pela Faculdade de Teologia Integrada de Pernambuco. Graduada em Letras pela Faculdade Olindense de Formação de Professores e em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda. Psicóloga Clínica e Professora do Ensino Médio pela Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco.

**EDGARD ARANTES FRANCO NETO**

Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela UNIFMU Centro Universitário (CREF: 004760-G/SP) – 2000; Pós-Graduação em Fisiologia do Exercício pela UNIFESP – 2001; MBA em Gestão Estratégica para o Terceiro Setor pela FMU – 2010. Dezesete anos de experiência de atua-

ção no Terceiro Setor, desenvolvendo projetos socioeducativos e esportivos. Desde 2005, integra a equipe Fundação Gol de Letra e, atualmente coordena o Programa Jogo Aberto – programa esportivo da unidade São Paulo.

### **ELIANE MIADA**

Administradora de empresas, dedicou sua carreira profissional na fundação e gestão da ADD Associação Desportiva Para Deficientes, uma entidade sem fins lucrativos fundada em 1996 na cidade São Paulo que tem como objetivo proporcionar a inclusão de pessoas com deficiência através da prática esportiva. Ao longo de seus 22 de prática profissional especializou-se em gestão do terceiro setor na Fundação Getúlio Vargas profissionalizando suas ações na instituição. Graças a forma profissional de governança pode transformar a ADD em uma das principais entidades de pessoas com deficiência do Brasil atendendo cerca 2.000 pessoas por ano entre beneficiários diretos e indiretos.

### **FÁBIO ANTONIO MULLER MARIANO**

Doutorando em Ciências Políticas e Relações Internacionais no IUPERJ onde desenvolve pesquisa sobre a temática da intersetorialidade e o fortalecimento de processos democráticos. Possui graduação em Administração de Empresas Públicas e Privadas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2000), especialização em Organizações e Estratégias (UFF 2008) e Mestrado em Sistemas de Gestão (UFF 2011). Pesquisador associado da Rede Acadêmica Internacional Estudos Organizacional em América Latina, Caribe e Iberoamérica REOALCel. Associado a Associação Brasileira de Ciência Política. Experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão da Organizações do Terceiro Setor, Elaboração, Gestão e Avaliação de Projetos Sociais, Responsabilidade Social, Sustentabilidade, Políticas Públicas e Administração Pública.

### **GABRIELA CARDOSO MACHADO**

Mestre em Educação Física pelo Departamento de Educação Física da UFPR na linha de pesquisa Esporte, Lazer e Sociedade (2016),

é formada em Educação Física, licenciatura e bacharelado, pela Universidade Federal do Paraná (2012). Tem experiência em Educação Física Escolar e treinamento desportivo de Voleibol, com ênfase nos estudos sobre Lazer e cidade. É integrante do GEPLC-UFPR (Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer, Espaço e Cidade) desde 2010. Em 2016 passou a fazer parte do grupo de professores do Instituto Compartilhar atuando no Núcleo Central - Curitiba do projeto Vôlei em Rede no Paraná, mesmo local onde foi aluna quando criança.

### **ITALO NUNES BRAGA**

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem experiência na área de Educação Física.

### **JEFFERSON DE SOUSA LIMA**

Graduado em Educação Física - UECE (2006.2). Especialista em Treinamento Desportivo - UECE (2009.1). Mestrando em Ciência do Desporto - UTAD – Portugal. Técnico de alto rendimento de Natação e Polo Aquático. Coordenador Adjunto do Curso de Educação Física - Centro Universitário Estácio do Ceará - Unidade Via Corpv. Docente de natação e treinamento desportivo no Centro Universitário Estácio do Ceará.

