

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

SCHEILA ESPINDOLA ANTUNES

PROJETOS ESPORTIVOS DE CARÁTER SOCIAL E  
CARREIRAS DESVIANTES: UM ESTUDO DE CASO  
COM JOVENS EM CONFLITO COM A LEI

VITÓRIA, ES.

2018

SCHEILA ESPINDOLA ANTUNES

PROJETOS ESPORTIVOS DE CARÁTER SOCIAL E CARREIRAS  
DESVIANTES: UM ESTUDO DE CASO COM JOVENS EM  
CONFLITO COM A LEI

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física, linha de pesquisa: Estudos Históricos e Socioculturais da Educação Física, Esporte e Lazer.

Orientador: Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva

VITÓRIA, ES.

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

A636p Antunes, Scheila Espindola, 1979-  
Projetos esportivos de caráter social – um estudo de caso  
com jovens em conflito com a lei / Scheila Espindola Antunes. –  
2018.  
185 f.

Orientador: Otávio Guimarães Tavares da Silva.  
Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e  
Desportos.

1. Esportes. 2. Juventude. 3. Jovens - Conduta. 4. Projetos  
sociais. I. Silva, Otávio Guimarães Tavares da. II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e  
Desportos. III. Título.

CDU: 796

SCHEILA ESPINDOLA ANTUNES

PROJETOS ESPORTIVOS DE CARÁTER SOCIAL E CARREIRAS  
DESVIANTES – UM ESTUDO DE CASO COM JOVENS EM  
CONFLITO COM A LEI

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Aprovada em 09 de julho de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

Prof. Dr. André da Silva Mello  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liana Abrão Romera  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof. Dr. Marco Paulo Stigger  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Wanderley Marchi Jr.  
Universidade Federal do Paraná

## AGRADECIMENTOS

Agradecer nunca me pareceu uma tarefa muito fácil, ainda mais quando se trata de agradecer pessoas que entraram em minha vida e fizeram tanto bem, oportunizaram-me tantas coisas boas. Para essas pessoas tão queridas as mais belas e carinhosas palavras parecem ainda insuficientes para representar minha profunda gratidão.

Algumas dessas pessoas doaram tempo e paciência, outras, confiança e apoio. Houve aquelas que dedicaram cuidados e muito afeto e, ainda, as que mesmo muito distantes foram de uma gentileza e carinho inexplicáveis. Sem contar aquelas que nunca deixaram de estar ao meu lado incondicionalmente. Nomear essas pessoas nesse momento para registrar minha gratidão é o mínimo que posso (e devo) fazer, mesmo correndo o risco de esquecer-me de mencionar alguém.

Assim, agradeço com carinho:

Ao querido amigo Prof. Dr. Carlos Borges Nazareno que desde sempre me incentivou a buscar as oportunidades onde elas estivessem para cursar o doutorado. E, quando a oportunidade surgiu na UFES, seu apoio e encorajamento foram fundamentais.

Ao meu orientador Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva que soube, entre doses de humor e firmeza, lidar com minhas crises de ansiedade, conflitos e insatisfações, dedicando confiança e apoio às minhas investidas acadêmicas.

Aos professores André Mello, Liana Abrão Romera, Marco Paulo Stigger e Wanderley Marchi Jr. pela disponibilidade em avaliar este trabalho compartilhando conhecimentos e experiências.

Aos professores do PPGEF/CEF/UFES pela atenção e disponibilidade dentro e fora das atividades do programa. Em especial, um agradecimento com todo meu carinho à inestimável professora Sandra Della Fonte, por sua amável acolhida durante a docência supervisionada, enriquecendo minha formação pessoal, acadêmica e profissional com seus conhecimentos, vivências, experiências e o que para mim foi o mais precioso de tudo, sua amizade.

A querida Néia e à Flávia, secretárias do PPGEF/CEF/UFES, sempre muito atenciosas, prestativas e eficientes.

Aos colegas de turma que se tornaram amigos queridos: Alessandra Gerez; Angélica Caetano; Cláudia Aleixo; Iuri Lopes; Lígia Ribeiro e Thiago Machado.

Agradeço a parceria, as proveitosas conversas, as boas risadas e a gentileza de compartilharem suas experiências e aprendizados comigo.

Aos amigos Betinho e Elaine Ferraz que carinhosamente cederam seu apartamento para minha estada em Vitória, o que tornou mais leve e produtiva minha rotina de estudos.

Aos amigos do “psiu”, *Aninha* Paula Salles, *Cristiano Mezzarroba* e *Mariana Mendonça Lisbôa*, amigos-irmãos que a vida acadêmica trouxe para mim. Meu suporte psicológico e emocional durante as inúmeras vezes que desejei largar tudo.

Aos professores Flávio, Beatriz e Guilherme Almeida, gestores da Faculdade do Futuro, pela rica e importante oportunidade profissional que concederam confiando a mim a coordenação do curso de Educação Física durante tantos anos. A experiência adquirida junto a instituição foi fundamental para a realização de muitos sonhos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – campus Barbacena, pelo carinhoso acolhimento na minha chegada em 2016 e pela concessão do afastamento integral para a finalização do doutoramento no período de 2017-2018.

A equipe do projeto social do IF-CREAS “*Esporte Cidadão* – educação em valores”: Débora Dehon, Eduardo Henrique Rezende, Isabela Souza Dutra, Janaína Ferreira Lordi e Néder Coeli, que desempenharam com grande responsabilidade e dedicação suas atividades no projeto.

A equipe multiprofissional do CREAS de Barbacena pela acolhida e autorização para o estudo com os jovens da PSC.

Por fim, porém não menos importante, agradeço carinhosamente meus pais e meu irmão pelos valores ensinados e pelo exemplo de vida que são. Ao meu amado Guilherme, marido, melhor amigo, companheiro e maior incentivador de meus projetos de vida e ao nosso pequeno Théó, filho amado que veio para dar um novo sentido às nossas vidas.

## RESUMO

Existe em torno do esporte um discurso bastante disseminado sobre suas potencialidades no trato com valores éticos e morais. Embutida nesse discurso está uma premissa que o aponta como ferramenta de elevado potencial dentro de ações sociais direcionadas a públicos e comunidades socialmente menos favorecidas. As justificações para a inserção do esporte nessas ações podem estar fundamentadas na crença em seu potencial educativo, no (suposto) poder de combate a criminalidade e/ou na crença de seu potencial para o desenvolvimento de habilidades e competências sociais. Foi com base no debate promovido entorno desses usos sociais do esporte que delimitamos como objetivo central da tese: analisar os sentidos e significados que jovens desviantes atribuem ao esporte a partir da experiência esportiva desfrutada dentro de um projeto de caráter social, buscando inferir se tal experiência é capaz de afastar esses jovens de carreiras desviantes. A pesquisa em campo foi desenvolvida a partir de um estudo de caso, qualitativo, por meio de observação direta, participação e entrevistas (semi estruturadas e não diretivas) com 04 jovens desviantes participantes de um projeto esportivo de caráter social no município de Barbacena/MG. As análises apontam que a participação no projeto esportivo não promoveu alterações perceptíveis nos modos de pensar e agir dos desviantes, tão pouco foram promovidas mudanças em seus projetos individuais. Para três dos jovens acompanhados no estudo, as práticas esportivas do projeto serviram apenas como estratégia para aliviar o tédio ocasionado pela medida socioeducativa. Assim, não é possível afirmar que a participação no projeto social tenha contribuído para distanciar esses jovens de possíveis carreiras desviantes.

Palavras-chave: Esportes; Projetos de Investimento Social; Desvio; Juventude.

## **ABSTRACT**

There is a widespread discourse around sport about its potentialities in dealing with ethical and moral values. Embedded in this discourse is a premise that points it as a tool of high potential within social actions aimed at socially disadvantaged publics and communities. The justifications for the insertion of the sport in these actions may be based on the belief in its educational potential, in the (alleged) power to fight crime or in the belief of its potential for the development of social skills and competences. It was based on the debate promoted around these social uses of sport that we delimited as the central objective of the thesis: to analyze the meanings and meanings that deviant young people attribute to the sport from the sports experience enjoyed within a project of social character, seeking to infer if such experience is able to keep these young people from deviant careers. The field research was developed from a qualitative case study, through direct observation, participation and interviews (semi structured and non directive) with 04 deviant youths participating in a social sport project in the city of Barbacena/MG. The analyzes indicate that participation in the sports project did not promote perceptible changes in the ways of thinking and acting of the deviants, no changes was promoted in their individual projects too. For three of the youths followed in the study, the sporting practices of the project served only as a strategy to alleviate the boredom caused by the socio-educational measure. Thus, it can not be said that participation in the social project has contributed to distancing these youths from possible deviant careers.

Key-words: Sports; Social Investment Projects; Deviation; Youth.



## LISTA DE APÊNCIDES

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Menores de 18 Anos .....	177
APÊNDICE II - Termo de Assentimento – Menores de 18 Anos .....	178
APÊNDICE III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Maiores de 18 Anos .....	181

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EPCAR – Escola Preparatória de Cadetes do Ar

IF Sudeste MG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

LA – Liberdade Assistida

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

NASF – Núcleos de Atenção à Saúde da Família

NOB/SUAS – Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social

PECS – Programa Esportivo de Caráter Social

PNAS – Plano Nacional da Assistência Social

PSC – Prestação de Serviços à Comunidade

SECOPS – Secretaria Municipal de Coordenação de Programas Sociais

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>CAPÍTULO I - CAMINHOS PERCORRIDOS</b> .....	28
1.1 Caracterização do Estudo.....	28
1.2 O Centro de Referência Especializado de Assistência Social, o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Medidas Socioeducativas.....	30
1.3 Construindo o Campo de Estudo.....	34
<b>CAPÍTULO II - PROJETOS ESPORTIVOS DE CARÁTER SOCIAL: EM BUSCA DE UMA SISTEMATIZAÇÃO</b> .....	46
2.1 O que dizem os Estudos sobre Projetos Sociais no Campo da Educação Física.....	46
2.2 Uma Proposta de Sistematização para o Estudo de Projetos Esportivos de Caráter Social.....	53
<b>CAPÍTULO III – DESVIO, CARREIRAS DESVIANTES E OS JOVENS DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE</b> .....	63
3.1 As Noções de Desvio e de Carreira Desviante.....	63
3.2 Os Jovens da Prestação de Serviços à Comunidade e os Desvios Cometidos.....	67
3.3.1 O caso do Jovem I.....	67
3.3.2 O caso do Jovem II.....	73
3.3.3 O caso do Jovem III.....	77
3.3.4 O caso do Jovem IV.....	82
<b>CAPÍTULO IV - O PROJETO <i>ESPORTE CIDADÃO</i> DO CREAS-IF: UM CAMPO DE POSSIBILIDADES ONDE TRANSITAM PROJETOS DE VIDA</b> .....	85
4.1 O Projeto <i>Esporte Cidadão</i> do CREAS-IF.....	86
4.2 Conhecendo os Projetos de Vida dos Jovens Desviantes.....	94
4.3 O Trânsito dos Jovens Desviantes e seus Projetos de Vida no <i>Esporte</i>	

<i>Cidadão</i> .....	106
<b>CAPÍTULO V – A EXPERIÊNCIA ESPORTIVA DOS JOVENS DESVIANTES</b> .....	133
5.1 O Esporte e a Medida Socioeducativa na Perspectiva do Centro de Referência Especializado em Assistência Social.....	133
5.2 O Esporte e a Medida Socioeducativa na Perspectiva dos Jovens.....	142
5.2.1 A Experiência Esportiva do Jovem I no <i>Esporte Cidadão</i> .....	150
5.2.2 A Experiência Esportiva do Jovem II no <i>Esporte Cidadão</i> .....	153
5.2.3 A Experiência Esportiva do Jovem III no <i>Esporte Cidadão</i> .....	156
5.2.4 A Experiência Esportiva do Jovem IV.....	159
<b>CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES</b> .....	162
6.1 Conclusões do Estudo.....	162
6.2 Possibilidades e Ações no ‘Pós-Tese’ .....	169
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	171
<b>APÊNDICES</b> .....	179

## INTRODUÇÃO

Acredita-se existir uma relação positiva entre o esporte e um bom desenvolvimento (integral) do indivíduo que o pratica. Essa crença não advém de contextos ou mesmo teorias atuais, pelo contrário pode ser identificada ao longo da história da humanidade desde a Grécia Antiga (DACOSTA, 2009). Nas civilizações mais antigas, em especial a grega e romana, creditava-se às práticas físicas significativo valor na formação geral dos indivíduos. Não por acaso tais práticas faziam parte da formação do cidadão grego assim como a noção de *'mens sana in corpore sano'* foi predominante na civilização romana por longo período.

Como sabemos, no mundo ocidental, a crença nas práticas físicas como parte da formação humana foi gradativamente reinsertada em sociedades europeias a partir do final da Idade Média (SOARES, 2013). Há de se considerar, nesse sentido, também a noção do cristianismo<sup>1</sup> muscular, evidente no Império Britânico no século XIX, em que as práticas físicas, em especial o esporte, eram consideradas uma importante ferramenta na construção do caráter dos indivíduos (LOLAND, 1995). É com base na persistência da crença numa relação positiva entre as práticas físicas (especificamente aquelas sistematizadas aos moldes do esporte moderno) e o bom desenvolvimento do praticante que DaCosta (2009) nos propõe compreender o esporte como uma metalinguagem axiológica.

Segundo DaCosta (2009), é historicamente evidente a compreensão do caráter intrinsecamente valorativo das práticas físicas, em especial no que se refere ao esporte, e portanto, da crença no potencial formativo dos valores do caráter humano por meio de sua prática. É esta espécie de 'segunda natureza' que garantiria seu valor formativo em diferentes sociedades humanas. A partir da aceitação da validade dessa tese podemos afirmar a construção de um discurso (já naturalizado) sobre as potencialidades do esporte no trato com valores éticos e morais. Nesse discurso, são embutidas premissas que apontam o esporte como importante ferramenta dentro de ações que intencionam intervir na formação de crianças e jovens, em especial, aqueles considerados em situação de risco social (COAKLEY, 2008; BAILEY, 2005; BREIVIK, 1998; LOLAND, 2003; NICHOLS, 2004, 2007; REZENDE, 2003; SANMARTIN, 1995, 2004; STEENBERGEN; TAMBOER, 1998; THOMPSON, 2005).

---

<sup>1</sup> O cristianismo muscular define, basicamente, a noção de uma formação baseada na combinação do cultivo da fé cristã com a prática de atividades físicas e esportivas.

Assim, várias objetivações sociais são geradas e reforçadas para a prática esportiva, cada vez mais, afirmando o potencial do esporte não apenas naquilo que é mais visível e imediato – a ampliação de qualidades físico-motoras – mas, também no desenvolvimento social, moral, psicológico e intelectual dos indivíduos e no desenvolvimento de comunidades. É sobre esse tipo de objetivação que muitas agências, incluindo as governamentais, firmam suas propostas de ação social por meio do esporte. Tratando-o como um antídoto para os muitos e variados problemas sociais vividos pelas comunidades mais carentes. Essa compreensão do potencial social do esporte pode ser resumida no que Coalter (2007) tem chamado de ‘esporte para o bem’.

Jay Coakley (2011) também traz importantes elementos acerca dessa questão. Ao discutir os usos sociais do esporte, o autor também chama atenção para a maneira como têm sido construídas narrativas acerca do potencial educativo do esporte e a maneira como elas acabam reforçando uma noção, coletivamente partilhada, de que o esporte é naturalmente bom. O mais surpreendente é que essas narrativas tem se difundido pelo mundo mesmo não havendo um corpo de evidências empíricas capaz de sustentá-las<sup>2</sup>. Mesmo assim, elas têm servido para justificar a manutenção do esporte em ações de cunho social.

Segundo Coakley (2011), podemos perceber três tipos de enfoque que o potencial esportivo tem recebido, cada um deles sustentado pelos efeitos (desejados) a partir da prática esportiva orientada. O primeiro está sustentado pela crença de que as atividades esportivas têm elevado potencial para influenciar positivamente a formação ética e moral dos praticantes, estimulando-os a desenvolver comportamentos e atitudes desejáveis. Na leitura de pesquisas sobre projetos esportivos de caráter social destinados à crianças e jovens de comunidades carentes, muitos deles vinculados a contextos escolares, percebe-se a presença marcante desse tipo de alegação/crença (ANTUNES, 2015).

O segundo enfoque que Coakley (2011) menciona está sustentado pela crença de que a prática esportiva tem poder para combater a criminalidade, a violência e o uso de drogas na infância e juventude. Projetos sociais destinados às comunidades sob a influência do crime organizado ou para grupos específicos de infratores empregam com clareza esse tipo de alegação (PARKER; MEEK; LEWIS, 2014; NICHOLS, 2007; HOLT; NELLY, 2011). Já o terceiro enfoque associa o esporte ao sucesso pessoal e

---

<sup>2</sup> Giulianotti (2004) cunhou o termo ‘evangelismo esportivo’ para descrever o processo de difusão de discursos e práticas que atribuem o caráter salvacionista ao esporte.

social. Apóia-se na crença de que o capital físico pode levar à aquisição (ou ampliação) de capital social e cultural, com isso, ocasionar novas oportunidades de desenvolvimento que acabam se estendendo para além do campo esportivo. Esse argumento é muito comum em projetos sociais que visam oferecer (novas) oportunidades para a definição e o desenvolvimento de projetos de vida de crianças e jovens carentes (SILVA; PONTES, 2013; GOZZOLI; D'ANGELO; CONFALONIERI, 2012; MELO, 2005; REZENDE, 2003), a partir do desejo em contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências sociais.

A literatura tem comprovado, de fato, que essas três perspectivas de emprego social do esporte se fazem presentes, em maior ou menor grau, nas ações (sociais) que envolvem o esporte. Ele tem sido empregado sob a afirmação de ser um importante colaborador do desenvolvimento social pela maneira como ajuda a desenvolver habilidades e competências que estão para além da prática esportiva. A exemplo disso, Danish e Nellen (apud JANSSENS; STEGEMAN, 2004, p.17) afirmam:

As habilidades para a vida (aquelas habilidades que nos permitem sucesso nos ambientes nos quais vivemos) e as habilidades esportivas possuem muitas similaridades. Algumas destas habilidades são as capacidades de desempenho sob pressão, resolução de problemas, cumprir prazos e enfrentar desafios, estabelecer objetivos, comunicar-se, lidar com o sucesso e o fracasso, trabalhar em equipe e dentro de um sistema e, receber retornos e benefícios a partir disto. O esporte pode ser um veículo valioso para o ensino de habilidades para a vida.

A discussão que Steenbergen e Tamboer (1998) promovem acerca do caráter dual do esporte, ajuda-nos na compreensão da questão em debate. Segundo esses autores, a experiência esportiva pode ser analisada a partir do duplo caráter do esporte, que ajuda a elucidar como a prática esportiva pode contribuir para diferentes desenvolvimentos do praticante. De um lado, a significância intrínseca do esporte, seus valores, códigos e utilidades para aqueles que o praticam. Esta dimensão intrínseca do esporte está associada ao aprendizado e ao desenvolvimento de habilidades e competências específicas do esporte. Referem-se, portanto, à aquisição do conhecimento esportivo específico, da apropriação dos valores do esporte e da aquisição das competências sociais necessárias para o esporte<sup>3</sup>. Por outro lado, tem-se a dimensão extrínseca do esporte, a qual está relacionada à significância e ao uso do esporte como meio para a obtenção de metas ou objetivos que não necessariamente estão ligados ao

---

<sup>33</sup> Por exemplo, aprender as maneiras corretas de se comportar durante uma partida de tênis.

esporte em si. Ou seja, são objetivações ou valores sociais projetados **no** esporte. Neste contexto, o esporte é um meio para alcançar outros objetivos. Estas duas perspectivas estão estreitamente inter-relacionadas. São como dois lados da mesma moeda; daí o termo ‘duplo caráter do esporte’.

Nesse contexto, consideramos importante ressaltar dois estudos de revisão que apontam discussões importantes sobre as possíveis contribuições da experiência esportiva no desenvolvimento físico-motor, psicológico, moral e social de crianças e jovens. Essas discussões apontam de um modo geral para argumentos comuns que têm sido empregados em defesa da manutenção do esporte em contextos educacionais (JANSSENS; STEGEMAN, 2004) e em ações/projetos de caráter social com fins a promover a inclusão social (BAILEY, 2005).