### **JESSÉ H. VERÍSSIMO DE MEDEIROS**

Especialista em treinamento desportivo e graduado em Esporte pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Como professor e técnico de basquete, compreende o esporte como direito de todos, enxergando a prática esportiva como uma ferramenta poderosa na promoção dos bons valores, desenvolvimento humano e combate às desigualdades. Atualmente é coordenador técnico do Instituto Janeth Arcain (IJA) no qual é responsável pela capacitação dos profissionais, desenvolvimento, aplicação e avaliação da metodologia Instituto em esporte educacional.

### **JESSYCA RODRIGUES**

Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará com graduação sanduiche na Universidade de Coimbra, Portu-

gal. Iniciou sua atuação em projetos sociais ainda na faculdade, onde estagiou em diversos projetos governamentais de 2011 a 2016. Desde 2014 colabora com o programa setorial da Cooperação Alemã, Esporte para o Desenvolvimento, por meio da GIZ - *Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit*, onde atua como *Master Trainner* da metodologia Treino Social. É coordenadora pedagógica do Instituto Esporte Mais, liderando o projeto de empoderamento de mulheres TGA – Transformando gols em Aprendizagem e coordenadora geral do Instituto *Planet Smart City*, organização que nutri e gerencia os projetos sociais da primeira Cidade Inteligente Social do Mundo.

### **KARINE BATISTA**

Karine Batista é gestora esportiva e empreendedora social. Atua há mais de 20 anos no esporte, sendo 15 deles dedicados em promover o esporte como realidade educativa e exercício da cidadania. Atuou por cinco anos com o basquetebol de alto rendimento, gerenciando a carreira de diversos atletas nacionais e internacionais, também gerenciou o basquetebol feminino de um dos maiores clubes do Brasil, o Vasco da Gama/RJ, sagrando-se campeã brasileira e bicampeã carioca. Em 2002, junto com uma das maiores jogadoras da história do basquetebol, fundou o Instituto Janeth Arcain, organização com foco no esporte educacional, na qual exerce o cargo de diretora geral tendo como objetivo principal em sua gestão a democratização do esporte como direito e fator de desenvolvimento humano. Com uma visão diferenciada em sua gestão e pela representatividade no esporte, Karine recebeu o privilégio de conduzir a tocha PanAmericana (2007) e a tocha Olímpica (2016). A gestora esportiva realiza consultoria a organizações no país, com foco no empreendedorismo social, elaboração, implementação e sistematização de projetos esportivos.

### **KATRIN BAUER**

Cientista do esporte (diploma desde março de 2011), atua como pesquisadora na Universidade de Esportes Alemão desde 2010. Como estudante, visitou a África duas vezes (Namíbia, 2008, Tanzânia 2011), onde trabalhou em projetos sociais de esportes. Seu trabalho em África levou seu interesse e convicção de que o esporte pode ser usado como

uma ampla ferramenta de desenvolvimento em diferentes níveis. Atualmente, o foco de sua pesquisa é o monitoramento científico de vários programas e projetos “Desporto para o desenvolvimento” (por exemplo, da Cooperação Alemã para o Desenvolvimento (GIZ), programa ERASMUS +, pegue-o às ruas). Suas áreas de responsabilidade envolvem o desenvolvimento e apoio de diferentes tipos de medidas em projetos piloto relacionados ao esporte em diferentes países (por exemplo, Afeganistão, Brasil, Jordânia, Colômbia, Moçambique, Namíbia e Palestina). Esses projetos vinculam esportes com vários temas de desenvolvimento social, como esporte nas escolas, eventos importantes, boa governança, promoção da saúde e apoio às meninas. O seu trabalho de dissertação centra-se nos processos de desenvolvimento, divulgação e implementação e sustentabilidade dos projetos “Desporto para o Desenvolvimento” da Cooperação Alemã para o Desenvolvimento.

### **LIVIA GOMES VIANA-MEIRELES**

Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí (Campus Ministro Reis Veloso). Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Estuda Psicologia do Esporte desde a graduação, desenvolvendo a dissertação e tese com pesquisas nesta área. Tem interesse em temas como empatia na relação profissional, tais como o papel da empatia na relação entre técnicos e atletas e em profissionais de saúde, Psicologia da Saúde, Educação em saúde e Avaliação Psicológica.