Em um estudo realizado em 27 projetos europeus sobre boas práticas de educação por meio do esporte, Janssens e Stegeman (2004) desenvolveram uma categorização dos objetivos relacionados à prática esportiva tendo como referência o conceito do ‘duplo caráter do esporte’. Os autores caracterizaram como objetivos intrínsecos do esporte: [a] a transmissão de conhecimento esportivo; [b] a aquisição de valores do esporte; [c] a melhora de habilidades motoras; [d] a promoção de competências sociais importantes na prática esportiva e, [e] participação na organização esportiva. No que se refere aos chamados objetivos extrínsecos foram caracterizados: [a] a aptidão física, a saúde e o estilo de vida saudável como *efeitos físicos*; [b] a personalidade, a auto-imagem, a saúde mental, o bem-estar e o desenvolvimento cognitivo como *efeitos mentais* e, [c] a transmissão de padrões e valores, o comportamento social, o desenvolvimento de relações sociais e o desenvolvimento sócio-moral como *efeitos sociais*. No entanto, os autores alertam que os efeitos positivos do esporte no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos e da sociedade ainda necessitam de mais investigação científica (JANSSENS; STEGEMAN, 2004, p. 28).

Já o estudo de revisão Richard Bailey (2005) sobre a relação entre educação física, esporte e inclusão social, desenvolvido fundamentalmente a partir da experiência do Reino Unido, afirma existir considerável quantidade de evidências a favor de uma relação positiva entre a prática esportiva e níveis de saúde física e mental. Por outro lado, afirma existirem outras relações com a prática esportiva tais como, o desenvolvimento cognitivo, desempenho acadêmico, redução da criminalidade,



absenteísmo e desinvestimento na escola, para as quais ainda são necessárias mais investigações.

Em suas análises, buscando ampliar a avaliação das intervenções sociais e educativas que vem sendo realizadas por meio do esporte, Bailey (2005) considerou algumas dimensões que a literatura vem apontando como importantes no processo de inclusão/exclusão social as quais se fazem presentes também nas intervenções sociais esportivas. Nesse contexto, a partir das teorizações de outros autores (DONNELLY, 1996; FREILER, 2001; DONNELLY; COAKLEY, 2002;), ele apresenta quatro dimensões de inclusão/exclusão social: espacial; relacional; funcional e de poder ou potência.

A dimensão *espacial* está ligada ao estreitamento ou diminuição das distâncias sociais e econômicas das pessoas que integram uma mesma sociedade (ou comunidade). A defesa está na criação de oportunidades para que pessoas de diferentes condições socioeconômicas possam conviver e interagir durante a realização de práticas diversas (sociais, culturais, físicas, etc.). Nesse sentido, é importante que estratégias de ação dentro da comunidade sejam elaboradas com tal propósito e não apenas para o atendimento de grupos específicos ou caracteristicamente marginalizados. Segundo Donnelly (1996), é sob essa perspectiva de ação que as distâncias (sociais e econômicas) poderão ser reduzidas.

O debate promovido por Donnelly (1996), também dele em conjunto com outros autores (DONNELLY; COAKLEY, 2002), atenta para o potencial que o esporte possui tanto para reduzir desigualdades sociais como para acentuá-las. Por isso, é fundamental atentar para o trato dado ao esporte quando inserido em ações de caráter social, especialmente naquelas que focam a inclusão, para que não sejam acentuadas diferenças entre homens e mulheres, negros e brancos, ricos e pobres, etc., seja pelo tipo de prática esportiva ofertada ou por caracterizações (sociais, econômicas, étnico-raciais, etc.) que se tornem condicionantes para a participação nas atividades ofertadas.

A dimensão *relacional* está ligada ao sentimento de pertencimento a uma coletividade e a aceitação ou não pelos pares. O desenvolvimento das atividades (ações sociais) na comunidade deve buscar oportunizar por meio da convivência (entre os diferentes) o estabelecimento de relações de responsabilidade e colaboração, construindo a noção de coletivo. Essa noção, por sua vez trará aos participantes das atividades a compreensão de que todos pertencem e são importantes para a continuidade do grupo e das atividades. O autor sugere que, em se tratando de ações sociais que

envolvam práticas esportivas, a inclusão social na dimensão relacional também poderá ser promovida a partir do desenvolvimento de habilidades e competências físicas básicas para o esporte. As quais, por sua vez, podem gerar positivo efeito na auto-estima e confiança dos indivíduos, estimulando-os a participar ativamente nas atividades em grupo gerando a aceitação pelos pares. Esse argumento emerge de seu debate sobre o papel da educação física escolar no ensino e desenvolvimento de habilidades e competências motoras básicas como facilitadoras à participação das crianças e jovens em atividades esportivas de qualquer tipo (BAILEY, 2001). Tal perspectiva para o esporte na promoção da inclusão social pode ser tanto viabilizada na dimensão relacional como na *dimensão funcional*, a qual diz respeito à melhora de conhecimentos, habilidades, saberes e competências presentes nos sujeitos.

A promoção social nessa dimensão está mais relacionada à oferta de oportunidades que possam favorecer o desenvolvimento de competências específicas com capacidade para gerar (novas) oportunidades aos indivíduos. Quase sempre, tais oportunidades acabam sendo relacionadas ao campo do trabalho/emprego ou da educação. No que se refere ao esporte, podemos inferir que o aprendizado ou desenvolvimento de conhecimentos, competências/habilidades específicas podem gerar oportunidades de carreiras profissionais (como atleta, técnico esportivo, preparador físico, etc.) ou facilitar o ingresso em universidades via equipes esportivas, situação comum no sistema educacional norte americano, por exemplo.

Por fim, a dimensão de *potência* ou *poder* está ligada ao nível/grau de participação do sujeito na tomada de decisões que envolvem interesses e necessidades da comunidade. A inclusão social ocorre quando a participação dos excluídos é permitida de maneira ativa. Quando eles podem participar da tomada de decisões dentro do projeto e desfrutar da interação direta com os gestores. Dessa forma o *lócus* do controle pode ser compartilhado ou deslocado, mesmo que momentaneamente. É esse tipo de participação (ativa) que possui potencial para promover a inclusão social. Na visão de Coalter et al (2000), os programas sociais esportivos que oferecem aos membros da comunidade oportunidades reais de gestão e liderança das ações desenvolvidas tem se mostrado mais bem sucedidos que aqueles em que a liderança e gestão estão sob a responsabilidade de pessoas externas a comunidade.

A partir desse estudo de revisão, Bailey (2005) identificou que a oferta de programas de atividades físicas e esportivas é significativa nas comunidades inglesas, mas, não obteve dados claros a respeito da acessibilidade a esses programas. Fato que

leva o autor a afirmar que avaliações mais sistematizadas dos programas necessitam ser realizadas para que questões importantes, como a acessibilidade aos programas, sejam melhor tratadas. Pois, na perspectiva de debate de autores como Coalter et al (2000); Donnelly e Coakley (2002); Coakley (2008) e do próprio Bailey (2005), o esporte somente pode promover inclusão social quando *se torna acessível a todos*, considerando fundamentalmente a dimensão espacial. O acesso às atividades esportivas deve, portanto, ser oferecido a toda comunidade de maneira indistinta, permitindo que diferenças sociais e econômicas sejam neutralizadas no contexto das práticas.

No caso brasileiro, o programa esportivo de caráter social desenvolvido pelo Instituto Compartilhar merece destaque nesse debate. Isso porque, a partir de parcerias com o setor público e privado, o Instituto Compartilhar, com sede na cidade de Curitiba/PR, possui núcleos espalhados pelo Brasil nos estados do Paraná; Rio Grande do Sul; Rio Grande do Norte; Minas Gerais; São Paulo e Rio de Janeiro. Em sua totalidade são atendidas 2,8 mil crianças e adolescentes com idades entre 09 e 15 anos em 42 núcleos instalados em escolas e ginásios públicos em diferentes cidades nos estados supracitados (TRINDADE, 2017).

Um dos destaques do programa esportivo do Instituto Compartilhar é a metodologia empregada, “uma metodologia própria que combina um sistema de iniciação esportiva e a formação de valores para a cidadania em todos os núcleos do programa.” (TRINDADE, 2017, p. 11). O outro destaque está no processo contínuo de monitoramento e avaliação de todos os seus núcleos, realizado com fins a contribuir na atualização e melhoria das ações do programa.

Num estudo recente realizado por Trindade (2017), em que foram analisados a teoria de implementação e os mecanismos organizacionais do modelo lógico de operação do Instituto Compartilhar a autora, dentre outros achados, identificou “limites no trabalho social com valores por meio do esporte e barreiras no âmbito das condições necessárias, tendo em vista que as políticas de acesso e retenção do público alvo das ações do PSE<sup>4</sup> são desconectadas de outras políticas públicas de caráter sócio educacional.” (TRINDADE, 2017, p.163). Segundo a autora, tais elementos mantêm as camadas menos favorecidas da população às margens das ações do programa, reforçando diferenças sociais, culturais e econômicas. Tais considerações vão ao encontro do chamado que Bailey (2005) e outros autores fazem para a necessidade de

---

<sup>4</sup> PSE – Projetos Sociais Esportivos.

maior atenção aos meios/mecanismos que facilitam/dificultam o acesso da comunidade aos programas/projetos, para que efetivamente a inclusão e o desenvolvimento social sejam promovidos.

A crença nos valores positivos do esporte como contribuintes no desenvolvimento geral dos indivíduos, especialmente com potencial nas populações socialmente mais vulneráveis, tem resultado num aumento do número de iniciativas públicas, privadas ou mistas que usam o esporte como ferramenta de intervenção social. Segundo Hirama *et. al.* (2015), o surgimento dessas iniciativas pode ser associado ao aparecimento do chamado ‘terceiro setor’ no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970. Conforme os autores, o terceiro setor surgiu como uma alternativa para a criação e/ou manutenção de espaços de ação cidadã e democrática durante o regime militar no Brasil, entre os anos de 1960 e 1980. O terceiro setor pode ser denominado como aquele que envolve “todas as instituições sem fins lucrativos que, a partir do âmbito privado, perseguem propósitos de interesse público” (THOMPSON, 2005, p.41).

As Organizações Não Governamentais<sup>5</sup> passaram a representar em território nacional a atividade mais significativa do terceiro setor. Segundo Cardoso (1996, p. 08), “Na década de 1980 foram as ONGs que, articulando recursos e experiências na base da sociedade, ganharam visibilidade enquanto novo espaço de participação cidadã”. Para Cardoso (1996), Carrion (2000) e Fisher (2002), as ONG’s não apenas marcaram o surgimento do terceiro setor no Brasil, mas, também o fortaleceram enquanto novo espaço de ação não governamental. Foi entre as décadas de 1970 e 1980, mais especificamente, que as ONG’s passaram a representar o segmento mais politizado do terceiro setor no Brasil, assumindo a responsabilidade de atividades atribuídas ao Estado (CARRION, 2000). Não por acaso, desde então as ONG’s servem como o exemplo mais representativo do tipo de entidade que pertence ao terceiro setor.

Vale ressaltar que o terceiro setor está constituído por associações, fundações e/ou instituições que prestam serviços variados à população, sejam esses serviços voltados à defesa dos direitos de uma comunidade/localidade; ao desenvolvimento econômico local; à preservação ou impedimento da destruição ambiental ou ao atendimento dessas e outras demandas sociais (locais) não contempladas ou

---

<sup>5</sup> A expressão “organização não governamental - ONG” admite muitas interpretações. De um lado, a definição textual, ou seja, aquilo que não é do governo, é tão ampla que abrange qualquer organização de natureza não-estatal. O mesmo não acontece do ponto de vista jurídico, pois a legislação brasileira prevê apenas três formatos institucionais para a constituição de organizações sem fins lucrativos da sociedade civil: associação civil sem fins lucrativos, fundação privada e organizações religiosas.

negligenciadas pelo Estado. Por isso, é admitido como um campo de ação complementar ao Estado (CALEGARE; SILVA, 2009).

Vale considerar ainda existência de entidades e organizações específicas de assistência social e as entidades e organizações não específicas. As organizações específicas são aquelas constituídas sem fins lucrativos e que realizam, de forma continuada, serviços, programas e projetos de proteção social e de defesa de direitos socioassistenciais, conforme preconizado na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), no Plano Nacional da Assistência Social (PNAS) e na Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS). São direcionadas a cidadãos e famílias em situação de vulnerabilidade e risco social e pessoal. Já as entidades e organizações não específicas são aquelas que atuam, prioritariamente, em outras áreas sociais das políticas públicas tais como, educação, saúde, cultura, esportes, entre outras. Elas também mantêm, de forma continuada, algum serviço ou ação de assistência social (BELO HORIZONTE, 2007).

Uma das principais esferas de atuação do terceiro setor desde seu surgimento tem sido a educação. Por meio dela, não raras vezes, o esporte foi/é utilizado como um dos mecanismos de ação dentro dos projetos e programas sociais. Ao final da década de 1970, segundo apontam os estudos da antropóloga Alba Zaluar (1994), a Fundação Roberto Marinho foi uma das entidades do terceiro setor que mais contribuiu para a criação e manutenção de projetos sociais para comunidades carentes em diferentes cidades brasileiras, em especial, nas favelas cariocas. Segundo a antropóloga, essas e outras ações socioeducativas desenvolvidas entre o final da década de 1970 e a década de 1980 estavam fundamentadas em projetos esportivos e de educação para o trabalho. Como reflexo da crise econômica vivida no país associada a uma política educacional frágil, esses projetos objetivavam complementar e, em alguns casos até substituir, a educação formal das classes sociais menos favorecidas. Além dessas questões, os projetos sociais – especialmente aqueles que envolviam o esporte – também tinham como objetivos atacar a criminalidade na infância e juventude, um problema que se agravava nas comunidades mais empobrecidas com o aumento do crime organizado (ZALUAR, 1994).

Dentre outros elementos analisados pelos estudos pioneiros de Zaluar (1994) na década de 1980 sobre as ações socioeducativas nas favelas cariocas, o esporte também foi contemplado. Empregado como mecanismo de ação ou como atrativo para a participação de crianças e jovens nos projetos sociais analisados, o discurso que

fundamentava sua permanência nos projetos sempre estava associado ao seu ‘potencial’ na educação em valores (ZALUAR, 1994). Tal premissa tem se mantido recorrente nos estudos sobre projetos sociais tanto na literatura brasileira como na estrangeira. Na literatura brasileira há dispersão das análises (ANTUNES, 2015), já na literatura estrangeira houve aumento do interesse nos estudos sobre o uso do esporte na prevenção e/ou combate da criminalidade na infância e na juventude (NICHOLS, 2004, 2007; BAILEY, 2005).

Segundo o Dicionário de Termos Técnicos da Assistência Social (BELO HORIZONTE, 2007) ‘projeto social’ pode ser compreendido como:

um empreendimento planejado que consiste em um conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados. Seu objetivo é transformar uma parcela da realidade, diminuindo ou eliminando um déficit, ou solucionando um problema social.

A partir desta definição básica parece ser possível esclarecer que chamamos de ‘projetos esportivos de caráter social’ (PECS) aqueles empreendimentos de organizações não-específicas da assistência social, que têm na oferta de uma ou mais modalidades esportivas, a principal estratégia de ação para transformar uma parcela da realidade, diminuindo ou eliminando um déficit, ou solucionando um problema social.

Como é de particular interesse para esta tese, Smith e Waddington (2004) elaboram uma importante análise de programas sociais destinados a públicos em situação de risco social, mais especificamente, indivíduos que já estiveram ou estavam envolvidos com a criminalidade no Reino Unido. Na perspectiva desses autores, a preocupação britânica com o aumento da criminalidade e do uso de drogas entre os jovens tem sido crescente desde os primeiros anos da década de 1960. Desde então, os britânicos têm desenvolvido políticas sociais cada vez mais voltadas ao combate da criminalidade e a redução no uso de entorpecentes na juventude.

As intervenções nesse campo contam, em sua maioria, com alianças formadas entre o setor público e organizações voluntárias na criação de programas comunitários de esporte. Alguns desses programas estão diretamente vinculados a Conselhos de Justiça da Juventude e unidades antidrogas do Reino Unido. O principal objetivo dos programas comunitários desse tipo está na utilização de atividades esportivas e recreativas como estratégias para a modificação de comportamentos anti-sociais e, para a redução da criminalidade e do uso de drogas entre os jovens de 10 a 16 anos.

Em geral, os programas sociais desse tipo desenvolvidos no Reino Unido não utilizam o esporte como mera atividade para a ocupação do tempo livre, com fins a desviar a atenção dos jovens das drogas ou de outros atos ilícitos. Eles buscam, segundo os autores, utilizar o esporte como uma espécie de ‘gancho’ que visa promover a aproximação entre os próprios jovens e, dos jovens com os agentes dos programas. Isso porque, o objetivo é construir relacionamentos que possibilitem aumentar as redes interpessoais dos jovens, buscando a socialização dos mesmos de maneira mais ampla na sociedade. Ou seja, esses programas buscam operar por meio do mecanismo de ação do desenvolvimento pró-ativo dos jovens dentro do programa e dentro de suas comunidades.

No estudo de revisão de Smith & Waddington (2004), foi revelado que, embora os projetos sejam bem estruturados a avaliação dos resultados de sucesso ainda é incipiente. O ponto central de discussão desses autores está justamente na falta de avaliação das relações interpessoais estabelecidas pelos e entre os jovens participantes dos projetos sociais bem como, a falta de acompanhamento e avaliação dos comportamentos e atitudes desses mesmos jovens em situações fora do tempo e espaço do projeto social. Evidências desse tipo, segundo eles, são necessárias e importantes para melhorar a compreensão sobre como projetos sociais podem impactar positiva e efetivamente na vida de seus participantes. Portanto, compreender os sentidos e os significados que os praticantes atribuem ao esporte é tão importante quanto identificar e compreender as relações interpessoais que se estabelecem por meio da experiência esportiva. Esses elementos podem auxiliar análises que pretendem compreender *se e como* a experiência esportiva promove resultados sociais positivos. Estejam os resultados ligados a inclusão social; a educação; ao lazer; a socialização ou socialização de crianças e jovens em situação de risco social.

Há cerca de oito anos, quando ainda atuava como coordenadora de graduação numa instituição do interior da Zona da Mata Mineira, recebi do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) o convite para auxiliar na elaboração de um projeto de atividades esportivas para jovens desviantes que cumpriam medida de alta complexidade, a internação. Por uma série de questões (humanas, financeiras e de infraestrutura) não conseguimos colocar em prática o projeto. Naquela época, o discurso dos agentes do CRAS para justificar a necessidade e a importância do projeto estava amplamente sustentado pela crença no potencial educativo do esporte. Para aqueles agentes sociais (naquela época), o esporte estava classificado como o mecanismo mais

adequado para promover a socialização daqueles jovens que se encontravam internados, a maior parte deles por tentativa de homicídio. Lembro-me, em uma das conversas com um dos agentes do CRAS, ter questionado o porquê da determinação do esporte como principal mecanismo na socialização dos jovens. A resposta, de um modo geral, apontava para a crença que nutriam acerca do esporte conseguir oferecer oportunidades mais descontraídas para o ensino de valores importantes como respeito, cooperação e responsabilidade; valores que segundo os agentes eram necessários para balizar as atitudes e os comportamentos dos jovens.

Desde então o interesse em estudar e atuar com o esporte na socialização de jovens desviantes entrou numa espécie de ‘modo de espera’. Ao cursar a disciplina ‘Tópicos Avançados em Pesquisa Sociocultural em Educação Física’, já no doutorado, o estudo da obra *Outsiders*, na qual Howard Becker apresenta a sociologia do desvio de maneira clara e envolvente, estimulou o resgate do antigo desejo em estudar esporte e jovens desviantes. Da combinação de interesses (pessoal e profissional) e oportunidades de estudo surgiu uma nova possibilidade para meu projeto de tese.

Assim, leituras constantes para o aprofundamento nas questões que fomentam o debate atual sobre o esporte em ações sociais; meu interesse pessoal e acadêmico-profissional no tema, somados a algumas visitas a projetos sociais que atendiam jovens desviantes, levaram-me a refletir sobre possíveis impactos de um projeto esportivo de caráter social na socialização de jovens desviantes. Esse processo resultou na formulação da questão central desta tese: *A experiência esportiva desfrutada dentro de um projeto esportivo de caráter social promove alterações nos projetos de vida de jovens desviantes aumentando as possibilidades de afastá-los de uma carreira desviante?*

Com base na questão central foi estabelecido como objetivo geral: *Analisar os sentidos e significados que jovens desviantes atribuem ao esporte a partir da experiência esportiva desfrutada dentro de um projeto de caráter social, buscando inferir se tal experiência é capaz de afastar esses jovens de carreiras desviantes.*

A complexidade do objeto de estudo resultou na definição de elementos balizadores para a investigação em campo. Nesse sentido, foram delimitados como objetivos específicos:

- Buscar uma sistematização teórico-metodológica que auxilie na compreensão e estudo de um projeto esportivo de caráter social;



- Conhecer a rotina de um projeto esportivo de caráter social que tenha, dentre seus objetivos de ação, promover a socialização de jovens desviantes;
- Identificar como se deu o envolvimento dos jovens com o(s) desvio(s) cometido(s)/praticado(s);
- Identificar os projetos de vida dos jovens desviantes;
- Conhecer contatos dos jovens com o esporte anteriores ao projeto;
- Identificar sentidos e significados atribuídos pelos desviantes ao esporte e à experiência esportiva deles dentro do projeto social onde cumprem medida socioeducativa.