### **LUIZ FERNANDO DE ARAÚJO NASCIMENTO**

Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1985) com Pós-graduação em Administração Esportiva pela Fundação Getúlio Vargas/ISAE-PR (2000). Com mais de 30 de experiência em diversos setores esportivos, nos últimos vinte anos atua junto ao terceiro setor como gerente executivo do Instituto Compartilhar, organização sem fins lucrativos idealizada pelo Bernardinho, que desenvolve projetos socioesportivos. No esporte de rendimento, trabalhou por dois anos no departamento técnico do Comitê Olímpico Brasileiro (COB), participando como adjunto técnico da delegação brasileira nos Jogos

Olímpicos de Atlanta 1996. De 1984 a 1993 exerceu a função de preparador físico em clubes-empresa como Bradesco e Lufkin e em Seleções brasileiras femininas tendo participado dos Jogos Olímpicos de Barcelona 1992, onde ficou em 4º lugar e da conquista do primeiro título mundial do vôlei brasileiro em Seul, Coréia no Mundial Juvenil Feminino de 1987. Em Curitiba foi o supervisor da equipe Rexona de 1997 a 2003.

### **LUIZ GONÇALVES JUNIOR**

Licenciado em Educação Física (UNESP-RC, Brasil); Mestre em Educação (PUC-SP, Brasil); Doutor em Ciências Sociais (PUC-SP, Brasil); Pós-Doutor em Ciências Sociais (ICS/UL, Lisboa, Portugal). Atuou como Investigador Convidado no Curso de Motricidade Humana do Instituto Piaget (CMH/IP, Portugal) e no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC, Portugal). É Professor Titular do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (DEFMH-PPGE/UFSCar, Brasil); Coordenador das extensões universitárias “Projeto de Educação Ambiental e Lazer” (PEDAL) e “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”; Coordenador do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF); Coordenador da Cátedra Joel Martins; Sócio-Fundador da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Estudos do Lazer (ANPEL); Sócio-Fundador e atual Diretor Científico da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH).

### **MARCELO ROGOZINSKI**

Formação em Administração de Empresas pela UERJ, exercendo o cargo de diretor administrativo-financeiro do Colégio Santa Cruz desde 2011, responsável pelo projeto Em Campo nesta entidade, em parceria com PRODHE-USP.

### **MÁRCIA MARIA TAVARES MACHADO**

Sanitarista. Professora Associado I, do Departamento de Saúde Coletiva, Faculdade de Medicina/UFC. Pro-reitora de Extensão Universitária da Universidade Federal, desde 2012; Graduada em En-

fermagem pela Universidade Federal do Ceará (1985), Mestrado em Saúde Pública pelo Departamento de Saúde Comunitária da UFC (1999), Doutorado em Enfermagem em Saúde Comunitária UFC (2006) e Pós-Doutorado na Harvard School of Public Health (2011). Coordenou o Banco de Leite Humano da Maternidade Escola Assis Chateaubriand de 1988-1997. Atuou como membro efetivo do Comitê Nacional de Aleitamento Materno (AM) do Ministério da Saúde de 1989-2005. É Professora Associada no Doutorado em Associação UFC/UECE/UNIFOR Mestrado em Saúde Coletiva e Mestrado Profissional em Saúde Materno Infantil. Professora da graduação-disciplina Saúde Comunitária (ABS4). Exerceu o cargo de Vice-Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina - UFC(2009-2010).Em Fortaleza é Consultora em Amamentação e nutrição infantil, com vasta experiência em visita domiciliar para auxiliar gestantes e puérperas para o AM. Tutora do PET Saúde e Coordenadora do Projeto de Extensão Universitária Liga Saude da Família/UFC e do Projeto Conhecendo a Extensão da UFC. Desenvolve diversos projetos de pesquisa na Área Temática: Saúde da Mulher e da Criança, Enfermagem Pediátrica; Nutrição Infantil; Saúde Coletiva e Avaliação de Programas e Serviços em Atenção básica de saúde. Consultora da Rede Norte-Nordeste de Saúde Perinatal, vinculada ao Ministério da Saúde do Brasil. Possui convênios de parceria com pesquisadores do Department of Nutrition; Society Human Development and Health, and Global Health and Police, of Harvard School of Public Health; Karolinska Institutet, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de São Paulo (Departamento de Psiquiatria Social, projeto do Milenio). Possui convenio de parceria com as Universidades Americanas: Harvard School of Public Health, University of Massachusets (Departament of Nurse) e Northeastern University (Boston, MA). Publicou mais de 80 artigos em periódicos nacionais e internacionais; co-autora de capítulos de livros. Orientações e co-orientações concluídas: Pós-Doutorado: (3); Doutores (6) e doze (14) mestres. Coordenou o Collaborative Course Harvard/ Brazil, janeiro de 2013 e 2016, realizado em Fortaleza-CE, com a participação de 15 pós-graduandos da Harvard School of Public Health e 15

pos-graduandos de Universidades brasileiras, e presença de professores da HSPH. Participou como convidada da David Rockefeller Center for Latin American Studies (DRCLAS) do II Curso de Liderança em Desenvolvimento Infantil, realizado na Harvard, março de 2013. Participou como Assessora para a implantação do Plano Municipal para a Primeira Infância do Município de Fortaleza, aprovado pela Câmara de Vereadores em junho de 2014. Realizou trabalhos de consultoria em Luanda (Angola) em 2012 e Ministrou aulas no Programa de Pós graduação Ciência para o Desenvolvimento, em Praia, Cabo Verde em 2014 e 2015. Membro Consultor do GT de Saúde da Rede Nacional da Primeira Infância.

### **MARCOS VINICIUS MOURA E SILVA**

Educador do Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo, vinculado ao Programa de Desenvolvimento Humano pelo Esporte. Formado em Educação Física - Licenciatura - pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo; pós-graduação lato sensu em “Gerenciando a Informação para a Gestão do Conhecimento” pelo Senac - Serviço Nacional do Comércio.

### **MARGARIDA GASPAR DE MATOS**

Psicóloga clínica (ISPA- Lisboa-Portugal) com formação especializada em terapias cognitivo-comportamentais (1998) pela Universidade Claude Bernard- Lyon -França. Agregação à Academia em Saúde Internacional pela Universidade Nova de Lisboa- Instituto de Higiene e Medicina Tropical (2004). Possui doutorado em Curso de Doutoramento em Ciências da Motricidade Humana pela Universidade Técnica de Lisboa (1993). Tem experiência na área de Saúde Coletiva, com ênfase em Saúde Pública. E Professora Titular na Universidade de Lisboa desde 2010. Vasta experiência de ensino graduado e pós-graduado e orientações de teses, na área da psicologia e da saúde. Vasta experiência na coordenação de projectos de investigação em redes nacionais (Portugal) e Internacionais Mais de uma dezena de livros e mais de uma centena de artigos publicados em revistas indexadas com revisão de pares. Links Curriculares: 1) <http://orcid.org/0000-0003-2114-2350> / 2) [www.researcher](http://www.researcher)

cherid.com/rid/H-3824-2012/ 3) [www.cmdt.ihmt.unl.pt/index.php/pt/2011-10-28-16-24-30/2011-11-30-10-53-56/health-of-populations-groups/](http://www.cmdt.ihmt.unl.pt/index.php/pt/2011-10-28-16-24-30/2011-11-30-10-53-56/health-of-populations-groups/) 4) [www.aventurasocial.com/perfilutilizador.php?profile\\_id=5](http://www.aventurasocial.com/perfilutilizador.php?profile_id=5)