A partir dessas determinações, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso com base na observação direta e participação na rotina dos desviantes durante o cumprimento de medida socioeducativa em um PECS. Embora não tenha tido condições temporais para a realização de um estudo etnográfico, algumas premissas da etnografia serviram como inspiração para a investigação em campo. Nesse sentido, tentei apoiar-me numa perspectiva etnográfica reflexiva que “mobiliza os diversos instrumentos da pesquisa etnográfica sem hierarquizá-los *a priori*, esforçando-se para ajustar o instrumento ao objeto de pesquisa” (BEAUD; WEBER, 2015, p.196).

A partir da noção do *campo de possibilidades* que, segundo Gilberto Velho (1994), materializa-se nas relações, a hipótese da tese é de que o PECS, ao se constituir de relações e ações interventivas, pode incentivar mudanças nos comportamentos e atitudes dos sujeitos a ponto de criar condições para que os projetos individuais dos desviantes sejam redesenhados. Portanto, as noções de *projeto* e *campo de possibilidades* de Gilberto Velho foram acionadas como uma das bases fundamentadoras do estudo.

Para Velho (1994), por *campo de possibilidades* pode-se compreender uma dimensão sociocultural que oferece condições para a elaboração e implementação de projetos individuais. Nessa perspectiva, os integrantes de um PECS, ao ingressarem nele, teriam a possibilidade de redesenhar seus projetos individuais ou mesmo realizá-los a partir das relações que desfrutam dentro do projeto.

Os projetos sociais que operam por meio do esporte permitem a interação entre diferentes sujeitos, conseqüentemente, a interação entre diferentes projetos individuais. Projetos esses que carregam características particulares dos indivíduos que os elaboraram e também elementos sociais e culturais presentes nas esferas sociais as

quais pertencem os indivíduos. Há de se considerar, ainda, os elementos que constituem o próprio projeto social.

Para Velho (1994, p.25),

Os *projetos* individuais sempre interagem com outros dentro de um *campo de possibilidades*. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de *projetos* diferentes, até contraditórios. Suas pertinência e relevância serão definidas contextualmente.

Seguindo os argumentos de Velho (1994), o PECS será tratado tanto como um *campo de possibilidades* – no qual os projetos individuais dos participantes transitam podendo promover mudanças e transformações mútuas, como um projeto coletivo de determinada comunidade e/ou organização – pela maneira como está organizado, pelos objetivos que estabelece e pelos motivos que o sustentam. Nesse sentido, vale destacar que configurado como um *campo de possibilidades* e, ao mesmo tempo, um *projeto coletivo* o PECS não será vivido de maneira homogênea pelos participantes. Ainda que os projetos individuais estejam em concordância com o projeto coletivo, existem significativas diferenças na interpretação e assimilação das normas, valores e orientações circulantes, dadas as particularidades de cada indivíduo, especialmente aquelas que definem sua trajetória até aquele momento, lugar e condição de vida.

Falar em projeto individual não significa afirmar que todo projeto individual possui objetivos e metas positivas, dentro de uma perspectiva estabelecida como padrão nas sociedades. Há de se considerar os desviantes também como indivíduos que desenham seus projetos individuais e que os desenvolvem a partir do campo de possibilidades que se apresenta a eles. Nesse contexto, as noções de *desvio* e *carreira desviante*, apresentadas por Howard Becker (2008), fazem-se necessárias e pertinentes para a discussão dos desviantes participantes do PECS.

Partindo do pressuposto de que assim como as regras o desvio é também uma criação da sociedade, Becker (2008) afirma que o desvio não reside apenas no ato em si, mas na interação entre a pessoa que comete o ato e aqueles que reagem a ele. Ao discutir a teoria do desvio o autor também aborda a noção de *carreira desviante* e de subculturas (como a configuração de grupos que se organizam a partir de normas e condutas mais específicas, as quais nem sempre estão de acordo com as regras e normas vigentes no grande grupo social). Assim, a noção de *outsider*, aplicada muitas vezes ao

desviante, tem trânsito nos diferentes grupos ou subculturas. O jovem desviante pode ser um *outsider* para a grande parcela da sociedade, mas, para uma comunidade que vive sob as normas e condutas do crime organizado ele passa a ser 'um de dentro'.

Foi nesse sentido que a teoria do desvio auxiliou para melhorar a compreensão acerca de possíveis impactos que um PECS pode provocar na socialização de jovens desviantes. Assim, reforça-se a hipótese de que o PECS ao funcionar como um campo de possibilidades pode oferecer condições para interromper o desenvolvimento de carreiras desviantes, promovendo alterações nos projetos individuais desses jovens.

No decorrer da tese serão apresentados seis capítulos seguidos da bibliografia e apêndices. No *Capítulo I – Caminhos Percorridos*, apresento o desenho metodológico da pesquisa a partir da definição do tipo de investigação realizada bem como, os métodos/técnicas e processos investidos em campo para o levantamento dos dados. Também é realizada a caracterização do campo de investigação. Todos os elementos devidamente acompanhados de suas respectivas fundamentações teórico-conceituais.

No *Capítulo II – Projetos Esportivos de Caráter Social: em busca de sistematização* apresento elementos teórico-conceituais que possibilitam identificar e caracterizar diferentes PECS a partir do tipo de intervenção e mecanismos de ação. Esse capítulo se justifica pela necessidade de caracterizar, de maneira mais sistemática, o PECS acompanhado. Também foi objetivo desse capítulo divulgar uma sistematização que pode servir de auxílio no estudo de outros PECS ou mesmo na elaboração deles.

Para o *Capítulo III – Desvio, Carreiras Desviantes e os Jovens da Medida Socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade*, tem-se a apresentação da sociologia do desvio, que serviu de embasamento para o estudo, e a descrição dos desvios cometidos pelos jovens encaminhados ao PECS para cumprimento da medida socioeducativa.

No *Capítulo IV – O Projeto Esporte Cidadão do CREAS-IF: um campo de possibilidades onde transitam projetos de vida*, apresento as características definidoras do PECS acompanhado, os projetos de vida dos jovens desviantes e o cotidiano desses jovens nas atividades que envolveram a medida socioeducativa de PSC.

Para o *Capítulo V – A Experiência Esportiva dos Jovens Desviantes*, foi reservado espaço para a apresentação da concepção de esporte que predomina no CREAS e a idealização acerca de seu papel dentro da medida socioeducativa. Também nesse capítulo, são apresentados os sentidos e significados que os informantes atribuíram ao esporte no PECS e em seus projetos individuais. O debate está centrado

na experiência esportiva desfrutada pelos jovens, *se e como* ela interferiu na reconfiguração de seus sonhos de vida, afastando-os ou não de uma possível carreira desviante.

Por fim, tem-se o *Capítulo VI – Conclusões*, no qual aponto as principais respostas encontradas para a questão central do estudo. O propósito do capítulo é apresentar respostas pontuais e conclusivas, buscando promover, por meio delas um debate de caráter conclusivo mantendo sua provisoriedade – dadas as características da pesquisa e complexidade do objeto de estudo.

# CAPÍTULO I

## *CAMINHOS PERCORRIDOS*

### **1.1 Caracterização do Estudo**

Tendo como intuito analisar *se* e *como* a experiência contribui para a socialização de jovens desviantes distanciando-os da possibilidade de constituição de uma carreira desviante, buscou-se observar e participar da rotina deles dentro de um PECS durante o cumprimento de medida socioeducativa judicialmente determinada. Para tanto, foi realizado um estudo de caso sustentado em observação, participação e entrevistas semi-estruturadas e não-diretivas. Tal investigação permitiu, inicialmente, fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto. Todavia, há razões para considerá-lo também como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna representante uma vez que, a preconização de atividades esportivas como medidas socioeducativas não parece ser evento raro no Brasil. Nesse contexto optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa.

Segundo Groulx (2012), a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como tempo e espaço para o emprego de práticas investigativas diversas e múltiplas, as quais oportunizam ao pesquisador melhor compreensão dos fenômenos que a ele se apresentam. Quando a pesquisa qualitativa se alia a pesquisa social, mais diversificadas e múltiplas poderão ser as práticas investigativas. Deslauriers e Kérisit (2012) caracterizam a pesquisa qualitativa como um tipo de investigação que está focada na análise de dados que não se submetem a um mero tratamento estatístico, ou pelo menos, não se deixam revelar plenamente apenas sob a ótica quantitativa. A pesquisa desse tipo trabalha com dados que provêm das experiências, das opiniões e das vivências dos atores sociais. Dados que sinalizam o sentido das ações e/ou dos fenômenos em observação. Segundo os mesmos autores (2012, p. 148) “a própria logística da abordagem qualitativa (campo de pesquisa, observação participante, entrevistas não dirigidas, relatos de vida, etc.) obriga o pesquisador a um contato direto com o vivido e as representações das pessoas que ele pesquisa (...).” Assim, o pesquisador não pode ater-se a análise de números, frequências, índices, percentuais ou afins. É preciso que

interaja com aqueles a quem investiga para que possa identificar, compreender e assimilar as informações que lhe prestam acerca do objeto de estudo.

São os contatos diretos e próximos com os atores sociais que oferecem ao pesquisador os dados fundamentais para o seu estudo e os meios mais oportunos para construir suas análises dentro da pesquisa qualitativa. A partir dos contatos com os indivíduos é que o pesquisador terá condições de elaborar suas respostas ao mesmo tempo em que formula novas perguntas ao seu objeto de estudo. Por tais razões, Cardoso (2004, p. 101) afirma: “(...) a coleta de material não é apenas um momento de acumulação de informações, mas se combina com a reformulação de hipóteses, com a descoberta de pistas novas que são elaboradas em novas entrevistas”. É na interação com o outro que o pesquisador busca seus dados e ao mesmo tempo reflete e revisa suas escolhas metodológicas promovendo alterações nas mesmas quando julga necessário. O que, por sua vez, concede à pesquisa qualitativa maior mobilidade metodológica.

Em termos de abordagem, inicialmente intencionava-se realizar um estudo etnográfico. Segundo Hammersley e Atkinson (1993, p. 01), o termo ‘etnografia’

na sua forma mais característica, envolve o etnógrafo participando, abertamente ou secretamente, da vida diária das pessoas por um longo período de tempo, observando o que acontece, ouvindo o que é dito, fazendo perguntas - de fato, coletando todos os dados disponíveis para lançar luz sobre as questões que são o foco da pesquisa.

No entanto, dadas as características do PECS acompanhado, o tempo de permanência dos jovens desviantes no projeto e o tempo disponível para o estudo de campo após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), não foi possível realizar um estudo etnográfico. Mesmo assim, nos valem de algumas características da etnografia na tentativa de não perder qualquer elemento significativo manifestado em campo. Nesse sentido, tentei passar o maior tempo possível junto aos jovens durante o cumprimento de suas respectivas medidas no projeto, buscando estar sempre atenta a seus comportamentos, atitudes, interações, falas, entonação, contextos de ação, expressão de sentimentos, expectativas, frustrações, etc..

A observação direta da qual trata esta tese foi realizada a partir do acompanhamento de quatro (04) jovens que, após terem seus atos infracionais julgados pela 2ª Vara Infracional da Infância e da Juventude da Comarca de Barbacena/MG,

foram encaminhados ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) da mesma cidade para o cumprimento de medida socioeducativa do tipo Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). A pesquisa de campo foi autorizada pelo juiz da 2ª Vara Infracional da Infância e da Juventude via CREAS – órgão executor das medidas; e pelo CEP/UFES (CAAE: 614.4316.9.0000.5542, parecer n.º 1.936.655).

## **1.2 O Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Medidas Socioeducativas**

O CREAS é um departamento/órgão municipal, vinculado a Prefeitura de Barbacena através da Secretaria Municipal de Coordenação de Programas Sociais (SECOPS), e tem como objetivos: atender crianças, jovens, adultos e idosos que tenham tido algum de seus direitos violados; auxiliar famílias carentes no resgate de seus valores potencializando a proteção de seus membros, e jovens em conflito com a lei que necessitam cumprir medida socioeducativa.

Segundo a Lei Orgânica de Assistência Social o CREAS deve constituir uma equipe multiprofissional composta por: duas assistentes sociais, uma delas coordenadora da unidade; quatro psicólogos; uma advogada; quatro abordadores sociais<sup>6</sup>; dois auxiliares administrativos e uma auxiliar de serviços gerais (LOAS, 2015).

A demanda de atendimento do CREAS pode ocorrer por iniciativa da própria unidade a partir da constatação de necessidades específicas de uma comunidade ou grupo de sujeitos; a partir de denúncias oriundas do Disque Direitos Humanos ou dos Centros de Referência de Assistência Social do município; denúncias encaminhadas pela Polícia Militar ou Polícia Civil do município; pelo sistema de garantia de direitos como, o Judiciário, o Ministério Público e o Conselho Tutelar ou, ainda, por denúncias realizadas pela própria sociedade civil.

Desde a criação do CREAS no município de Barbacena em 2008, o cumprimento das medidas socioeducativas determinadas pela vara infracional são realizadas através de parcerias firmadas entre esse órgão municipal e outras instituições públicas e/ou privadas existentes no município. A partir das determinações judiciais e dos primeiros contatos com os jovens desviantes, os psicólogos passam a analisar o

---

<sup>6</sup> Abordagem (social): atividade de aproximação do agente público ao usuário em situação de vulnerabilidade e risco, com vistas a inseri-lo ou reinseri-lo na rede de serviços socioassistencial. A abordagem pode se dar mediante solicitação da sociedade ou através de busca ativa dos serviços (BELO HORIZONTE, 2007, p.11).

perfil de cada jovem a fim de facilitar a definição da instituição (e atividades) para onde ele será encaminhado.

A medida socioeducativa pode ser compreendida como uma ação imposta ao jovem desviante para que o mesmo reflita sobre o ato infracional cometido, os danos causados e a necessidade de mudança de comportamentos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei N.º 8.069, de 13 de julho de 1990) considera toda conduta identificada como crime ou contravenção um *ato infracional* (NOGUEIRA, 1998). Portanto, no âmbito jurídico não existem diferenças entre crime e infração, por ambos se tratarem de ações ilícitas. O que de fato ocorre é o emprego de terminologias distintas para a ação ilícita cometida pelo jovem (abaixo dos 18 anos) e a ação ilícita cometida pelo adulto (acima dos 18 anos). Segundo a Secretaria Nacional de Assistência Social:

De acordo com o ECA, os adolescentes que cometem atos infracionais devem ser responsabilizados por sua prática. O tratamento necessariamente diferenciado dos adolescentes autores de ato infracional em relação aos adultos imputáveis, decorre da expressa disposição do art. 228, da Constituição Federal e justifica-se, dentre outros fatores, em razão de sua condição de sujeitos em desenvolvimento. (...) O Brasil conta em seu ordenamento jurídico com dois sistemas para a responsabilização daqueles que cometem crimes ou atos infracionais: o sistema penal, destinado à responsabilização das pessoas com mais de dezoito anos; e um sistema socioeducativo, destinado a responsabilizar por seus atos os adolescentes de doze a dezoito anos de idade (BRASIL, 2016, p.23).

Segundo Nogueira (1998), essa foi uma maneira encontrada pelo texto jurídico para sinalizar a existência de sistemas diferenciados para esses dois grupos. Nesse sentido, assim como o ato infracional do adulto é exposto a processo jurídico incorrendo em penalidade ou absolvição, o jovem também passa por processo legal, conforme define o Art. 110 do ECA “Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal (BRASIL, 2015, p.30)”.

Segundo os referenciais teóricos e operacionais balizadores das ações do CREAS (BRASIL, 2012, p. 39):

(...) as medidas socioeducativas podem ser compreendidas em três distintas dimensões, as quais estão interrelacionadas: trata-se de uma responsabilização individual, em razão da prática de uma conduta sancionada pelo Estado; trata-se da possibilidade de vivência de tal processo de responsabilização como apropriação, ou compreensão acerca do ato praticado, seu significado pessoal e social; e também se



trata de um processo de aquisições de direitos sociais, em geral violados, ou não garantidos até então.

O julgamento de um ato infracional cometido por jovem com idade igual ou inferior a 17 anos e 11 meses pode resultar na aplicação de medidas socioeducativas classificadas a partir da sua complexidade (baixa, média ou alta) como: advertência; reparação de dano causado à sociedade; prestação de serviços à comunidade (PSC); liberdade assistida (LA); inserção em regime de semi-liberdade e, internação em instituição educacional específica. A apresentação e a aplicação das medidas seguem uma ordem de complexidade sendo a primeira aplicada às infrações mais brandas progredindo para a última destinada às infrações de maior dano à sociedade e ao próprio jovem, segundo apontam as diretrizes do ECA (BRASIL, 2015).

Os quatro jovens acompanhados durante o campo cumpriam medida socioeducativa do tipo PSC. Essa medida está indicada no Artigo 117 do ECA (BRASIL, 2015) e determina ao jovem desviante a prestação de serviços comunitários durante períodos não excedentes a seis meses. Ela deve ser cumprida junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas ou outros estabelecimentos congêneres. Também pode ser cumprida dentro de programas comunitários ou projetos sociais governamentais e não governamentais. Segundo o estatuto, as tarefas relacionadas a PSC devem ser atribuídas ao jovem conforme suas aptidões devendo ser cumpridas durante jornada de oito horas semanais. As atividades podem ser realizadas em dias úteis, aos sábados, aos domingos e/ou feriados desde que não prejudiquem a frequência do jovem a escola ou jornada de trabalho.

O projeto inicial de pesquisa desta tese previa o acompanhamento dos jovens em cumprimento das medidas socioeducativas do tipo PSC e LA. As duas medidas haviam sido selecionadas tendo em vista o fato de serem as únicas executadas pelo CREAS de Barbacena que acionam o esporte como mecanismo de ação no tra na socialização dos desviantes. As medidas do tipo advertência e reparação do dano foram excluídas do estudo por não haver possibilidades de inserção de práticas esportivas, já as medidas do tipo semi-liberdade e internação foram excluídas por não serem executadas em Barbacena, exatamente por exigirem a internação parcial ou total do jovem em instituições específicas, as quais ainda não estão disponíveis na cidade.

Em Barbacena, o projeto de execução da LA prevê atividades educativas organizadas em forma de oficinas pedagógicas, culturais, artesanais e esportivas que envolvem apenas os desviantes que cumprem a medida. Já na PSC, os desviantes

realizam suas atividades interagindo com outros jovens que não estão em cumprimento de medida judicial. Mesmo assim, os jovens da LA foram convidados a participar das atividades do PECS no qual os jovens da PSC estavam inseridos. Por questões legais, a participação dos jovens da LA teria que ser voluntária, pois, as horas de envolvimento nas atividades do PECS não poderiam ser contabilizadas na carga horária exigida pelo judiciário, exatamente por não se enquadrarem nas exigências desse tipo de medida. Nessas condições, infelizmente, nenhum dos jovens da LA interessou-se em participar das atividades do PECS. Portanto, o estudo de campo acabou sendo realizado apenas com os jovens da PSC que aceitaram participar do estudo.

No município de Barbacena/MG, o juiz de direito da 2ª Vara Infracional da Infância e da Juventude tem determinado três meses (90 dias) como prazo para o cumprimento da medida do tipo PSC, podendo esse prazo ser revisto nos casos em que o jovem não atenda as exigências iniciais do judiciário. Assim, tem sido estabelecido ao jovem 90 (noventa) dias para o cumprimento de 96 (noventa e seis) horas de prestação de serviços à comunidade aliada a atividades de cunho educativo. As atividades que envolvem a medida socioeducativa, de um modo geral, devem atender aos seguintes objetivos, segundo o CREAS (s/d, p.01):

Responsabilizar quanto às consequências do ato infracional praticado, incentivando à recuperação; promover a integração social e a garantia de direitos individuais e sociais; interromper a trajetória infracional por meio de novas propostas de vida nas esferas pessoal, familiar e social.

Mesmo os jovens desviantes que cumprem medidas socioeducativas de baixa ou média complexidade (aqueles que não estão em situação de semi-liberdade ou internação) são também considerados desviantes em processo de socialização. Nesses casos, especificamente, a socialização não é tratada como um processo de reintegração do jovem ao convívio social, mas, como um processo que visa a ressignificação de valores, mudanças de atitudes e comportamentos para que esse jovem não torne a cometer outros desvios. Nesse contexto, socializar o jovem desviante consiste em criar condições para que ele entenda e adote os valores vigentes na sociedade como balizadores para suas condutas (SNAS, 2013; GONÇALVES, 2005; FALCONI, 1998).

Assim que os processos dos desviantes chegam ao CREAS, a equipe de psicólogos realiza entrevistas com os jovens para identificar interesses e afinidades com o intuito de recolher dados que auxiliem na escolha do local (e atividades) para onde

será encaminhado. No caso da PSC a escolha pela instituição se dá com base na identificação de áreas de interesse do jovem e sua conexão com as atividades ofertadas pelos parceiros do CREAS. Também é avaliado o potencial socioeducativo das atividades e das instituições para a qual o jovem será encaminhado. Esse processo é definido pelo CREAS como uma das etapas do ‘acolhimento’<sup>7</sup>.

Como balizador para tais definições os psicólogos realizam várias conversas com os jovens buscando identificar interesses, afinidades, sonhos/preensões profissionais futuras e experiências positivas anteriores e atuais. A partir da identificação dessas informações os jovens são encaminhados para as instituições parceiras. É importante salientar que todas as instituições que atuam como parceiras do CREAS em Barbacena passam por um processo de formalização da parceria, mediado pelo advogado da unidade. Os profissionais que irão atuar juntamente aos jovens nas instituições também participam de uma espécie de curso de capacitação, conduzido pelos profissionais do CREAS, para que sejam garantidas as melhores condições para o desenvolvimento da medida socioeducativa.

### **1.3 Construindo o Campo de Estudo**

O estudo de campo foi realizado a partir do acompanhamento das atividades de um PECS desenvolvido na cidade de Barbacena através de parceria firmada entre o Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais – campus Barbacena e o CREAS, da mesma cidade. O referido projeto atende jovens com idades entre 12 e 18 anos, estejam cumprindo ou não medida socioeducativa. Dentro da categorização apresentada anteriormente, dos tipos de intervenção que podem ocorrer via projetos sociais, esse PECS assume características de um projeto de intervenção secundária/terciária em que emprega os mecanismos de ação da dissuasão e do desenvolvimento pró-social.

Dos quatro jovens encaminhados ao projeto esportivo que aceitaram participar do estudo de caso, três deles têm ou tiveram o esporte como projeto de vida – a constituição de carreira profissional no esporte. Esses três jovens participaram de escolinhas de futebol intencionando o ingresso em categorias de base em clubes de futebol nas cidades de Juiz de Fora e Belo Horizonte; um deles inclusive se intitula atleta amador, por participar de equipes que disputam jogos escolares e competições

---

<sup>7</sup> Processo de recebimento do jovem na unidade, explicando-lhe a importância da medida socioeducativa e o papel da equipe multiprofissional do CREAS nesse processo.

esportivas amadoras realizadas no município e região. A ligação do outro jovem com o esporte é menos direta, seu projeto de vida não é/era construir uma carreira profissional esportiva, mas, graduar-se em educação física para trabalhar como instrutor de musculação. Segundo os psicólogos do CREAS, essas informações foram determinantes para o encaminhamento dos jovens ao PECS.

Os jovens acompanhados em campo deveriam cumprir uma jornada de 08 horas semanais durante 90 dias (a contar da data de apresentação de cada um no projeto), sendo 04 horas semanais de envolvimento em práticas esportivas e 04 horas semanais em atividades auxiliares (manutenção e limpeza dos materiais, equipamentos e espaços físicos utilizados nas aulas; organização e controle de entrada e saída dos materiais no almoxarifado esportivo; controle e supervisão dos materiais específicos do projeto; registro, arquivamento e atualização das fichas de controle físico-motor dos participantes do projeto; divulgação do projeto nas comunidades carentes de Barbacena e captação de novos participantes).

Os dados da pesquisa foram levantados a partir do acompanhamento de todas as atividades realizadas pelos quatro jovens participantes do estudo. Esses jovens foram devidamente informados e esclarecidos sobre os propósitos e procedimentos da pesquisa em questão, seguindo as exigências do CEP/UFES.

É importante ressaltar que o trabalho em campo com esses jovens exigiu maior atenção na escolha dos procedimentos metodológicos bem como, maior dedicação ao processo de aproximação. Como eles chegam ao projeto sabendo que o professor e a pesquisadora são conhecedores da condição deles como jovens desviantes, comumente os primeiros contatos são mais difíceis, pois, eles acabam assumindo uma postura muito introspectiva. Embora os psicólogos do CREAS conscientizem os jovens de que tanto o professor do projeto como a pesquisadora não revelarão a condição deles para os demais participantes, pois, são orientados a dar tratamento igual a todos os participantes, ainda sim foi possível perceber que os desviantes se colocavam numa condição mais passiva, obediente e introspectiva. Características que não foram observadas nos demais participantes do projeto.

Durante os seis meses de acompanhamento do projeto em questão, houve a participação de 28 jovens, dentre eles 06 desviantes, dos quais 04 aceitaram participar do estudo. Somente 03 jovens dos 06 desviantes concluíram a medida socioeducativa.

A proximidade com os jovens foi alcançada a partir do estabelecimento de uma rotina de convivência na qual eu passei a participar das atividades esportivas ao lado dos

alunos do projeto como mais uma integrante do grupo. Essa postura oportunizou-me uma aproximação mais harmônica e o estabelecimento de relações de aparente confiança e espontaneidade. O que não estava acontecendo quando eu apenas me colocava como observadora das aulas ou atuava como uma espécie de monitora do professor do projeto.

A opção por essa aproximação com os jovens, estabelecendo relações interpessoais para além da interação técnica pesquisadora – informante/sujeito de pesquisa (entrevistador – entrevistado), foi também uma estratégia para tentar controlar minhas visões de mundo e valores, na expectativa de impedir que essas visões se tornassem possíveis obstáculos. Com isso busquei criar melhores condições para a compreensão das diferenças e a superação do etnocentrismo dentro da pesquisa. A partir do estabelecimento de uma relação mais próxima com os informantes/atores sociais, foi possível conversar com eles sobre vários assuntos, os quais muitas vezes não tinham relação direta com o objeto de estudo, mas, que por sua vez ajudaram a compreender quem eram aqueles jovens e como pensavam.

Essa escolha se fundamentou nas premissas de Cardoso (2004, p.102), que afirma que “o encontro com desconhecidos, com quem se pode cultivar uma relação de alteridade, é que permite conhecer o modo de operar os sistemas simbólicos diversos que são postos em movimento por essa interlocução”. Acredita-se que a proximidade estabelecida com os jovens permitiu melhor compreensão dos discursos por eles produzidos e, melhores condições para a realização das análises. Essa postura metodológica foi adotada diante da compreensão de que as observações e as análises de cunho qualitativo não podem ser construídas de maneira isolada das condições em que se encontram o pesquisador e seus informantes, considerando a subjetividade como parte integrante das análises. Pois, os discursos não são exteriores aqueles que os produzem, assim como não estão alheios à realidade onde são produzidos. Segundo Cardoso (2004, p.103):

A prática de pesquisa que procura esse tipo de contato precisa valorizar a observação tanto quanto a participação. Se a última é condição necessária para um contato onde afeto e razão se complementam, a primeira dá a medida das coisas. Observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significação. Esse modo de observar supõe, como vimos, um investimento do observador na análise de seu próprio modo de olhar.

Em campo foram realizadas observações sistematizadas de todas as aulas do projeto a partir de um roteiro de observação previamente estabelecido. Esse roteiro não cumpriu o papel de direcionar o olhar durante as observações, mas, funcionou como um suporte para que os elementos essenciais que envolvem o objeto de estudo não fossem negligenciados. Ele foi fundamental ao estudo especialmente quando tive que integrar o grupo de praticantes para poder me aproximar dos desviantes. Após as vivências esportivas durante as aulas do projeto, enquanto os jovens desviantes se dirigiam para suas atividades de prestação de serviço eu realizava, em meu diário de campo, parte do registro das observações tendo no roteiro uma espécie de balizador na recuperação das situações vivenciadas/observadas nas aulas.

Segundo Lüdke e André (2013) o registro do conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e outra reflexiva. A parte descritiva compreende o registro, o mais detalhado possível, das ocorrências em campo, como: descrição dos informantes; formas de falar, maneiras de vestir; aspectos que os caracterizam e os que os distingue uns dos outros; modos de agir; a reconstrução dos diálogos fazendo uso das palavras ditas por eles em seus discursos/depoimentos - para que sejam passíveis de serem utilizadas como citações e mais úteis ao processo de análise, interpretação e exposição dos dados.

A parte reflexiva diz respeito as reflexões analíticas sobre o que está emergindo do campo; das especulações; sentimentos; problemas; ideias e impressões; pré-concepções; dúvidas; incertezas; surpresas e decepções percebidas durante todo o processo. Há também de se realizar reflexões constantes acerca da metodologia empregada; decisões sobre o delineamento do estudo; os problemas encontrados na obtenção dos dados e a forma como resolvê-los. Reflexões sobre dilemas éticos e conflitos que venham surgir entre a responsabilidade do pesquisador e o compromisso com os atores sociais. As mudanças na perspectiva do observador/pesquisador também devem ser alvos de reflexões. É importante que sejam registradas expectativas; opiniões; preconceitos; conjecturas do observador bem como, sua evolução durante o estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Essa, sem dúvida, é uma questão de grande importância para evitar a ocorrência de preconceitos acerca dos jovens desviantes.

Além das observações foram realizadas duas entrevistas pré-estruturadas e várias conversas informais, ou entrevistas não diretivas como define Wengraf (2004). As entrevistas pré-estruturadas foram realizadas uma no momento de ingresso do jovem

(entrevista de ingresso) e a outra no encerramento da medida socioeducativa (entrevista final).

A entrevista de ingresso foi realizada com o jovem no dia de sua apresentação no projeto. O procedimento adotado pelo jovem, seguindo as orientações dos psicólogos do CREAS, era apresentar-se ao professor do projeto munido de um documento expedido pelo próprio CREAS em que constavam seus dados básicos e a data em que sua medida socioeducativa deveria iniciar. Após essa apresentação, o professor do projeto encaminhava o jovem para um de seus estagiários para o preenchimento da ficha cadastral e realização de alguns testes físicos e motores. Esse procedimento – ficha cadastral e aplicação dos testes – era realizado com todos os participantes que ingressavam no projeto. Após 12 aulas consecutivas uma nova avaliação era feita com todos os participantes. Após a aplicação dos testes iniciais, os jovens eram conduzidos para as atividades práticas que já estavam sendo realizadas pelo professor do projeto e sua equipe de estagiários. No momento do estudo em campo a equipe do projeto constituía-se de um professor de Educação Física e cinco estagiários do curso de graduação em Educação Física do IF Sudeste MG, campus Barbacena.

Encerradas as práticas esportivas do primeiro dia, o professor do projeto convidava o jovem desviante (que se apresentou naquele dia) para lhe ajudar a guardar o material, ganhando tempo para a dispersão dos demais participantes. Só então eu realizava a primeira abordagem. A entrevista de ingresso acabava acontecendo, comumente, no segundo dia de participação do jovem.

A primeira abordagem servia para que eu pudesse conversar com o jovem sobre a pesquisa e seus procedimentos, embora isso já tivesse sido realizado pelos psicólogos do CREAS anteriormente. Eram os psicólogos da unidade que realizavam a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (disponível nos apêndices) e explicavam a pesquisa e seus procedimentos, seguindo minhas orientações. O jovem menor de idade levava para casa dois termos, um de consentimento para que os pais ou responsáveis tomassem conhecimento do estudo e autorizassem ou não a participação do filho(a) e, um de assentimento para que o próprio jovem manifestasse seu interesse ou não em participar do estudo. Os psicólogos do CREAS e eu assumimos o compromisso de expressar claramente ao jovem que o aceite ou a negação em participar da pesquisa não traria qualquer interferência, positiva ou negativa, no cumprimento da medida socioeducativa. Quando o jovem era abordado por mim no seu primeiro dia no projeto, havia um reforço das informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e seus

procedimentos bem como, a confirmação sobre a manutenção do aceite ou sua mudança de opinião, no caso a desistência em participar do estudo.

A versão original dos termos devidamente assinadas ficou de posse do CREAS, por exigência do judiciário. Eu e os jovens participantes do estudo recebemos uma cópia desses documentos.

Tanto a entrevista de ingresso como a entrevista final foram realizadas separadamente com cada um dos jovens em sala reservada. Nenhum dos jovens entrevistados permitiu a gravação em áudio ou vídeo dessas entrevistas, por isso, não tive como registrar na íntegra as informações desses momentos, dada a dificuldade em manter o fluxo da entrevista e ao mesmo tempo registrar as falas. Fato que impossibilitou o uso de muitas das falas dos jovens como citação dentro das análises.

A entrevista de ingresso consistiu em conhecer um pouco sobre os envolvimento do jovem com o esporte, suas expectativas com a participação no projeto, seus planos de vida e suas opiniões sobre o papel da medida socioeducativa que deveriam cumprir. Era propósito ainda, dessa entrevista inicial, abordar a infração cometida, mas esse tópico foi abandonado quando percebi nos desviantes total desconforto. Todos os jovens se mostraram tensos já no início da entrevista, percebendo isso, não apresentei questões que envolviam a infração. O tema da infração somente foi abordado nas conversas informais (entrevistas não diretivas) realizadas ao longo dos meses em que os jovens estiveram no projeto. E elas foram tranquilamente recebidas pelos jovens, que passaram a conversar comigo com mais espontaneidade e confiança.

Na entrevista final retomei alguns questionamentos da entrevista de ingresso com o intuito de perceber alterações (ou não) nas opiniões iniciais emitidas pelos jovens. Nessa entrevista o tema da infração foi abordado, dado o grau de espontaneidade e confiança já existente na relação estabelecida com os jovens. As respostas obtidas com essas duas entrevistas foram inicialmente comparadas e, num segundo momento, analisadas a partir dos demais dados obtidos durante as conversas informais.

Segundo Wengraf (2004), entrevistas não diretivas são aquelas que permitem a promoção de um ambiente mais descontraído entre entrevistado e entrevistador, criando um momento menos formal que o de uma entrevista tradicional. Por tal razão, não deve haver um repertório ou roteiro fechado de perguntas e sim temas a serem abordados para que os informantes possam manifestar suas opiniões, sentimentos, impressões ou conceitos sem se sentirem pressionados ou avaliados. Dessa forma, permite-se a



manifestação de opiniões, experiências, trajetória de vida, percepções, etc. de maneira mais espontânea. Acredito que esse procedimento tem capacidade para minimizar discursos construídos a partir daquilo que o informante acredita ser o esperado pelo pesquisador, o que nem sempre pode estar de acordo com sua verdadeira opinião acerca do assunto em debate.

O que Wengraf (2004) nomeia como entrevista não diretiva, Poupart (2012) apresenta como *entrevista realizada por meio de elementos de encenação*, que consiste em escolher o melhor local e momento para realizar uma conversa intencional (entrevista não diretiva) criando um “ambiente favorável à confiança” (p.230). Ambiente esse que não possua elementos externos que ofereçam algum tipo de risco ou prejuízo ao andamento da interação entre pesquisador e informante. Não seria interessante, por exemplo, realizar a conversa com o jovem desviante na sala de reuniões dos professores localizada no setor esportivo da instituição onde o projeto era desenvolvido. Pois, mesmo o espaço estando disponível no momento da entrevista, a qualquer instante um professor ou funcionário da instituição poderia entrar na sala e permanecer nela para leitura, uso de computador pessoal, etc., colocando em risco a espontaneidade do jovem.

As informações obtidas com as entrevistas não diretivas também foram registradas em diário de campo, porque não puderam ser gravadas em áudio. Pois, a gravação em vídeo ou áudio demandaria a autorização dos jovens, o que não ocorreu. Além disso, acredito que a presença de um recurso de gravação tiraria a espontaneidade do momento, podendo interferir negativamente nos discursos produzidos pelos jovens. Há de se considerar ainda, que o fato desses jovens estarem sob supervisão constante para o cumprimento da medida já os deixa menos espontâneos, portanto, a presença de um gravador colocaria ainda mais em risco a manifestação real de suas opiniões e ideias. Assim, os registros somente foram realizados ao término das conversas e após a saída do jovem do local – imediatamente eu realizava os registros no diário de campo. Quando as conversas fluíam e acabavam rendendo muitas informações, foi necessário acelerar o processo de registro e para isso utilizei meu celular registrando em áudio minhas memórias da conversa que acabara de realizar. Tudo com o intuito de minimizar a perda de dados e detalhes importantes ao estudo. Essa atitude foi tomada na tentativa de reduzir perdas que poderiam ser ocasionadas pela demora em registrar tudo na forma escrita.

Não foi realizado o mesmo número de entrevistas não diretivas (conversas informais) com todos os jovens. Isso porque, alguns eram mais expressivos que outros, construindo discursos mais ricos acerca dos temas abordados. Também nem sempre os dados desejados foram obtidos no momento planejado. Ou seja, muitas conversas informais intencionadas não ocorreram com êxito no momento desejado, fosse pela ausência do jovem no projeto no dia escolhido para o procedimento, fosse pela falta de ânimo, interesse ou disposição do próprio jovem em conversar naquele dia.

Vale ressaltar ainda, que os jovens não eram literalmente convidados para as conversas informais (entrevistas não diretivas), pois assim, deixariam de ser informais. Então era preciso criar uma espécie de pretexto para ficar sozinha com o jovem e dar início ao procedimento da maneira mais natural possível. Muitas vezes tive que convidar o jovem para me ajudar em alguma atividade auxiliar (que para eles era definida como tarefa de prestação de serviço após as práticas esportivas). Sempre que possível tentava realizar tal atividade em um setor ou sala diferente de onde estavam os demais jovens da PSC, de modo que a conversa não pudesse ser presenciada pelos outros. Esse procedimento foi necessário para garantir melhores condições para a espontaneidade e segurança dos jovens durante essas conversas-entrevistas. Lembrando que, esses momentos comumente eram realizados após o término das práticas esportivas do projeto, quase sempre após a dispersão total dos jovens não desviantes, também participantes do PECS.

Foram temas/assuntos abordados nas conversas-entrevistas: a apreciação do esporte pelo jovem; as impressões sobre as práticas esportivas vivenciadas no projeto; sonhos e planos futuros de vida; significados da infração cometida e da medida em cumprimento; como se deu o envolvimento com a criminalidade – como ocorreu a infração e o flagrante da mesma (ou das mesmas, quando houvesse mais de uma); conceitos/opiniões/percepções do jovem acerca da sociedade e sua inserção nela.

Vale considerar que todos os procedimentos previstos para o campo foram escolhidos e organizados com a intenção de atender aos objetivos do estudo sem oferecer (ou pelo menos minimizar o quanto fosse possível) riscos psíquicos ou emocionais aos informantes. Também é importante esclarecer que as escolhas metodológicas foram totalmente definidas somente após minha participação no curso de capacitação promovido pela equipe multiprofissional do CREAS. Esse curso é uma exigência do órgão para todos aqueles que desejem atuar junto a grupos especiais (como

jovens desviantes) nas atividades do CREAS. O curso também foi uma das condições exigidas para a liberação do estudo com os jovens em questão.

O curso de capacitação oferecido pelo CREAS foi conduzido pelo advogado da instituição, um psicólogo e um assistente social. O curso foi realizado somente para mim contendo informações e orientações que a equipe julgou necessárias ao desenvolvimento da pesquisa com os jovens sob a responsabilidade deles. Em momentos posteriores a esse curso, houve encontros com os psicólogos responsáveis pelos jovens do estudo, para que fossem discutidas as melhores formas de abordagem dos assuntos desejados. Esses encontros tiveram como objetivo evitar abordagens equivocadas e geradoras de algum tipo de constrangimento. Especialmente quando os temas giravam entorno do ato infracional cometido pelo jovem e seus contatos passados (ou mesmo atuais) com a criminalidade. O intuito desses encontros era para que os psicólogos do CREAS analisassem a utilização de termos (se adequados ou não), a maneira idealizada para a abordagem (onde e como ela seria realizada) e os temas previstos para debate durante a abordagem. Todas as orientações dos psicólogos foram adotadas para garantir os meios mais adequados de abordagem em campo, zelando pelo bem estar dos desviantes.