### **MARIA CLARA SOARES PONTOGLIO**

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de São Carlos (2008), pós-graduação em Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade pela Universidade Federal de São Carlos (2011), graduação em Bacharelado em Educação Física e Esporte pela Universidade de São Paulo (2013). Mestrado em Educação pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (2018). Atuou como educadora nos programas Curumim, Juventudes e Espaço de Brincar no Sesc Ribeirão Preto de novembro de 2013 a junho de 2017. Atualmente é monitora de esportes no Sesc Birigui, atuando na gestão de programas socioeducativos, programas esportivos e de práticas corporais. Experiências: Saúde Coletiva, atuando principalmente nos temas “atividade física”, “matriciamento” e “saúde”; programas socioeducativos pautados na Educação Não Formal para crianças e adolescentes; aspectos socioculturais e pedagógicos do esporte; gestão de programas socioeducativos e esportivos.

### **MARIE BIERMANN**

É uma profissional de desenvolvimento esportivo e internacional da Universidade de Esportes Alemã, em Colônia. Suas principais áreas de pesquisa incluem a supervisão, monitoramento e avaliação de projetos de esporte em desenvolvimento em todo o mundo. Além disso, ensina alunos em temas relacionados ao esporte e desenvolvimento, pedagogia esportiva e sociologia do esporte na universidade. Marie se formou em 2011 na Universidade de Paderborn em Inglês e Educação Física para o ensino e é licenciada em ciências do esporte. Depois de trabalhar em um projeto da União Europeia sobre analfabetismo físico, ela mudou seu foco para o desenvolvimento esportivo e internacional e realizou um ano de pesquisa etnográfica sobre oportunidades e limitações de projetos desportivos em desenvolvimento na África do Sul. Sua tese de doutorado, concluída em 2016, intitula-se: “... o poder de mudar

o mundo” - Análise dos Programas de Desporto em Desenvolvimento em Khayelitsha, África do Sul e seus Desafios para a Pesquisa “.

### **MAURÍCIO MENDES BELMONTE**

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar - ingresso 2015 e aprovado em Exame de Qualificação em 21/02/2017). Mestre em Educação e Licenciado em Educação Física (UFSCar - 2014 e 2011, respectivamente). Tem realizado seu engajamento científico-político ancorado nos horizontes das Epistemologias do Sul, observando, em especial, os preceitos da Pedagogia Dialógica, da Filosofia da Libertação e da Fenomenologia Existencial na busca por ampliar seus saberes e experiências no campo do Ócio/Lazer em suas interfaces com a Educação Popular. Atualmente tem se dedicado ao desenvolvimento de sua pesquisa de doutorado, fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), que se encontra com o título provisório de “Futebol Callejero e Educação Popular: processos educativos desvelados a partir de uma sistematização de experiências”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP-Plataforma Brasil) sob parecer número 15.565.644.

### **MÔNICA ZAGALLO CAMARGO**

Vinte e três anos de experiência com projetos sociais, no poder público e terceiro setor. Atua na elaboração, implementação e gerenciamento de projetos para infância, juventude, família e comunidade. Graduada em Licenciatura Educação Física na USP. Possui especialização em Intervenção e Prática Sistêmica com Família - Terapia Familiar e de Casal UNIFESP. E especialização em Arte-Educação (lato sensu). É mestre em Saúde Coletiva -UNIFESP. Organizadora dos livros Programa Virando o Jogo: Uma Experiência da Gol de Letra com Educação Integral, e Esporte em Comunidades: Disseminação Gol de Letra. Corresponsável pela construção de materiais didáticos destinados à formação de profissionais e gestores de projetos sociais. Investe em estudos nas áreas de educação integral, família, formação de profissionais e avaliação qualitativa. Atualmente, assessora processos de avaliação e

sistematização de projetos na área social e educacional, com equipes multidisciplinares. É voluntária como terapeuta familiar e de casal na Fundação Gol de Letra.