Um dos resultados esperados com a conclusão do estudo era obter maior conhecimento sobre as opiniões dos jovens desviantes sobre o esporte e seu papel na reconfiguração de seus projetos de vida. Pois, os projetos sociais que visam atender esse público em especial, poderão ser pensados de maneira mais adequada aliando os interesses da sociedade na ressignificação dos valores desses jovens e os interesses dos próprios jovens. Provavelmente ao conhecer o ponto de vista do jovem que vive a medida socioeducativa, como estratégia de reeducação, haja mais elementos auxiliares para a elaboração de propostas que gerem resultados efetivos na redução ou aniquilação da reincidência desses jovens na criminalidade.

Portanto, a necessidade de compreender como se dão os comportamentos problemáticos dos sujeitos (ou pelo menos parte deles) é tão importante quanto conhecer as opiniões, impressões e percepções deles e da sociedade. Segundo Poupart *et al.* (2012), estudos que se proponham compreender comportamentos caracterizados como problemáticos, buscando ainda a compreensão de aspectos sociais e/ou culturais presentes num grupo ou comunidade que possam interferir nesses comportamentos, são estudos que devem focar em dois eixos de análise: o dos comportamentos e o da sociedade.

O eixo dos comportamentos, nesta proposta, justifica-se pela necessidade de buscar indícios acerca do desenvolvimento ou da obstrução de carreiras desviantes na juventude. Por isso, foi imprescindível compreender, ou tentar compreender, o comportamento desviante do jovem infrator bem como, conhecer e compreender como se deu a infração. Em contrapartida também foi fulcral conhecer os projetos/sonhos de vida dos jovens e proximidades ou distanciamentos desses com a infração cometida (ou sucessão de infrações). Por tal razão, as noções de *campo de possibilidades* e *projeto (de vida)*, propostas por Gilberto Velho, foram recrutadas como base teórica para o estudo, enquanto as premissas de Howard Becker sobre a sociologia do desvio foram fundamentais para o estudo e análise dos comportamentos dos jovens caracterizados como problemáticos – desviantes.

O eixo da sociedade se justifica pela necessidade de análise do tratamento social dado ao desvio, no caso do estudo, do tratamento dado à infração cometida pelo jovem. Para contemplar de maneira adequada o objeto de estudo, foi necessário discutir a construção social do desvio e suas implicações dentro do processo de interação do jovem com a sua realidade específica de vida e com a sociedade de maneira geral. A importância desse eixo no estudo se aprofunda quando se admite que as sociedades, de uma forma geral, estabelecem tipificações de carreiras profissionais, inclusive para a criminalidade. E é nesse sentido que a sociologia do desvio ajudou na compreensão dos dados coletados em campo.

A hermenêutica foi empregada para a análise do conjunto de dados coletados durante o trabalho de campo. Segundo Veronese e Guareschi (2006) a hermenêutica inclui formas complementares de análise que oportunizam um processo interpretativo mais complexo. Segundo esses autores:

Com essa ferramenta teórica e metodológica, o pesquisador pode analisar o contexto sócio-histórico e espaço-temporal que cerca o fenômeno pesquisado, pode empreender análises discursivas, de conteúdo, semióticas ou de qualquer padrão formal que venha a ser necessário; pode analisar a ideologia como vertente social importante, conferindo um caráter potencialmente crítico à pesquisa (p.42).

Compreendendo a pesquisa social como um processo que busca conhecer os sentidos que circulam no cenário social, a hermenêutica serviria como um caminho de análise adequado aos propósitos da tese. Para tanto, não fomos em busca de desvelar sentidos, mas de propor sentidos viáveis que nos ajudassem na busca pela verdade, não

uma verdade pronta, acabada em si, mas uma verdade plausível, mesmo que provisória. A esse respeito Veronese e Guareschi (2006, p.42) afirmam que:

Trata-se de construir uma análise plausível, dentro de um paradigma compreensivo; não de acessar e revelar a verdade, mas de fazer *uma leitura qualificada* da realidade tal qual ela se apresenta, no nível do sentido apreendido do fenômeno, no campo investigado.

Assim, a busca pelos sentidos e significados que os jovens acompanhados no PECS atribuem ao esporte esteve preocupada em tentar compreender como esses jovens ‘pensam’ o esporte para além do contexto da medida socioeducativa, no intuito de perceber a existência ou não de relações entre o esporte, parte da história de vida e projetos individuais dos jovens e, a medida socioeducativa.

Para tratar de ‘sentidos’ e ‘significados’ neste estudo nos apoiamos nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin (1997). Segundo o autor, o ‘significado’ dentro da comunicação humana corresponde a diferentes relações que uma mesma palavra pode assumir dependendo da enunciação e do contexto comunicativo, considerando ambos envoltos por elementos históricos, sociais e culturais. O *significado* pode ser compreendido de maneira mais generalizada como um conjunto de produções históricas e sociais coletivamente partilhadas, criadas com o intuito de facilitar a interação comunicacional a partir do uso de um mesmo código linguístico. Já o *sentido* assume um caráter mais complexo e particular, uma vez que, vai sendo construído pelo indivíduo a partir das formas com que ele vai se apropriando do mundo e dos elementos que compõem as realidades a que pertence. É com base nessa perspectiva que Bakhtin (1997) afirma que um mesmo enunciado pode acionar sentidos diferentes quando manifestado em situações sociais distintas.

Segundo Bakhtin (1997), o contexto sócio-histórico permite compreender o enunciado e, a partir dessa compressão é que se pode identificar de maneira mais ou menos segura o(s) sentido(s) que o interlocutor atribui à(s) palavra(s) – processo de significação. Por isso, para que sejam desvendados os sentidos que transitam em um enunciado é fundamental que sejam considerados o momento da fala, a interação, o contexto, os participantes e a entonação empregada. O autor afirma ainda que o processo de significação pode sofrer incontáveis mudanças, isso porque, os indivíduos podem mudar a visão valorativa de atribuição de sentidos a tudo que permeia seus cotidianos. Essas mudanças, por sua vez são ocasionadas pela interação com outros indivíduos, ou seja, com outros processos de significação. Por isso, a transformação dos

sentidos está intimamente ligada a transformações históricas e sociais em que os processos de significação dependem da contextualização histórica, social e cultural para ganhar novos sentidos (BAKHTIN, 1997).

Portanto, conhecer parte das histórias de vida e das realidades dos jovens acompanhados foi imprescindível para identificar os sentidos e os significados que esses jovens atribuem ao esporte dentro do processo de ressignificação de valores e reeducação ao qual foram submetidos. Nesse aspecto, considerar o esporte como fenômeno polissêmico ajuda a explicar sua pluralidade de valores orientadores; níveis de desempenho; níveis de competição; locais de prática; formas burocráticas e níveis de organização. Na própria literatura da área é possível a identificação de diferentes práticas corporais caracterizadas como práticas esportivas. Assim, a polissemia existente entorno do esporte foi considerada no tratamento e análise dos dados deste estudo.

Considerando o fato dos jovens estarem participando do PECS por determinação legal, sempre sob supervisão, foi possível identificar alguns desencontros em suas falas em determinados momentos. Por isso, julgou-se pertinente empregar algumas premissas da análise crítica do discurso, acreditando que tal atitude pudesse dar maior suporte para compreender tais desencontros, buscando identificar as marcas sociais reais e as intencionalmente produzidas, dadas determinadas circunstâncias ou acontecimentos específicos – como a presença de algum membro da equipe do CREAS no local do projeto, por exemplo. É importante ressaltar que tais premissas da análise crítica do discurso não foram empregadas como método de análise dos dados desta tese, tendo em vista a dificuldade em utilizar a técnica uma vez que não foi possível o registro integral (em áudio ou vídeo) das conversas e entrevistas.

Tomamos como referência noções teóricas que definem que “O discurso é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos e crenças” (MAGALHÃES, 2001, p.17), e que podem reproduzir, reestruturar ou desafiar hegemonias existentes. É o entendimento de discurso como prática social capaz de revelar tanto elementos identitários como reproduzir (intencionalmente) elementos socialmente determinados, que exige maior atenção ao vocabulário, a organização (coesão gramatical) e a coerência presente (ou ausente) nas falas dos informantes/atores sociais.

Outra questão relacionada aos procedimentos metodológicos da tese se refere ao tratamento dado ao PECS que serviu de campo para a pesquisa. Mesmo não tendo sido objetivo de estudo realizar sua avaliação, observá-lo e considerá-lo acabou fazendo parte das discussões. Foi necessário, então, conhecer algumas questões relacionadas aos projetos sociais para que pudéssemos melhor contextualizar o projeto onde estavam inseridos os desviantes acompanhados. Nesse contexto, foi necessária a construção de um capítulo para tratar especificamente de questões de interesse da tese relacionadas a projetos de caráter social. Assim, o capítulo seguinte também é considerado um importante suporte teórico-metodológico do estudo desenvolvido.

## CAPÍTULO II

### ***PROJETOS ESPORTIVOS DE CARÁTER SOCIAL: EM BUSCA DE UMA SISTEMATIZAÇÃO***

#### **2.1 O que dizem os Estudos sobre Projetos Sociais no campo da Educação Física**

O aumento na utilização do esporte como ferramenta de ação social fez surgir em vários países diferentes tipos de projetos ou programas sociais de educação através do esporte. Todavia, os PECS revelam-se bastante distintos internamente em termos de objetivos, formas de organização e estratégias de ação, por exemplo, o que aponta para dificuldades na construção de definições que nos permitam um exame mais sistematizado desse tipo de instituição. Isto indica a necessidade de referências que permitam uma análise acadêmica mais sólida de suas características, elementos constitutivos e impactos, de modo a ampliar a compreensão do fenômeno em seu conjunto.

Nesse sentido, foi fundamental obter informações sobre o estado do conhecimento no que se refere aos PECS que envolvem jovens desviantes ou que se destinam, dentre outras questões, ao combate da criminalidade na juventude. Assim, iniciamos uma busca na internet por produções disponíveis utilizando os seguintes termos de busca: “*esporte e criminalidade na juventude*” e “*sport and youth crime*”.

Na busca por publicações internacionais, usando as palavras em inglês, apareceram 186.000 arquivos entre artigos, revistas, relatórios diversos e livros<sup>8</sup>. Quando a busca foi realizada com as palavras em português, visando as produções nesse

---

<sup>8</sup> Dentre os resultados mais significativos estão: A Consideration of Why Active Participation in Sport and Leisure Might Reduce Criminal Behaviour (Nichols, 2006/Journal of Sport, Education and Society); A Sporting Chance? Using sport to tackle drug use and youth crime (Crabbe, 2009/Journal of Drugs: education, prevention and policy); Sport and Crime Reduction: The role of sports in tackling youth crime (Nichols, 2007/livro); A Wider Social Role for Sport: Who’s keeping the score (Coalter, 2007/livro); The potential of sports-based social interventions for vulnerable youth: Implications for sport coaches and youth workers (Haudenhuyse; Theeboom; Coalter, 2012/Journal of Youth Studies); Sports-Based Interventions and the Local Governance of Youth Crime and Antisocial Behavior (Kelly, 2012/Journal of Sports and Social Issues).



mesmo idioma, foram encontrados 6.750 arquivos entre artigos, projetos, livros e relatórios diversos<sup>9</sup>.

Nesse primeiro momento foi possível identificar que as produções em português ou se referiam à juventude e a criminalidade ou, à juventude e o esporte, mas não foram encontradas produções que envolvessem diretamente os três elementos: juventude, esporte e criminalidade. Já nas produções estrangeiras foi mais frequente a associação desses três elementos compondo o objeto de estudo das pesquisas. No entanto, é importante salientar que tal observação não foi tomada como referência para a composição formal de uma hipótese inicial para o projeto de tese. Isso porque, essa primeira busca online não recebeu tratamento acadêmico-científico adequado, tendo sido realizada apenas para uma noção geral do material disponível em rede sobre a temática.

No intuito de qualificar a busca por pesquisas realizadas sobre os usos do esporte no combate à criminalidade na juventude, objetivando os interesses de estudo da tese, foi realizado um levantamento em periódicos científicos de relevância na Educação Física nacional. Os dados do segundo levantamento foram obtidos por meio de uma busca mais sistematizada por produções sobre o tema veiculadas em periódicos nacionais de escopo pedagógico e sociocultural classificados pela CAPES (no relatório de 2013/2016), na Área 21<sup>10</sup>, nos estratos A2, B1, B2, B3, B4 e B5, com edições digitais disponibilizadas na internet. O recorte temporal eleito arbitrariamente para a busca compreendeu as publicações divulgadas entre janeiro de 2010 e dezembro de 2016. Objetivou-se com esse processo conhecer, quantitativamente e qualitativamente, a produção divulgada nesse período sobre o tema em questão, identificando os principais aspectos e dimensões abordados pelos estudos encontrados. Embora o foco da busca estivesse na temática ‘esporte no combate à criminalidade na juventude’, o aparecimento de apenas um artigo nos periódicos analisados fez surgir a necessidade de redirecionar a busca para uma temática mais generalizada ‘projetos e/ou programas esportivos de caráter social e juventude’.

---

<sup>9</sup> Dentre eles podem ser mencionados: Esporte, desigualdade, juventude e participação (Nogueira, 2011/RBCE); Juventude e Criminalidade sob a perspectiva da Escola de Chicago (Catão e Pereira, 2015/Rev. Faculdade de Direito UERJ); A Vila Olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte no Rio de Janeiro: um debate sobre a relação lazer, esporte e escola (Melo, 2005/Movimento); Responsabilidade Social, ONGs e Esporte: o caso do Instituto Ayrton Senna no Brasil (Silveira, 2010/capítulo de livro); Representações sobre juventude e criminalidade na mídia impressa goiana (Mendes, 2014/Seminário da Faculdade de Informática da UFG); Políticas Públicas de Prevenção e Combate à Criminalidade Envolvendo Jovens (Freitas & Ramires, 2011/Rev. Caminhos de Geografia da UFU).

<sup>10</sup> Área de avaliação da CAPES que engloba Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

A busca pelo material para análise inicialmente se deu a partir do uso de descritores empregados nas próprias ferramentas de busca disponíveis nos sites dos periódicos selecionados. Em seguida, com o intuito de garantir maior confiabilidade à busca optamos por ler todos os sumários de todas as edições publicadas em cada periódico no período definido para o levantamento. Quando o título deixava dúvidas era feita a leitura do resumo. Persistindo a dúvida após leitura do resumo, realizava-se a leitura do artigo em sua íntegra. Após a seleção do material a ser analisado, todos os artigos foram lidos na íntegra. Uma tabela de informações foi elaborada para facilitar a organização e visibilidade dos dados. Nessa tabela foi inserido: título do artigo; nomes dos autores; ano de publicação; objetivo(s) do estudo; tipo de pesquisa (conforme caracterização dos próprios autores), e principais resultados/conclusões.

Conforme as delimitações iniciais do levantamento foram selecionados 21 periódicos dos quais 11 publicaram trabalhos sobre a temática de busca no período de análise. É importante destacar que foram considerados nesse levantamento apenas artigos originais, relatos de experiência e ensaios teóricos. A Tabela 1 mostra os dados gerais acerca do levantamento realizado.

Tabela 1 – Periódicos nacionais com publicação na temática de análise

Periódico	Estrato	Publicações 2010-2016	No tema 2010/2016	%
Movimento (UFRGS)	A2	472	08	1,69 %
Motriz: Revista de Educação Física (UNESP)	B1	372	03	0,81%
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP)	B1	313	08	2,56%
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (CBCE)	B1	396	07	1,77%
Revista da Educação Física (UEM)	B1	413	05	1,22%
Licere (CELAR/UFGM)	B2	354	28	7,91%
Pensar a Prática (UFG)	B2	461	10	2,17%
Rev. Mackenzie de Educação Física e Esporte (UPM)	B3	156	03	1,92%
Saúde e Transformação Social (UFSC)	B4	195	02	1,03%
Coleção Pesquisa em Educação Física (Fontoura Ilha)	B5	799	01	0,13%
Caderno de Educação Física e Esporte (UNIOESTE)	B5	86	02	2,33%
<b>Total geral</b>	----	4.017	77	1,92%

Do levantamento inicial de 4.017 trabalhos publicados nos periódicos analisados dentro do recorte temporal definido, foi feita uma triagem que resultou em 77 trabalhos sobre a temática de investigação. Vale ressaltar que dentre esses 77 artigos apenas 01 tratou diretamente da relação entre esporte, criminalidade e juventude. O artigo ‘Adolescente em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal’(KOBAYASHI; ZANE, 2010) analisou o comportamento de jovens desviantes

durante as práticas esportivas de futsal dentro de uma instituição específica onde os jovens cumpriam medida socioeducativa do tipo internação – medida de alta complexidade aplicada em infrações de maior dano à sociedade e ao desenvolvimento do próprio jovem.

Analisando o fato de que num universo de 4.017 publicações foram encontrados 77 artigos sobre o tema em questão e dentre esses apenas 01 tratava da relação esporte, criminalidade e juventude, foi possível comprovar a hipótese inicial de incipiência de estudos sobre o assunto no campo da Educação Física. Vale informar que mesmo ocorrendo o redirecionamento da busca o artigo de Kobayashi e Zane (2010) foi mantido no conjunto de dados do levantamento.

Há de se considerar ainda que o número de publicações sobre projetos esportivos de caráter social representa 1,92% da produção total entre os anos de 2010 e 2016 nos periódicos analisados. Se por um lado esse dado nos permite sustentar uma hipótese que aponta para a incipiência de estudos sobre a temática, por outro, pode ser apenas a expressão da dispersão dos estudos, tendo em vista a variedade de temas presentes no campo acadêmico-científico da Educação Física brasileira. De qualquer modo, a partir desse levantamento foi possível reunir indícios mais significativos que identificam a incipiência de estudos brasileiros, no campo da Educação Física, sobre o uso social do esporte no combate à criminalidade na juventude (ANTUNES, 2015)<sup>11</sup>.

Dos 77 artigos analisados, seguindo a classificação dos próprios autores, foram encontrados: 42 pesquisas de campo (PC); 24 análises documentais (AD); 13 ensaios teóricos (ET); 08 revisões bibliográficas (RB) e 03 relatos de experiência (RE). É importante ressaltar que dos 77 estudos, 10 combinaram pesquisa de campo com análise documental, 02 realizaram análise documental aliada à revisão bibliográfica e 01 realizou revisão bibliográfica seguida de pesquisa de campo. Por tal razão, o somatório dos tipos de pesquisa realizados não é compatível com o número total de artigos selecionados. A Tabela 2 dá visibilidade a esses dados.

---

<sup>11</sup> Parte do levantamento foi apresentada no XIX CONBRACE (2015), disponível nos Anais do evento.

Tabela 2 – Tipos de pesquisas segmentados por periódico de publicação

<b>Periódico</b>	<b>PC</b>	<b>AD</b>	<b>ET</b>	<b>RB</b>	<b>RE</b>
Motriz: Revista de Educação Física (UNESP)	02	01	-	-	01
Movimento – UFRGS	05	01	02	-	-
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP)	06	02	01	-	-
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (CBCE)	02	02	02	02	-
Revista da Educação Física (UEM)	03	02	01	-	-
Licere (CELAR/UFMG)	12	11	06	04	01
Pensar a Prática (UFG)	07	02	01	01	01
Rev. Mackenzie de Educação Física e Esporte (UPM)	03	01	-	-	-
Coleção Pesquisa em Educação Física (Fontoura Ilha)	-	01	-	-	-
Saúde e Transformação Social (UFSC)	-	01	-	01	-
Caderno de Educação Física e Esporte (UNIOESTE)	02	-	-	-	-
<b>Total</b>	42	23	13	08	03

Os dados expostos na Tabela 2 permitem identificar a prevalência da pesquisa de campo e da análise documental. Embora não tenha sido objetivo do levantamento analisar o perfil dos periódicos em relação ao tipo de pesquisa que mais publicam, os dados da Tabela 2 sinalizam que dos 11 periódicos presentes na lista, 08 apresentaram um número maior de trabalhos desenvolvidos por meio da pesquisa de campo. Sendo que apenas 02 periódicos publicaram pelos menos um trabalho em cada um dos tipos de pesquisa sinalizados dentro do levantamento. Vale ressaltar, novamente, que a identificação do tipo de pesquisa se deu a partir da classificação feita pelos próprios autores dos trabalhos, a qual é apresentada na descrição metodológica dos artigos.