### **OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR**

Doutor em Educação Física pela FEF-Unicamp em 2013 (título da tese “Futebol como projeto profissional de mulheres: interpretação da busca pela legitimidade”). Mestre em Ciências da Motricidade pela Unesp em 2003 (título da dissertação: “Co-educação, futebol e Educação Física escolar”); Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Unesp-Rio Claro em 1992. Professor Adjunto no Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Co-autor do livro “Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola”. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol (ProFut-UFSCar); vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas de Futebol (GEF-Unicamp) e membro do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF-Unesp de Rio Claro). Experiência na área de Educação Física escolar, tendo atuado como professor e coordenador de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio de 1997 a 2008.

### **PAULA SIMARELLI NICOLAU**

Mestranda em Biodinâmica do Movimento Humano e do Esporte, pela Faculdade de Educação Física, na Universidade Estadual de Campinas, SP. Possui licenciatura e bacharelado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2015). Tem experiência na área de Educação Física Escolar, em especial em ensino fundamental e médio. Atualmente, é integrante do grupo de pesquisa em Pedagogia do Esporte (GEPESP), da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

### **REINALDO PACHECO**

Possui graduação em Educação Física e em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1989 e 1999). É especialista em Lazer e Recreação pela UNICAMP (1992). Participante do Grupo de Pesquisa em

Administração Escolar - GEPAE - USP, onde desenvolveu seu doutorado (2009) e onde também concluiu seu mestrado em Educação (2004) abordando as relações entre as políticas públicas de educação e o lazer. Atualmente é professor da Escola de Artes, Ciências e Humanidades - EACH-USP, no curso de Bacharelado em Lazer e Turismo e no Programa de Mestrado em Ciências da Atividade Física. Participante do GIEL - Grupo Interdisciplinar de Estudos do Lazer e Professor do Programa de Mestrado em Ciências da Atividade Física. Orienta, realiza pesquisas e ministra aulas das disciplinas relacionadas ao planejamento e gestão pública do esporte e do lazer e ao entendimento do lazer, do turismo e do esporte como fenômenos sociais. Cidade, educação e políticas públicas e o papel dos espaços públicos como lugares de educação não formal são seus principais campos de interesse. Tem se dedicado nos últimos anos às pesquisas no campo dos estudos do lazer e do uso público de parques urbanos no contexto das cidades contemporâneas.

### **RILLER SILVA REVERDITO**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Adventista de São Paulo (FAH/UNASP), Mestrado em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (FACIS/UNIMEP), na área de concentração Movimento Humano, Cultura e Educação, e Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP), na área de Biodinâmica do Movimento e Esporte. Atualmente é docente na Faculdade de Ciências da Saúde, curso de Educação Física, da Universidade do Estado de Mato Grosso (FACIS/UNEMAT). Atua na área de Educação Física e Esporte, na linha de pesquisa Movimento Humano, Esporte e Educação, com ênfase em Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte, Educação Física Escolar, Desenvolvimento Positivo dos Jovens e Avaliação de Impacto Social.

### **ROBERTO RODRIGUES PAES**

Possui Graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1979), Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1989) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Atualmente é Profes-

sor Titular pela Universidade Estadual de Campinas. Foi membro do Grupo de Trabalho Instituído pelo Ministério Extraordinário dos Esportes no âmbito do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, que teve por finalidade assessorar o Instituto no processo de implantação do Programa Esporte Educacional (1996-2000) no Brasil; Membro da Comissão de Especialistas de Ensino da Área de Educação Física- Ministério da Educação - Secretaria da Educação Superior (2000-2002), Coordenador de Extensão da Faculdade de Educação Física da Unicamp (1990-1995); Diretor Associado da Faculdade de Educação Física da Unicamp (1998-2002); Diretor da Faculdade de Educação Física da Unicamp (2002-2006); Líder do Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte (GEPESP) credenciado no CNPq desde 2006; Diretor Executivo da Fundação de Desenvolvimento da Unicamp-FUNCAMP (2008-2010); Prefeito do Campus da Universidade Estadual de Campinas (2009-2012) e Pró-Reitor de Desenvolvimento Universitário da Universidade Estadual de Campinas no período de 07 de junho de 2012 a 30 de abril de 2013. Atua principalmente nos seguintes temas: pedagogia do esporte, esporte, basquetebol, educação física e jogos coletivos. Atualmente é membro (facilitador) da Academia Brasileira de Treinadores do Instituto Olímpico Brasileiro (a partir de 2013).

## **ROGÉRIO CAVALCANTE**

Técnico em Transações Imobiliárias e Avaliador Imobiliário. Empreendedor, em 2005 concentrou suas atividades empresariais no ramo de consultoria imobiliária, fundou a empresa Fórmula Empreendimentos e Negócios Imobiliários, voltada a gestão comercial, compra e venda de imóveis, desenvolvimento e consultoria de projetos no seu segmento. Em 2015 engajou-se comercialmente ao empreendimento Smart City Laguna a Primeira Cidade Inteligente do Mundo, a seguir assumiu em 2016 a diretoria comercial da SG Desenvolvimento, que realiza no Brasil o Projeto idealizado pela Planet The Smart City. Nesse mesmo ano apoiou a Fundação do Instituto Planet e desde então colabora voluntariamente com as atividades da organização.

## **RONALDO VILAÇA**

Formado em Educação Física. Especialista em treinamento desportivo. Especialista em dança e consciência corporal. Atua como professor do Colégio Santa Cruz e no projeto Em Campo.

## **SANDRA SANTOS**

*Coach* Profissional, Treinadora e Facilitadora de Grupos Trabalha como agente de transformação humana desde 2012. Todos seus esforços são voltados para potencializar o que existe de melhor nas pessoas. Idealizadora da Metodologia PRAIVE – Programa para resultado de alto impacto na vida através do esporte, treinadora de futebol e *Coach* Esportiva. Formada em Educação Física, pós-graduada em Futebol, Administração e Marketing Esportivo, especialista em Qualidade de Vida, Bem Estar e Felicidade. Em 2012 deu início a sua atual e maior jornada com profissional de Coaching, formada na Sociedade Brasileira de Coaching, formação internacional na Erickson College em Team Coaching, Metodologia Coaching de Excelência no Esporte, Facilitadora de Grupo pelo programa Germinar e Formação *Internacional de Practitioner* em Programação Neurolinguística. Ao longo de sua vida atuou em projetos, grupos e equipes esportivas desenvolvendo trabalho no segmento do esporte social ao esporte de alto rendimento. Apaixonada pelo desenvolvimento humano através do esporte se tornou a primeira Coach na Seleção Brasileira de Futebol Feminino, reconhecido por atletas como referência do trabalho de excelência realizado com a comissão técnica sob o comando da Emily Lima também primeira mulher, assumindo a função de técnica. Atualmente é Coach no Projeto Em Campo, Coach esportiva e preparadora física no time de futebol feminino do Santos Futebol Clube

## **SILENO SANTOS**

Dedicou sua carreira profissional na orientação da prática esportiva para pessoas com deficiência. Ao longo de seus 15 anos de atuação profissional destacou-se como técnico de basquetebol em cadeira de rodas onde é tetra campeão brasileiro. Foi assistente técnico da seleção brasileira masculina nos Jogos Paralímpicos de Pequim (2008) e assistente técnico da seleção brasileira Júnior no mundial de Toronto (2017). Na Paralim-