Embora em alguma medida sejamos conduzidos a considerar o número de produções encontrados ainda reduzido no que se refere aos estudos sobre esporte em projetos sociais (e menor ainda os que tratam da relação dele no combate a criminalidade juvenil), um dado merece destaque, a prevalência das pesquisas de campo. Isso significa que os pesquisadores tem se preocupado em ir a campo para produzir empiria sobre seus objetos de estudo, o que torna a produção do conhecimento na área mais profícua, pois, o debate passa a ser promovido a partir de elementos extraídos do cotidiano e não apenas reflexões sobre teorias já confirmadas na área.

A partir da leitura completa dos 77 artigos considerando os objetivos declarados pelos autores conseguimos identificar o foco de análise pretendido em cada estudo (Tabela 3). Essa identificação nos possibilitou agrupar os estudos com o mesmo interesse de análise/discussão e, ao mesmo tempo, identificar a prevalência ou não de um ou mais desses interesses. A busca por esses dados foi importante uma vez que, é necessário identificar o tratamento dado ao tema e quais recursos estão sendo mais

empregados pelos pesquisadores para o alcance de seus objetivos. A Tabela 3 dá visibilidade a esses dados.

Tabela 3 – Foco de análise e tipo de pesquisa

Foco de Análise	N.º de artigos	Tipo de Pesquisa	
Políticas públicas de esporte (e lazer)	19	ET	9
		AD	6
		PC	<b>5</b>
		RB	1
Avaliação/impactos/benefícios de projetos/programas sociais	12	PC	<b>8</b>
		AD	7
Formação/atuação/perfil de educadores/agentes sociais	11	PC	7
		AD	3
		RB	2
		ET	1
		RE	1
Tratamento dado ao esporte dentro de projetos/programas sociais	8	PC	<b>3</b>
		AD	2
		RB	1
		ET	3
Facilitadores e/ou barreiras para a implantação de projetos/programas sociais	7	PC	<b>4</b>
		AD	3
		RE	1
Financiamento público de projetos/programas sociais	3	AD	3
		RB	1
Desenvolvimento moral/comportamental de participantes de projetos sociais	1	RE	1
Desenvolvimento moral/comportamental de jovens desviantes participantes de projeto social em instituição de internação	1	PC	1
Opinião de pais e/ou participantes de projetos/programas sociais	3	PC	
Opinião de gestores e professores/agentes projetos/programas sociais	3	PC	
Apropriação do projetos/programas sociais pelos participantes	3	PC	
Facilitadores e/ou barreiras da/na participação projetos/programas sociais	2	PC	
Melhoras físico-motoras com a participação em projetos/programas sociais	1	PC	
Agressividade em participantes de projetos/programas sociais	1	PC	
Perfil dos participantes de projetos/programas sociais	1	PC	
Análise da produção acadêmica sobre projetos/programas sociais	2	RB	

Inicialmente, cinco dimensões de análise se destacaram nos estudos: [1] políticas públicas de esporte e lazer; [2] avaliação dos impactos/benefícios ou da estrutura/funcionamento de projetos/programas sociais; [3] formação e/ou atuação/perfil de educadores e agentes sociais atuantes em projetos/programas sociais; [4] tratamento dado ao esporte dentro de projetos/programas sociais; [5] facilitadores e/ou barreiras para a implantação de projetos/programas sociais. Nas cinco dimensões destacadas identificamos também a prevalência das pesquisas de campo o que nos permite afirmar que a construção do conhecimento nessa área está sendo sustentada em maior parte pelo debate a partir dos dados de campo. Outro dado importante presente na Tabela 3 aponta

para a dispersão de foco na temática, o que consideramos um importante movimento para o desenvolvimento do campo. Uma vez que, são necessários estudos que considerem diferentes aspectos acerca do mesmo objeto/fenômeno para que a sua compreensão possa ser ampliada.

Observamos ainda que nos artigos analisados, o esporte foi sempre caracterizado como um elemento importante na formação (ou transformação) de valores dos sujeitos nas comunidades em que projetos ou programas de caráter social são desenvolvidos. No entanto, segundo nossa análise, os dados capazes de comprovar tais afirmações são escassos ou inconclusivos. Essa situação acaba gerando uma lacuna empírica entre os discursos construídos sobre o potencial socializador do esporte e as mudanças sociais efetivamente promovidas pela ação do esporte em projetos de caráter social. De qualquer modo, seja pela incipiência dos estudos, seja pela dispersão temática, não foi possível identificar na produção nacional examinada nenhum modelo ou proposta de modelo de categorias de análise que auxiliem a ordenar o campo.

É nesse sentido que a busca por uma sistematização que auxilie o estudo de projetos esportivos de caráter social, em especial aqueles que visam operar em prol da redução da violência e criminalidade na juventude, fez-se necessária. Uma sistematização que possa servir tanto para auxiliar a elaboração e a avaliação dos projetos como para melhorar a compreensão deles.

## **2.2 Uma Proposta de Sistematização para o Estudo de Projetos Esportivos de Caráter Social**

Com base nas constatações obtidas com o estudo de levantamento que realizamos a proposta analítica que Geof Nichols (2004) desenvolveu a partir do modelo teórico de ‘prevenção da criminalidade’ de Paul Brantingham e Frederic Faust (1976) parece pertinente ao estudo de projetos de caráter social, em especial, aqueles que empregam/ofertam o esporte. O modelo desenvolvido por Nichols (2004) pode agir como um importante auxiliar na análise específica de PECS que têm como objetivação a questão da criminalidade jovem. O uso do modelo conceitual em questão pode ajudar a entender melhor o funcionamento dos PECS voltados ao combate e/ou prevenção da criminalidade juvenil auxiliando assim o desenvolvimento de (novos) modelos de pesquisa nessa temática.

O modelo conceitual original de Brantingham e Faust (1976), que inspirou a proposta analítica de Nichols (2004), sugere classificar as iniciativas sociais que visam operar contra a criminalidade em três níveis ou tipos de prevenção: primária, secundária e terciária. Segundo os autores (BRANTINGHAM; FAUST, 1976, p.284):

(...) (1) prevenção primária, é direcionada à modificação de condições criminogênicas no ambiente físico e social em geral; (2) prevenção secundária, dirigida à identificação precoce e intervenção na vida de indivíduos ou grupos em circunstâncias criminogênicas; e (3) prevenção terciária, dirigida à prevenção da reincidência.

Com base nessa delimitação conceitual, Geof Nichols realizou estudos sobre projetos esportivos de caráter social voltados ao trabalho com jovens em situação de risco social, desenvolvendo uma tipologia para classificar os projetos e os mecanismos de ação por eles empregados em suas atividades socioeducativas. Nesse contexto, Nichols (2004) substituiu a palavra ‘prevenção’, originalmente utilizada por Brantingham e Faust (1976), por ‘intervenção’, caracterizando assim os projetos em: intervenção primária, intervenção secundária e, intervenção terciária.

A *intervenção primária* está diretamente liga aos projetos que se inserem em comunidades onde a criminalidade ainda não está plenamente instituída. Mas, por apresentarem condições sociais desiguais, podem ser classificadas como comunidades suscetíveis a ocorrência futura de atos ilegais. Segundo Nichols (2004), pobreza e baixos níveis de escolarização, profissionalização, prestígio social e saúde física e mental são tradicionalmente correlacionados à criminalidade, embora exista um debate sobre sua linearidade causal. Assim, a identificação destas condições é vital para o planejamento urbano e a organização de ações de intervenção primária que visem melhorar o bem-estar geral e a educação das comunidades objetivando o distanciamento da criminalidade. Ações desse tipo de intervenção se caracterizam pela implantação de atividades físicas, esportivas e educacionais orientadas para a criação e/ou recuperação de espaços físicos de uso coletivo, em busca de mais qualidade para os espaços de convivência dentro da comunidade, ocupação positiva do tempo disponível das crianças e dos jovens e aumento da coesão comunitária.

A *intervenção secundária* caracteriza-se pela inserção em comunidades onde há indícios claros da criminalidade jovem ou com circunstâncias facilitadoras para a sua instauração. Obviamente, as condições que servem para identificar a necessidade de intervenção secundária são as mesmas basicamente que contextualizam os campos para

a intervenção primária. Porém, neste caso, já é possível identificar um número significativo de ocorrências de envolvimento de jovens em atos infracionais. Esse tipo de intervenção atua diretamente com os sujeitos que compõem os chamados ‘grupos de risco’ (NICHOLS, 2007). Segundo a tipologia das intervenções, os projetos de intervenção secundária são voltados ao trabalho com os jovens que estão mais expostos ou propensos ao envolvimento com a criminalidade ou com o crime organizado.

Projetos sociais de intervenção secundária são frequentemente instalados em comunidades onde problemas como a evasão escolar, desemprego, saúde pública deficitária e desigualdade econômica convivem lado a lado com ações e/ou organizações criminosas. Os projetos podem oferecer, de maneira específica ou combinada, atividades de educação (geralmente profissionalizante); esporte (iniciação esportiva, formação de atletas, prática de lazer ou um misto dos três<sup>12</sup>); arte e cultura em geral (dança, pintura, artesanato, teatro, música, literatura); etc..

Por fim, a *intervenção terciária*, com base no modelo conceitual de Paul Brantingham e Frederic Faust, é definida por Nichols (2004) como aquela na qual ocorrem projetos sociais que trabalham apenas com os jovens que estão/estiveram em contato direto com o crime. São os projetos especificamente desenhados para atuar junto aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Ou seja, aqueles jovens flagrados cometendo alguma infração que, após julgados pelas cortes/juizados responsáveis, foram encaminhados para um sistema ou programa de socialização juvenil. Esse tipo de intervenção foca no combate à reincidência no crime, objetivando interromper a construção de uma carreira dentro do crime.

No Brasil esse tipo de intervenção está ligado a ações específicas e projetos que atendem jovens julgados pela Vara da Infância e da Juventude local que são encaminhados para o cumprimento de medidas socioeducativas conforme determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). As medidas visam interromper a permanência desses jovens na criminalidade.

Assim como os projetos podem ser caracterizados quanto ao tipo de intervenção que realizam (primária, secundária ou terciária), Nichols (2004) também propõe que se identifique o mecanismo de ação empregado pelo projeto para que seus objetivos sejam

---

<sup>12</sup> De fato, não podemos deixar de observar o quão frequentemente PECS combinam a pretensão de identificar talentos e formar atletas, às vezes até ‘futuros campeões olímpicos’, com o objetivo de ocupação saudável do tempo disponível.



alcançados. Segundo o autor, esses mecanismos podem ser classificados em: distração ou desvio, dissuasão e, desenvolvimento pró-ativo<sup>13</sup>.

O *mecanismo da distração ou desvio* é aquele empregado para a ocupação saudável do tempo livre dos sujeitos. Esse mecanismo opera por meio de programas de atividades variadas que despertam o interesse de participação nas pessoas com fins a ocupar positivamente seus momentos livres (de obrigações laborais ou estudantis). Segundo Nichols (2004), esse mecanismo comumente opera por meio de atividades esportivas e de lazer com o propósito de afastar crianças e jovens da ociosidade a qual pode colocá-las em situação de risco como por exemplo, frequentar espaços não seguros ou conviver com grupos não recomendados.

No Reino Unido, por exemplo, existem ações/projetos públicos que operam por meio do mecanismo de distração durante as férias escolares e feriados prolongados em bairros de baixa renda. Esses períodos foram identificados, por estudos anteriores, como os mais propensos a deixar crianças e jovens entediados pela falta de opções para o preenchimento do tempo livre. Especialmente, quando se tratam de crianças e jovens residentes em bairros carentes de espaços e de oportunidades para a prática física, esportiva e de lazer (NICHOLS, 2007). No caso brasileiro, o exemplo mais recente é a ação do programa ‘Brincando com o Esporte’ do Ministério do Esporte. Segundo suas diretrizes este programa objetiva:

[...] oportunizar a crianças e adolescentes das diversas regiões brasileiras, nos dois períodos anuais de férias escolares, opções de esporte e lazer que preencham o tempo livre desses beneficiados de forma prazerosa e ao mesmo tempo construtiva, por meio da oferta de atividades lúdicas, esportivas, recreativas, artísticas, culturais, sociais e turísticas (BRASIL, 2018)<sup>14</sup>.

O outro mecanismo de ação que pode ser empregado nos projetos, segundo Nichols (2004), é o *mecanismo da dissuasão*. Ele opera por meio de atividades que tem o propósito de apresentar ao jovem novas perspectivas de vida, as quais direcionam sua atenção para o lado oposto ao da criminalidade. Esse mecanismo está diretamente ligado à necessidade de conduzir o jovem à descoberta de novas habilidades e competências que possibilitem o desenvolvimento de alguma carreira ou atividade profissional. Os projetos esportivos que operam por meio desse mecanismo tipicamente

---

<sup>13</sup> Termos originais: *Diversion; Deterrence; Pro-social Development* (NICHOLS, 2007, p.06).

<sup>14</sup> Disponível em

[http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/BRINCANDO%20COM%20ESPORTE/brincando\\_com\\_esporte\\_2018\\_diretriz.pdf](http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/BRINCANDO%20COM%20ESPORTE/brincando_com_esporte_2018_diretriz.pdf). Acesso em 13 de janeiro de 2018.

são aqueles que focam em ações e investimentos voltados à iniciação esportiva e formação de atletas. As atividades esportivas, e o esporte em si, são apresentados aos jovens desses projetos como uma oportunidade para a mudança de vida, para a ascensão econômica e social por meio da construção de uma carreira profissional no esporte.

O terceiro e último mecanismo de ação empregado em projetos sociais, segundo Nichols (2004), é o do *desenvolvimento pró-social*. Esse mecanismo está diretamente ligado aos valores positivos idealizados para aprendizado e adoção pelos participantes do projeto. Para Purdy e Richard (apud NICHOLS, 2004), assim como os jovens são capazes de aprender os valores do crime quando convivem com grupos envolvidos com a criminalidade, também são capazes de aprender valores positivos quando convivem em um ambiente sócio-moral positivo. Portanto, os valores idealizados para o projeto devem ocupar lugar de destaque dentro das ações, sobressaindo-se às atividades desenvolvidas.

O modelo conceitual de prevenção da criminalidade na juventude de Brantingham e Faust (1976) bem como, as adaptações de Nichols (2004) não devem ser assumidas como mecanismos diretos de classificação e análise de projetos de caráter social. Entendemos que este modelo pode ser visto como um elemento balizador para estudos que se proponham analisar projetos ou para agentes que desejem elaborar propostas de intervenção social no combate à criminalidade<sup>15</sup>. Com efeito, um mesmo projeto pode empregar ao mesmo tempo mais de um mecanismo de ação. Por exemplo, um mesmo projeto social pode atender jovens de diferentes situações sociais com o objetivo de desenvolver habilidades para posturas mais ativas nas comunidades e aumento da coesão comunitária e, ao mesmo tempo, desenvolver o ensino de alguma modalidade esportiva ou instrumento musical com o objetivo de aumentar a empregabilidade desses participantes<sup>16</sup>. Assim, poderíamos supor um projeto de

---

<sup>15</sup> A Superintendência de Prevenção à Criminalidade do Estado de Minas Gerais desenvolve, desde 2003, programas e ações sociais destinados a combater a entrada e a reincidência na criminalidade em localidades de elevada vulnerabilidade social. O projeto gestor que abriga as ações realizadas nos municípios participantes está pautado pelas orientações do modelo conceitual de combate à criminalidade na juventude de Brantingham e Faust (1976). Embora, nem estes autores nem Geof Nichols sejam mencionados no relatório do programa, as intervenções primária, secundária e terciária são descritas e expostas como balizadores das ações idealizadas pela Superintendência de Prevenção à Criminalidade. Prevenção Social à Criminalidade - a experiência de MG, disponível em: <http://institutoelo.org.br/site/files/publications/ac377104e2df2141aa4d5d6246ca487d.pdf>

<sup>16</sup> A exemplo, tem-se o Projeto “Estação Conhecimento” da Fundação Vale realizado no município de Serra/ES.

intervenção primária e secundária empregando mecanismos de distração/desvio e de dissuasão simultaneamente.

Uma vez que este modelo conceitual de tipos de intervenção e mecanismos de ação foi desenvolvido a partir de programas esportivos de caráter social relacionados a questão da criminalidade jovem no Reino Unido, parece importante fazer um exame prévio de seu potencial heurístico a partir do exame da literatura da área produzida no Brasil. Ante a ausência de condições objetivas para a realização de um estudo de validação efetivo que pudesse ser incorporado a tese, optamos por testar hipoteticamente a aplicabilidade destas categorias em projetos cuja descrição estivesse feita de maneira mais detalhada e consolidada. Isto nos conduziu a três livros dedicados, cada um deles, a PECS diferentes: “Cidadãos não vão ao Paraíso” de Alba Zaluar (1994), “ O Olimpo é Verde e Rosa” de Maria Alice Rezende Gonçalves (2003) e “A Vila Olímpica da Maré” de Marcelo Paula de Melo (2005). Vale ressaltar que, o objetivo aqui estabelecido é verificar se esses projetos, a partir das descrições feitas, podem ser classificados segundo o modelo conceitual proposto por Nichols (2004) e não analisar os projetos propriamente ditos.

Alba Zaluar já realizava estudos sobre projetos sociais no Brasil na década de 1980, projetos que dentre outros instrumentos, também utilizavam o esporte com o objetivo de combater influências negativas do crime organizado em comunidades pobres de grandes centros urbanos como Rio de Janeiro e São Paulo. Em sua obra “Cidadãos não vão ao Paraíso” (1994), a antropóloga apresenta discussões sobre diferentes projetos sociais brasileiros, dentre os quais serão destacados apenas dois para fins de debate: o projeto do PRIESP (Programa de Iniciação Esportiva de São Paulo) mantido pela Fundação Roberto Marinho, e o projeto RECRIANÇA (desenvolvido no Rio de Janeiro) mantido pela Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência – ambos inativos atualmente.

Segundo a autora essas duas ações sociais tinham como diretriz a inserção em comunidades onde o crime organizado já havia se instalado. Isto parece permitir a classificação de ambos os projetos como projetos de *intervenção secundária*. Zaluar (1994) também identificou que o uso do esporte dentro desses dois projetos tinha como objetivo promover a ocupação saudável e positiva do tempo livre das crianças e dos jovens das comunidades atendidas. O objetivo do esporte nesses projetos era reduzir as oportunidades de contato das crianças e dos jovens com o crime organizado já instalado

naquelas comunidades. Para Zaluar (1990, p. 40), a motivação fundamental do PRIESP e do RECRIANÇA era “tirar a criança da rua”.

O esporte, além de ocupar o tempo livre das crianças e jovens quando não estavam em atividades escolares, também era utilizado como atrativo desse público para a participação nas demais atividades oferecidas, dentre outras, atividades artísticas e de formação técnica para o mundo do trabalho. Assim, segundo as descrições e análises apresentadas pela autora, parece ser razoável supor a classificação tanto do PRIESP quanto do RECRIANÇA como projetos que utilizavam o esporte como *mecanismo de distração ou desvio*.

Maria Alice Rezende Gonçalves (2003) também realizou importantes estudos sobre projetos sociais que utilizaram o esporte como meio de intervenção social. Seus estudos também identificaram, no início da década de 1990, investimento público e privado em PECS. Um dos estudos de Maria Alice Rezende Gonçalves focou na Vila Olímpica da Mangueira, criada em 1987, financiada com verba pública municipal, estadual e federal em parceria com a iniciativa privada. Em seu estudo não fica patente a possibilidade de classificar a Vila Olímpica da Mangueira como uma forma de intervenção primária ou secundária em sua origem, embora seja pública e notória a associação do senso comum das favelas à violência e à criminalidade.

Por outro lado, Gonçalves (2003) identificou o uso do esporte numa perspectiva que superava a ideia de mera ocupação do tempo livre das crianças e dos jovens das comunidades envolvidas. Embora essa noção não tenha sido completamente abandonada dentro do projeto, a autora constatou que a abordagem do esporte dentro da Vila Olímpica da Mangueira contemplava quatro dimensões diferentes: lazer (ativo); educação; entretenimento e, profissionalização.

O tratamento do esporte sob o viés da ludicidade, ou na dimensão do lazer, ocorria pela abordagem do esporte como atividade não-obrigatória, facilitadora do alívio de tensões físicas, emocionais e sociais. Como oportunidade para desfrutar da sensação de liberdade. O tratamento na dimensão da educação se dava pela possibilidade da abordagem dos valores éticos e morais presentes nas práticas esportivas. A dimensão do entretenimento era operacionalizada pela formação de conhecimentos variados sobre os esportes com o objetivo de instrumentalizar os participantes para a contemplação dos espetáculos esportivos. E, por fim, o tratamento na dimensão da profissionalização se dava com aqueles participantes que manifestavam talento e interesse pela formação atlética.

Assim, temos elementos para indicar que a Vila Olímpica da Mangueira utilizava o esporte como mecanismo de *distração* ou *desvio* e, também, de *dissuasão*. Este fato indica ação simultânea de mais de um mecanismo de ação dentro do mesmo projeto, tal como previsto no modelo conceitual proposto por Geof Nichols (2004).

Outro importante estudo que merece ser mencionado nesse momento é a pesquisa realizada por Marcelo Paula de Melo sobre a Vila Olímpica da Maré. Localizada no conjunto de favelas da Maré, na cidade do Rio de Janeiro, o projeto foi criado no ano de 1995 como PECS destinado às crianças e jovens da localidade. A Vila Olímpica da Maré contou com apoio financeiro da Petrobrás e da prefeitura do Rio de Janeiro (MELO, 2005).

Ao analisar as ações da Vila Olímpica da Maré levando em consideração o aumento de políticas públicas e privadas de esporte verificado no Brasil ao final dos anos de 1990, Melo (2005) sinalizou parte do processo que legitimou o discurso sobre o esporte como prática saudável, educativa e socializadora. Em suas análises o autor identificou, dentre outros aspectos, o uso do esporte como promessa de ascensão social e de distanciamento das crianças e jovens da criminalidade. O esporte foi utilizado dentro da Vila Olímpica da Maré como ferramenta de capacitação dos jovens da comunidade para o ingresso no mercado de trabalho.

As perspectivas de socialização e democratização acionadas pelo discurso e ações do projeto estavam focadas nas possibilidades de melhorias no acesso a cultura, ao trabalho, ao lazer e a saúde que uma possível carreira profissional no esporte ofereceria às crianças e jovens participantes. Melo (2005) também identificou como parte dos objetivos desse projeto garantir a formação de valores positivos em seus participantes, especialmente, naqueles que não apresentavam condições adequadas para a constituição de uma carreira esportiva.

Segundo Melo (2005), a noção que imperou entre os participantes do projeto foi a da ascensão social promovida pela profissionalização no esporte. Os valores associados ao esporte, dentro das ações promovidas, estavam intimamente ligados aos valores do capital e da formação voltada para o mercado. Nesse sentido, pode-se caracterizar o projeto como uma *intervenção secundária* que utilizou o esporte como mecanismo de *dissuasão*.

Zaluar (1994), Gonçalves (2003) e Melo (2005) trazem importantes elementos para o debate aqui pretendido. Isso porque, os estudos e as análises de PECS realizados por esses autores ocorreram em projetos inseridos em comunidades caracterizadas como

comunidades em situação de risco social. Também merece ser considerado o fato de que esses projetos intencionavam, dentre outros objetivos, distanciar as crianças e os jovens daquelas comunidades da criminalidade. Nesse contexto, as análises que realizamos parecem confirmar a fertilidade do modelo conceitual de Nichols (2004), com suas formas de intervenção e mecanismos de ação, para uma análise mais sistematizada de PECS.

Embora não componha o repertório de objetivos específicos do estudo ‘avaliar o projeto social em que os jovens desviantes foram inseridos’ o modelo conceitual proposto por Nichols (2004) oportunizou melhor compreensão sobre as formas de ação em PECS. Essa compreensão, por sua vez, possibilitou a identificação de incoerências entre os objetivos do projeto acompanhado, a oferta esportiva e o tratamento metodológico dado ao esporte dentro do PECS. Também foi possível identificar lacunas entre os objetivos do projeto e os objetivos de socialização idealizados pelo CREAS. Isso porque, essas questões estão diretamente relacionadas aos mecanismos de ação empregados (ou ausentes) no projeto.

No desenho metodológico inicial do projeto de tese as questões relacionadas ao desenvolvimento do PECS e aos objetivos de socialização idealizados pelo CREAS assumiam condição secundária. Isso porque, a intenção era acessar informações acerca das relações que os jovens desviantes estabeleciam com o esporte e o quanto tais relações apresentavam potencial para distanciá-los de atividades criminosas. No entanto, ao melhor compreender os mecanismos de ação possíveis de emprego nos projetos de caráter social com fins a combater a criminalidade na juventude, essas questões passaram a ter maior destaque no estudo. Ainda mais quando nos apropriamos da noção de campo de possibilidades, proposta por Gilberto Velho, para discutir o potencial do PECS na redefinição dos projetos individuais dos jovens desviantes.

Nesse sentido, no decorrer do trabalho nos esforçamos para contextualizar de forma minuciosa o PECS que nos serviu de campo de investigação e a inserção dos jovens acompanhados. Também sinalizamos algumas fragilidades e potencialidades do projeto no que se refere às questões específicas que envolvem o objeto de estudo. Buscamos associar os pressupostos teóricos de Nichols (2004; 2007), Velho (2003) e Becker (2008), na tentativa de construir uma perspectiva de análise geral do projeto que servisse de suporte para a análise e debate da questão central da tese: a experiência esportiva na redefinição dos projetos individuais de vida e no distanciamento dos jovens da criminalidade.

No capítulo seguinte são apresentados os jovens participantes do estudo e suas respectivas infrações. Essa contextualização inicial é fundamental para a compreensão dos elementos que surgirão nos debates sobre o PECS como um campo de possibilidades; sobre os projetos individuais dos jovens e, sobre o potencial do esporte na ressignificação de valores e transformação de atitudes e comportamentos desses jovens.

## CAPÍTULO III

### ***DESVIO, CARREIRAS DESVIANTES E OS JOVENS DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE***

Neste capítulo serão abordadas questões que envolvem os desvios cometidos pelos jovens encaminhados ao PECS para o cumprimento da medida socioeducativa de PSC. Além das noções teórico-conceituais de desvio e de carreira desviante, elementos importantes ao estudo realizado, estão descritos o contexto em que ocorreram as infrações e o que pensam os jovens sobre os próprios desvios. Essas informações foram fundamentais ao estudo uma vez que, revelaram traços dos modos de pensar e de agir desses jovens, trazendo mais elementos para a reflexão e o debate acerca do papel que o projeto social pode desempenhar dentro do processo de ressignificação de valores e transformação de comportamentos e atitudes idealizados via medida socioeducativa.

#### **3.1 Desvio e Carreiras Desviantes**

Nosso entendimento de desvio se deu com base numa perspectiva teórica que define, *a priori*, o desvio como infração a uma ou mais regras estabelecidas dentro de um grupo social. No entanto, foi preciso ampliar essa concepção para uma melhor compreensão dos acontecimentos observados em campo. É nesse sentido que a sociologia do desvio apresentada por Howard Becker em sua obra *Outsiders* (2008) se fez tão importante ao estudo desenvolvido. As noções de *rótulo* e *carreira desviante*, assim como a tipologia de comportamentos desviantes, foram importantes para melhorar a compreensão dos relatos e situações que emergiram em campo.

A concepção de desvio precisa levar em consideração, além do ato infracional, outras questões igualmente importantes. O desvio está diretamente associado ao que um grupo social define como certo ou errado a partir da construção de um conjunto de regras e sanções, as quais poderão ter força de lei ou de tradição. Porém, o desvio não está unicamente ligado a natureza do ato infracional, mas, também a forma como as pessoas reagem a ele. É nesse sentido que Becker (2008, p.17) trabalha com uma concepção sociológica que o permite tratar o desvio como “(...) o produto de uma



transação que tem lugar entre algum grupo social e alguém que é visto por esse grupo como infrator de uma regra”.

Ainda sobre esse aspecto é importante destacar que se as regras são definidas por grupos sociais e as sociedades contemporâneas se constituem de diferentes grupos sociais, admite-se então que as regras podem variar de grupo para grupo. O que, por sua vez, reforça a necessidade de considerar o desvio não apenas sob a ótica do ato que infringiu a regra, mas, igualmente sob a perspectiva que considera a reação do grupo à infração. Nesse sentido, uma pessoa que agiu de maneira equivocada em determinado grupo não cometeu obrigatoriamente um desvio, pois, ela pode ter agido conforme as regras de outro grupo ao qual também pertence, sem a intenção da transgressão, mesmo assim pode acabar rotulada como desviante.

Um indivíduo rotulado como desviante é aquele sujeito que em sua percepção não transgrediu as regras, mas, foi percebido pelos outros como um transgressor. É por essa razão que se pode afirmar que as noções de desvio e comportamento desviante são sociais, coletivas e contextualizadas. Essa questão também teve lugar nas observações em campo e, por isso, a apresentação de uma tipologia do desvio parece pertinente. Não para balizar a identificação e classificação de desvios e desviantes, até porque esses não foram objetivos do estudo, mas, como mais um recurso para facilitar a compreensão dos elementos que envolvem a sociologia do desvio que recrutamos para a constituição da tese.

Segundo Becker (2008), existem quatro tipos de comportamentos quando se fala em desvio: o *apropriado*; o *falsamente acusado*; o *desviante secreto* e o *desviante puro*. Tal classificação reflete a combinação entre o comportamento (desviante ou não) e a percepção do grupo acerca desse comportamento. Embora não tenha sido objetivo do nosso estudo classificar os jovens segundo seus comportamentos desviantes, a tipologia ajudou na compreensão sobre como esses jovens cometeram o desvio e na identificação de indícios que pudessem sugerir<sup>17</sup> o desenvolvimento ou não de carreiras desviantes.

De maneira abreviada podemos dizer que comportamento *apropriado* nada mais é do que aquele que segue pontualmente as regras estabelecidas e é percebido pelo grupo como tal. Já o *falsamente acusado* está ligado à rotulagem e não ao desvio propriamente dito. Ou seja, a pessoa é percebida (rotulada) pelos outros como um

---

<sup>17</sup> Tendo em vista o fato de não termos obtido autorização do juizado de menores para acompanhar os jovens após o cumprimento da medida socioeducativa, as análises relativas a constituição de carreiras desviantes foram desenvolvidas a partir de indícios colhidos nos relatos dos jovens acompanhados.

desviante sem ter cometido um desvio propriamente. Pode-se mencionar como exemplo um caso em que a pessoa não esteja envolvida com drogas ilícitas, mas, por adotar determinada forma de vestir, andar ou falar, definidos pelo grande grupo como características de traficante ou de usuário de drogas, essa pessoa acaba sendo rotulada como desviante, mesmo sem ter cometido o desvio do qual é acusada.

O *desviante secreto* é aquele que adota um comportamento infrator, mas, não é percebido pelos demais do grupo como transgressor dada sua capacidade em ocultar o desvio cometido. Podem servir de exemplos usuários de drogas que realizam o consumo secretamente, isolados de suas relações sociais; homossexuais que mascaram sua orientação sexual a partir da constituição pública de relacionamentos heterossexuais; etc..

Por fim, tem-se o *desviante puro*, aquele que adota publicamente um comportamento que desobedece a regra geral e, portanto, é identificado como desviante pelos demais do grande grupo.

Essa tipologia expõe claramente a relação existente entre os comportamentos individuais e a percepção que a sociedade, de um modo geral, possui acerca deles. Como veremos mais adiante, as infrações cometidas pelos jovens acompanhados durante o estudo traduzem em realidade o que essa teoria sociológica defende. Em dois dos casos estudados os jovens não se consideravam desviantes. Na perspectiva deles não havia infração, apenas agiram conforme conduta aceita pelos grupos a que pertenciam (ou desejavam pertencer). No entanto, foram rotulados como desviantes pelo entendimento social, coletivamente partilhado, a respeito daqueles comportamentos.

Porém, apenas o conhecimento e a compreensão dessa tipologia não são suficientes para o estudo do desvio. É necessário escolher a maneira como ele será tratado, que elementos serão mais significativos para seu entendimento e análise conforme o objeto de estudo. Segundo, Becker (2008, p. 33) existem dois caminhos que podem ser trilhados no estudo do desvio, um deles a partir do emprego do “modelo simultâneo de desvio” e, o outro, por meio do “modelo sequencial de desvio”.

O modelo simultâneo de desvio foca na análise das causas que justificam o comportamento desviante. A proposta de estudo com base nesse modelo busca identificar a variável, ou uma combinação de variáveis, que sirva de justificativa para o comportamento desviante em análise. Nessa perspectiva de estudo, busca-se claramente a identificação e o conhecimento das motivações do sujeito à prática do desvio, e sua

continuidade quando for o caso. O foco da investigação está no ‘porquê’ e não no ‘como’ o desvio ocorreu.

Já o modelo sequencial leva em consideração as mudanças que ocorrem no comportamento desviante ao longo do tempo. O modelo sequencial requer que sejam observados e analisados os passos e os acontecimentos que levam a manifestação do comportamento desviante. O foco se volta para ‘como’ se manifestam os comportamentos desviantes e não para os motivos que o justificam. Assim, essa perspectiva está menos preocupada com questões pessoais e características sociais. Com base nela podem ser analisados comportamentos desviantes que, ao longo do tempo, geram mudanças nos próprios comportamentos desviantes, podendo ocasionar a transformação de um desviante secreto em um desviante puro, por exemplo, além de criar/modificar condições que podem conduzir a constituição de *carreiras desviantes*. Esse modelo de estudo do desvio nos despertou especial interesse por sua relação com a noção de *carreira desviante*, elemento constitutivo do nosso objeto de estudo.

Empregando o modelo sequencial de desvio, então, buscamos conhecer parte das trajetórias de vida dos desviantes para que fosse possível acessarmos informações sobre como esses jovens se envolveram com os desvios praticados. A adoção dessa perspectiva de estudo possibilitou a percepção das relações que aqueles jovens estabeleceram entre seus desvios e a medida socioeducativa que cumpriam e, ainda, a identificação de elementos que podem ser considerados como indícios que apontam a constituição (ou não) de carreiras desviantes.

Segundo Becker (2008) o ponto de partida de uma carreira desviante é sem dúvida a infração à regra. Mas, para a constituição de uma carreira desviante não basta uma sucessão de infrações. É preciso que haja motivações e interesses, esses desenvolvidos a partir da tomada de consciência dos prazeres (ou benefícios) provenientes do ato desviante. Também deve ser considerada a experiência que o desviante vai adquirindo tanto pelo contato com outros desviantes mais experientes, como pela prática regular do desvio. Nesse contexto, um impulso inicial e curioso de experimentar algo novo, socialmente classificado como impróprio ou inadequado, pode se transformar em um gosto estabelecido, porque o indivíduo já experimentou e se apropriou dessa experiência. Assim, ele vai aprendendo a participar de uma subcultura que se organiza a partir daquela atividade desviante que ele também passou a apreciar.

A noção de carreira desviante com a qual Becker (2008) trabalha apresenta algumas similaridades com a noção de *habitus* que Elias (1992) empregou em sua teoria

figuracional. Guardadas suas peculiaridades e dimensões específicas, a aproximação se dá em relação aos modos como o indivíduo vai incorporando comportamentos a partir do momento em que passa a integrar determinado grupo (arranjo) social. Segundo Becker (2008) a carreira desviante vai se constituindo a partir da experiência que o indivíduo adquire no contato frequente com elementos que envolvem a prática do desvio.

Já a noção de *habitus*, segundo Elias (1992), pode ser compreendida como uma espécie de sistema ou conjunto de elementos presentes em arranjos sociais que determinam formas de agir, as quais passam a ser incorporadas pelo indivíduo na convivência com aquele grupo (arranjo social). Essa convivência passa a agir como uma espécie de processo de socialização do indivíduo no grupo. Nessa perspectiva, a regularidade dos contatos com aquele arranjo social acaba influenciando o desenvolvimento de novos padrões de comportamento. E, com o passar do tempo, esses comportamentos deixam de ser conscientes e começam a operar como uma segunda natureza que promove transformações inclusive na estrutura da personalidade do indivíduo.

É nesse sentido que a noção de *habitus*, de Norbert Elias, também nos auxilia na compreensão da constituição de carreiras desviantes uma vez que, permite-nos compreender porque alguns indivíduos ao constituírem carreiras desviantes mudam a própria percepção do desvio. Isso ocorreu no estudo de Becker (2008) sobre o uso da maconha por músicos e, há indícios de ter ocorrido também com alguns dos jovens acompanhados em nosso estudo, como veremos a seguir.

## **3.2 Os Jovens da Prestação de Serviços à Comunidade e os Desvios Cometidos**

### **3.2.1 O Caso do Jovem I**

Os quatro jovens participantes do estudo, identificados como Jovem I, Jovem II, Jovem III e Jovem IV, serão apresentados conforme algumas de suas características pessoais e os desvios cometidos. Fez-se um esforço para apresentar o jovem e contextualizar o processo que envolveu a ocorrência do desvio, apresentando também alguns elementos que classificamos como indícios da constituição (ou não) de uma carreira desviante.

O Jovem I, com 16 anos de idade no momento da realização da pesquisa, residia com a mãe em um bairro popular afastado da região central da cidade. Na época cursava o primeiro ano do ensino médio em uma escola pública estadual localizada em um bairro próximo ao centro, geograficamente no lado oposto ao local de sua residência. Estava cumprindo medida por agressão física praticada durante um jogo de futsal em um torneio municipal já tradicional na cidade chamado Troféu Independência de Futsal<sup>18</sup>.

O caso desse jovem inicialmente parecia de fácil análise, tendo em vista a infração por ele cometida, agressão física, e seus relatos acerca da maneira violenta como o pai o tratava. No entanto, em conversas com os profissionais do CREAS que acompanhavam o jovem, acabei constatando que muitas informações prestadas por ele eram equivocadas ou falsas, inclusive aquelas relacionadas ao pai.

O Jovem I iniciou sua história de vida contando sobre o apreço nutrido pelo pai mesmo esse sendo um homem de pouca paciência e violento. Segundo o jovem o pai lhe batia com frequência por qualquer motivo. Em seus relatos sempre se referiu a essa situação com aparente tranquilidade, afirmando que o pai acabava sempre tendo razão, pois, o jovem se considerava muito desobediente. Ele também relatava que o pai se preocupava muito com sua possível carreira esportiva, portanto, o jovem entendia que os corretivos aplicados eram necessários para que ele não perdesse o foco. A partir dessas informações e tendo conhecimento sobre a infração cometida, embora ainda não se tivesse tocado nesse assunto durante as conversas em campo, pareceu fácil estabelecer a relação entre a agressão física praticada pelo jovem e o comportamento agressivo do pai com ele em casa.

Porém, ao conversar com os psicólogos do CREAS sobre o assunto, descobri que esse jovem não tinha convivência alguma com o pai há muitos anos, pois, a mãe e o casal de filhos foram abandonados quando o jovem ainda era criança. Portanto, o Jovem I morava apenas com a mãe e convivia com o namorado dela, que não residia na mesma casa. A partir dessa descoberta, passei a conferir com a equipe do CREAS, sempre que possível, as informações obtidas em campo. No entanto, é importante ressaltar que existem informações acerca dos jovens que o CREAS não tem autorização legal para disponibilizar. Então, é possível que algumas informações obtidas nas conversas com esse jovem não sejam um reflexo fiel da sua realidade.

---

<sup>18</sup> Esse evento esportivo (anual) estava na sua 49ª edição em 2016, ano em que o estudo de campo foi realizado.

Essa situação, na verdade, representa um dos problemas metodológicos comuns à pesquisa social, que é a dificuldade em determinados casos de se verificar a autenticidade daquilo que é fornecido pelos informantes<sup>19</sup>. Há de se considerar ainda que, por mais que se tente criar um ambiente confortável e descontraído para a realização de entrevistas e conversas intencionais é possível que o informante não se sinta seguro e motivado a retratar fielmente sua realidade. No caso do nosso estudo, essa situação pode ter sido acentuada pelo fato dos jovens estarem cumprindo medida socioeducativa judicialmente determinada, por tanto, estavam sob constante supervisão. Embora tenha sido amplamente esclarecido a eles que eu não pertencia a equipe do CREAS e também não era a responsável pela supervisão deles no projeto, ainda sim o receio de julgamento ou de uma avaliação negativa, podem ter influenciado a constituição de seus discursos e a manifestação de comportamentos durante o campo.