píada Rio- 2016 atuou como comentarista dos jogos de basquetebol em cadeira de rodas pelo canal SPORTV. Desde 2003 atua como diretor de programas esportivos adaptados na ADD (Associação Desportiva para Deficientes), uma organização sem fins lucrativos que oferece prática esportiva, para pessoas com deficiências físicas, visuais e cognitivas na cidade de São Paulo. Possui graduação em Esporte pela Universidade de São Paulo (USP) e em Educação Física pela UNASP. Em 2013, obteve o título de mestre em ciências na Faculdade de Medicina da USP, onde realiza, atualmente, sua pesquisa de doutorado no Laboratório de Estudos do Movimento do Hospital das Clínicas/FMUSP. Participou do programa de bolsistas profissionais do Departamento de Estado Americano, onde atuou na elaboração de acompanhamento de um programa visando o aumento da prática esportiva para pessoas com deficiência, em parceria com a Universidade do Alabama e a instituição Lakeshore Foundation.

#### **SORAIA SILVEIRA DE SOUZA**

Graduanda em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco. Graduada em Administração de Empresas pela Faculdade Estácio do Ceará

#### **SUELY DE MELO SANTANA**

Doutora em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto-PT (FPCEUP). Psicóloga e mestra em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Formação em TCC para crianças e adolescentes e curso de aprimoramento em TREC. Professora da Graduação e da Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco. Coordenadora do Laboratório de Família, Gênero e Interação Social do Programa de Pós-Graduação da UNICAP. Membro do Núcleo Docente Estruturante da UNICAP. Membro dos Colegiados da Graduação e da Pós-Graduação em Psicologia. Membro do Comitê Científico da UNICAP. Presidente da Associação de Terapias Cognitivas em Pernambuco (ATC-PE). Membro da Federação Brasileira de Terapias Cognitivas (FBTC). Terapeuta Cognitiva certificada pela FBTC. Membro do Grupo da ANPEPP - Pesquisa Básica e Aplicada em uma Perspectiva Cognitivo-Comportamental. Parecerista

ad hoc. Seu interesse investigativo envolve os temas: Teoria Social Cognitiva, Cognição Social, Comportamentos Aditivos, Habilidades Sociais, Depressão. Atua na Clínica Cognitivo-Comportamental.

### **SUSANNA MARCHIONNI**

Bacharel em Economia pela Universidade de Turim, Itália, iniciou as atividades no setor imobiliário em 1996, na mesma cidade, gerindo projetos de compra, venda, reforma e revitalizações no segmento, pelas empresas italianas: *Setim sas*, *Gestem sas*, *Rivarossa srl* e *Magnolia srl*. Empresária, em 2011 passou a atuar no setor imobiliário brasileiro como Diretora Geral da SG Desenvolvimento, que realiza o projeto *Smart City* Laguna, a primeira Cidade Inteligente Social do Mundo, em desenvolvimento na cidade de São Gonçalo do Amarante - Ceará, idealizado pela PLANET The Smart City. Em 2016 fundou o Instituto *Planet Smart City*, ocupando a presidência da organização, onde realiza projetos de desenvolvimento humano e social com foco na educação.

### **THAMIRES REGINA SARTI RIBEIRO MOREIRA**

Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Campinas (2011) e mestrado em História pela Universidade Estadual de Campinas (2015). É feminista e educadora social, atuando como mediadora de oficinas sobre gênero com crianças, jovens e adolescentes. Também desenvolve pesquisas sobre a questão das drogas no Brasil, proibicionismo, violência e instituições de privação de liberdade. Atualmente é professora-pesquisadora - Rhodia Brasil. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República

### **YARA LUIZA FREITAS SILVA**

Graduanda em Educação Física no Instituto de Educação Física e Esportes, da Universidade Federal do Ceará. Atuou como bolsista de extensão no projeto “A arte do nascer” (2014-2015) e no Programa Esporte Educacional, Inclusão e Qualidade de Vida para Crianças e Adolescentes (2016-2017). Possuindo interesses principalmente nos seguintes temas: atividade física e esportiva, na promoção da saúde em crianças e adolescentes.