Uma estratégia que utilizei em campo, na tentativa de confirmar as informações fornecidas pelo Jovem I, foi abordar o mesmo tema em diferentes oportunidades de conversas que tivemos. Algumas vezes as mesmas situações foram relatadas com detalhes e resultados completamente diferentes, então, quando não era possível confirmar a veracidade das informações com os profissionais do CREAS, esses relatos eram descartados dada minha incapacidade em identificar qual das versões era a verdadeira. Esse problema também foi enfrentado pelos psicólogos do CREAS durante o acompanhamento do jovem, eles chegaram a identificar que a mãe do Jovem I dava assistência à algumas de suas mentiras, especialmente, quando se tratavam de (falsas) justificas para ausências do jovem no projeto e/ou nas sessões de orientação na sede do CREAS.

O conjunto de informações fornecidas pelo jovem sobre a agressão física praticada no torneio retrata uma percepção que naturaliza a violência física. Para ele é importante que as pessoas a sua volta o respeitem, mesmo que esse respeito seja resultado do medo que elas têm de entrar em um conflito físico com ele. Há um histórico de recorrentes agressões físicas envolvendo o jovem no contexto escolar. Segundo informações obtidas, o jovem parece ter dificuldade em lidar com comentários proferidos a ele ou a pessoas próximas e, na falta de outro recurso para resolver a situação, socos e pontapés acabam sendo sua escolha.

---

<sup>19</sup> Especialmente em casos como o de nossa pesquisa, quando não é possível recorrer à técnicas tradicionais como a da 'triangulação'.

Em conversas sobre o motivo que o levou a cumprir medida socioeducativa o jovem revelou que a agressão cometida dentro de quadra, durante um jogo de futsal, deu-se por motivo externo. Segundo ele, sua namorada estava assistindo a partida que ele disputava. Nesse jogo havia um jovem da equipe adversária que estava realizando marcação individual no Jovem I. Após várias tentativas de chutes a gol, prejudicadas por esse adversário em especial, o Jovem I conseguiu driblar a marcação e pontuar para sua equipe. A namorada, em estado de euforia, segundo o Jovem I, começou a provocar o adversário gritando algumas expressões que acabaram deixando-o incomodado. Esse, por sua vez, dirigiu-se até a lateral da quadra e começou a proferir xingamentos para a menina. Foi quando o Jovem I se aproximou e começou a bater no adversário. A partida foi interrompida e o agredido prestou queixa contra o Jovem I.

Essa é uma síntese que reúne os elementos que se mantiveram presentes nas diferentes versões contadas pelo jovem nas diferentes conversas que tivemos em campo. Questionei-o sobre o ocorrido colocando em pauta o seu projeto de vida de se tornar atleta profissional. Conversamos sobre seus ídolos no futebol e no futsal, sobre quantos deles já haviam se envolvido com agressões físicas dentro e fora de campo ou quadra. Conversamos ainda sobre as trajetórias de vida desses atletas e a imagem social que eles construíram e preservam. Esses assuntos acabaram servindo de gancho para conversarmos sobre valores do/no esporte; a importância desses valores na vida em sociedade e, também, a representatividade deles no contexto da medida socioeducativa. Foi então que alguns elementos se mostraram recorrentes e passei a interpretá-los como indícios de que mudanças no comportamento desse jovem bem como, nos seus valores, somente ocorreriam a partir de um trabalho mais intenso, o qual está muito distante das possibilidades e condições da medida socioeducativa a que foi submetido.

Para o Jovem I, a agressão física que ele cometeu no torneio não foi um ato involuntário, inconsciente ou fruto de um comportamento explosivo – até porque não é o seu perfil, ele é um jovem aparentemente tranquilo, sorridente e brincalhão, embora sua aparência e modos de agir possam sugerir outra interpretação (faz uso frequente de boné ou capuz, sustenta no pescoço cordões dourados ou prateados e adota um molejo bem peculiar no andar). Relativo ao ocorrido, para o jovem a atitude que tomou naquela situação foi necessária para que tanto o adversário agredido como todos os que presenciaram a situação tivessem respeito por ele e pelas pessoas próximas a ele. Na perspectiva dele, o respeito é adquirido a partir da imagem que as pessoas constroem dele. Ou seja, a partir do momento em que as pessoas tomam conhecimento de que ele é

uma pessoa que resolve as situações conflituosas empregando a força física os comportamentos passam a ser diferentes. Por tais razões o comportamento agressivo, quando necessário, mantém-se inclusive na esfera esportiva.

Segundo Sykes e Matza (apud BECKER, 2008), é comum que os desviantes criem justificações para seus desvios fazendo com que o próprio desvio deixe de ser percebido, pelo desviante, como algo impróprio e passe a assumir a condição de uma atitude ou comportamento aceitável. O desviante cria justificações válidas para o seu desvio mesmo que essas justificações não sejam percebidas pela sociedade da mesma maneira. Nesse processo de justificação os desviantes empregam o que os autores chamam de técnicas de neutralização. Elas são vistas como mecanismos que os desviantes lançam mão quando precisam lidar com suas sensibilidades ou predisposições a atos desviantes. Dentre as técnicas existentes os autores apresentam uma que está relacionada ao dano ou prejuízo causado pelo ato desviante, a qual parece ter sido empregada pelo Jovem I para justificar sua atitude no jogo de futsal. Segundo Sykes e Matza (apud BECKER, 2008), a indignação moral do desviante ou de alguém próximo a ele justificaria o dano causado, “(...) o dano, pode-se afirmar, não é realmente um dano; é antes uma forma legítima de retaliação ou punição” (p.39).

Conversando com o jovem sobre esse tema e seus desdobramentos, foi possível perceber que ele atribui ao esporte características relacionadas a poder, controle e respeito conquistado pela força ou pela representatividade dela. O que seja, para esse jovem, o jogo esportivo representa um campo de disputa regido por características que cada jogador consegue construir. Para ele, não basta ser dotado de capacidades físicas e habilidades motoras bem desenvolvidas é preciso ter presença, representatividade, e essa geralmente se constrói a partir dos comportamentos adotados. Na perspectiva do jovem, um bom jogador é aquele que sabe ‘fazer com que o adversário sinta medo de chegar muito perto’. Dessa maneira se ganha mais espaço para um ‘jogo favorável’ – aquele que parece estar ganhando antes mesmo da partida começar. Ele explica afirmando que a agressividade não deve estar apenas no modo de jogar, na maneira de dividir a bola, cavar faltas e afins, mas, deve estar presente também no jeito de ser dentro e fora da quadra – “(...) a gente anda com aquele jeito durão (...)”, “(...) é um molejo malandro, mas firme (...)”, “(...) tem a cara fechada também, essa tem que ter”.

Esse modo de pensar e de agir traduz em parte o que Lahire (2002) define como sujeito social plural. Para o autor, somos sujeitos sociais plurais porque nossos comportamentos são pautados pelos contextos sociais em que nos encontramos inseridos



ou nos quais transitamos. Seja no trabalho; no âmbito familiar; nas práticas religiosas ou no lazer, adotamos posturas que nos parecem adequadas ou necessárias àquela configuração social em que estamos inseridos ou nas situações que vivenciamos em determinado momento. Porém, essa caracterização do ator social como um sujeito social plural não deve ser adotada de maneira simplista, como se o ator social desenvolvesse uma espécie de disposição para agir de determinados modos em arranjos sociais ou situações diferentes, como se esse agir estivesse formatado para cada situação ou contexto. É importante salientar que, embora o ator social aprenda a adequar comportamentos e atitudes aos distintos contextos a que é submetido, esse processo não se manifesta de maneira homogênea no tempo. Pelo contrário, vai se transformando na medida em que vivências e experiências do passado do ator social também lhe servem como elementos para mudanças no presente.

Deve-se considerar ainda, os interesses do ator social em adotar determinados comportamentos em situações ou contextos sociais específicos. Então, não é possível afirmar que alguém agirá sempre da mesma maneira em determinado contexto social dado o seu conhecimento acerca do conjunto de normas e valores que operam naquele arranjo social. Os interesses do ator criam novas condições para que atitudes e comportamentos sejam transformados, modificados, ou mantidos.

No caso do Jovem I não houve qualquer manifestação de agressividade ou violência durante as práticas no projeto. Provavelmente porque, a natureza das práticas esportivas das quais participou (aulas de atletismo e ginástica) não oferece muitas oportunidades para a ocorrência de situações conflituosas. Portanto, não foi possível observar o jovem em situações de conflito para verificar qual seria seu comportamento.

Práticas esportivas de caráter coletivo são mais propensas a ocorrência de divergências e situações conflituosas entre os participantes e, quanto maior for o interesse do participante naquele esporte, mais envolvido ele ficará. Portanto, no caso específico do Jovem I, caso houvesse práticas de futebol ou futsal (esportes de seu grande interesse) durante as aulas do projeto, certamente seu envolvimento nas atividades seria maior. E, ao participar de algo de seu interesse é possível que seus comportamentos e atitudes também fossem mais espontâneos.

Mesmo sem a oportunidade de confrontar os discursos produzidos pelo Jovem I acerca da agressividade e violência física com atitudes e comportamentos seus nas práticas do projeto, dois aspectos merecem ser considerados. O primeiro diz respeito ao fato do jovem ter conhecimento de estar sob supervisão constante durante as atividades

que envolvem a medida socioeducativa, o que pode ter levado-o a evitar situações conflituosas para não comprometer sua avaliação. O segundo aspecto está relacionado ao hábito do jovem em construir discursos/relatos que misturam acontecimentos reais com imaginação, criando uma significativa distância entre o que ele diz e o que realmente faz (fez). Mesmo assim, os discursos produzidos pelo Jovem I nos permitiram identificar que ele construiu uma relação entre violência (ou comportamento que sugira violência) e respeito que, na sua percepção, é uma relação positiva. Seus discursos sugerem o emprego da violência, mesmo que representativamente, para alcançar respeito entre os pares tanto dentro como fora dos campos e quadras.

Esse jovem abandonou o projeto faltando apenas duas semanas para a conclusão da sua medida, então não consegui realizar a última conversa com ele na qual resgataria alguns temas de nossas primeiras conversas, relacionando-os as suas percepções e considerações (finais) acerca do projeto, da infração cometida e da medida socioeducativa. Mesmo assim, analisando nossas conversas até o momento em que ele se fez presente no projeto é possível afirmar que não ocorreram transformações na noção que ele desenvolveu acerca da violência/agressividade como recurso para a obtenção de respeito. Aliado a isso, tem-se o fato de que nas práticas esportivas das quais ele participou o tema da violência/agressividade no esporte não foi abordado dada a natureza daquelas práticas (atletismo e ginástica). Falou-se muito em respeito (aos adversários), mas não em violência nem agressividade, temas amplamente abordados durante as práticas do jiu-jitsu, as quais ocorreram quando o jovem ainda não havia ingressado no projeto.

Esse contexto nos dá condições, então, para acreditar que esse jovem seguirá empregando a violência física para resolver situações de conflito, nas quais ele julgue estar sendo desrespeitado ou quando alguém próximo a ele estiver em situação semelhante. As evidências indicam que a violência/agressividade está sendo utilizada na construção de uma imagem que seja capaz de atribuir ao jovem o respeito idealizado por ele, especialmente em situação de disputa esportiva. Respeito que acaba constituindo, na perspectiva dele, condição favorável para sua atuação em campo ou quadra. É como se suas habilidades técnicas de jogo estivessem aliadas ao (suposto) respeito que o adversário nutre por ele a partir do medo de um conflito direto, resultado da imagem construída entorno de si. Então, como diz Becker (2008, p.40) “na busca de interesses legítimos, o ato desviante se torna, se não de todo apropriado, pelo menos não de todo impróprio”, refletindo uma espécie de subcultura particular.

### 3.2.2 O caso do Jovem II

O Jovem II, com 16 anos na época do estudo, residia com os pais em um bairro considerado de classe média afastado da região central, estudava em uma escola privada e estava cumprindo medida socioeducativa por uso de drogas. O caso desse jovem é curioso pelo fato dele ter sido denunciado pela própria mãe quando flagrado em casa, sozinho, fumando maconha.

O jovem relatou que começou a fumar maconha por influência de alguns colegas na escola. Seu interesse na droga foi despertado pelo desejo em ser aceito em um determinado grupo da escola. Passou a consumir a maconha em casa, sozinho, como uma espécie de treinamento para poder consumir a droga, posteriormente, com o grupo que desejava integrar. Tudo para se mostrar aos colegas como alguém já experiente no assunto e não um mero iniciante. Como não teve ajuda de ninguém para aprender a fumar a maconha, teve que fazer suas próprias tentativas e para isso aproveitava os momentos em que os pais estavam fora de casa. O acesso a droga era facilitado pelos próprios colegas, procedimento que o ajudou a conquistar a simpatia do grupo, pois, dava a ele características de alguém que já consumia a droga com certa regularidade. Numa de suas investidas para aprender a fumar a maconha, o jovem foi surpreendido pela mãe que chegou em casa antes do horário habitual. Ela o flagrou consumindo a droga dentro de casa e fez a denúncia à polícia.

Becker (2008) realizou um estudo sobre a constituição da *carreira desviante* de um usuário de maconha. Segundo o autor, existe uma trajetória a ser percorrida pelo indivíduo até que ele se torne um usuário frequente. A trajetória é iniciada pelo desejo e oportunidade do indivíduo em experimentar a maconha, seguido de uma sequência de passos que irão constituir o processo de ‘aprender a fumar’. Segundo Becker (2008), vencidas as primeiras etapas, o desejo, o acesso à droga e a oportunidade de experimentá-la, surge a necessidade de aprendizado da técnica de manuseio e consumo da droga. Esses passos são fundamentais para que o indivíduo tenha condições de identificar e desfrutar os prazeres oportunizados por ela.

Segundo o autor, é o processo de identificação dos benefícios da droga que irá sustentar a constituição de um hábito no consumo da mesma. A partir desse processo que o indivíduo pode se tornar um usuário frequente, pois, somente após aprender a identificar e usufruir os prazeres da maconha é que o indivíduo poderá criar um padrão

estável de consumo e, assim, constituir uma *carreira desviante* como usuário de maconha (BECKER, 2008).

O Jovem II já havia superado as primeiras etapas, inclusive umas delas com o auxílio de integrantes do grupo ao qual desejava pertencer. O desejo em experimentar a droga havia sido despertado pelo interesse em ingressar naquele grupo que havia alcançado uma espécie de *status* dentro do ambiente escolar, um grupo de ‘elite’, um grupo ‘visado, seletivo, aquele grupo que todo adolescente desejou participar’ – segundo o Jovem II. O acesso a droga foi facilitado por alguns integrantes desse grupo e a oportunidade de consumo se deu em casa, nos habituais momentos em que ficava sozinho. Como o desejo de experimentação da droga foi motivado pelo interesse em ingressar no grupo, para o Jovem II era importante aprender a fumar a maconha primeiro sozinho para depois fumar com o grupo. Era preciso que ele adquirisse certo grau de experiência no assunto.

No Brasil, o uso recreativo (e medicinal da maconha, salvo exceções) ainda é proibido, portanto, aqueles que adotam o consumo recreativo da maconha acabam sendo rotulados como desviantes. Como são os controles sociais os maiores influenciadores do comportamento individual, os comportamentos classificados como adequados são valorizados positivamente e recompensados a partir de uma lógica meritocrática, enquanto comportamentos classificados como impróprios ou desajustados são desvalorizados e punidos. Nesse contexto, é previsível que usuários de maconha em sua maioria assumam a condição de desviantes secretos, dada a necessidade de manterem em sigilo o desvio, para que não sofram com os constrangimentos e julgamentos decorrentes do controle social que se faz sobre a questão.

Em conversas com o Jovem II sobre seu desvio e sua percepção acerca dele, identifiquei um discurso que caracteriza o uso da maconha como comportamento inofensivo e banal. Na perspectiva desse jovem a mãe empregou uma medida muito drástica para uma situação simples. O consumo da maconha, segundo ele, é inofensivo tanto para ele como para a sociedade. Na sua perspectiva, os usuários de maconha não são nocivos à sociedade uma vez que, a maconha não produz no organismo os mesmos efeitos de drogas mais intensas como o crack e a cocaína – exemplos mencionados pelo próprio jovem. Segundo ele, a maconha “(...) é uma droga leve, relaxa, dá a sensação de liberdade (...)”; “(...) ninguém fica doidão porque fumou maconha (...)”; “(...) ninguém dá tiro nos outros, assalta ou coisa assim porque tá chapado de maconha (...)” (JOVEM II).

Esse jovem não concebe o consumo da maconha como algo errado, inadequado ou impróprio. Portanto, no seu entendimento ele não cometeu nenhuma infração, não é um desviante, embora tenha consciência que o consumo da maconha no Brasil é ilegal. Seus argumentos conduzem a identificação de que a classificação social e legislativa do uso da maconha como uma conduta ilícita não é adequada. Na sua concepção a droga não é nociva, portanto, não produz resultados negativos seja para o indivíduo que a consome seja para a sociedade de um modo geral. Em favor desse discurso o jovem argumentou “(...) se a maconha fosse tão perigosa não era usada como remédio (...)”; “(...) dá na TV toda hora uma forma nova de usar a maconha em gente doente, até em crianças (...)” (JOVEM II).

No caso do Jovem II também percebermos o uso de técnicas de neutralização na justificção do desvio. Seus argumentos combinam a caracterização do desvio como algo sem importância, algo que nem deveria ser considerado inadequado ou impróprio, com o desejo em ingressar num determinado grupo o qual pressupunha o uso frequente da maconha. A neutralização empregada aqui se dá, também, a partir da percepção que o jovem tem de si dentro de um dado contexto social. É o que Syres e Matza (apud BECKER, 2008, p.39) chamam de “bola de bilhar” para explicar como se sente um desviante que vê a si próprio sendo impelido a lidar com situações que parecem impróprias mas, que ao mesmo tempo envolvem alguns de seus desejos – “Aprendendo a se ver mais como objeto do que como agente, o delinquente prepara o caminho para o desvio em relação ao sistema normativo dominante sem a necessidade de um ataque frontal às próprias normas.” (ibidem). No caso do Jovem II suas falas não deixam clara a existência de uma motivação pessoal diretamente ligada à maconha, mas, indicam a motivação em pertencer a determinado grupo. Pertencimento que, a seu ver, seria proporcionado através do hábito no consumo da maconha.

Outro argumento recorrente nas conversas sobre o uso da maconha foi o prazer ocasionado pelo seu consumo a partir da capacidade da droga em transformar momentos tediosos em momentos agradáveis. Durante outras conversas que tivemos o jovem não deu maiores detalhes sobre o desvio. Não consegui saber se ele teve oportunidade para consumir a droga com os colegas; se foi aceito no/pelo grupo; se havia aprendido a fumar a maconha; se havia desenvolvido gosto e hábito pelo consumo, etc.. Sempre que buscava resgatar esse assunto o jovem encontrava um pretexto para se afastar ou para mudar completamente o foco da conversa. Provavelmente isso tenha ocorrido por receio do jovem, por ele acreditar que nossas conversas sobre o assunto poderiam lhe

prejudicar de alguma maneira. No seu imaginário é provável que habitasse a ideia de uma possível extensão da sua medida socioeducativa, um novo processo judicial ou algo do tipo caso houvesse indícios de que ele seguia envolvido com a droga. Considerando o pouco tempo que desfrutei para manter contato com ele, aliado ao fato de acompanhar simultaneamente outros três jovens, minhas possibilidades de avançar numa relação de maior confiança ficaram limitadas.

Ainda sobre esse aspecto, Becker traz considerações pertinentes que nos ajudam a compreender o comportamento do jovem:

Os controles sociais afetam o comportamento individual, em primeiro lugar, pelo uso do poder, a aplicação de sanções. O comportamento valorizado é recompensado, e o comportamento negativamente valorizado é punido. Como seria difícil manter o controle caso a imposição se tornasse sempre necessária, surgem mecanismos mais sutis que desempenham a mesma função. Entre eles está o controle do comportamento, obtido influenciando-se as concepções que as pessoas têm da atividade a ser controlada e da possibilidade ou exequibilidade de se envolver nela (BECKER, 2008, p.69-70).

Ainda nesse sentido, há de se considerar a posição vigilante e repreensiva que a mãe adotou durante o desenvolvimento da medida socioeducativa do filho. Quando ocorre o julgamento de uma infração cometida por um jovem com idade igual ou inferior a dezessete anos e onze meses toda família recebe acompanhamento do CREAS durante o período determinado para o cumprimento da medida socioeducativa. A mãe desse jovem, em especial, esteve muito atenta e presente em todo o processo. Ela acompanhou o jovem no seu primeiro dia no projeto e fez questão de apresentá-lo ao professor expondo claramente o motivo pelo qual o jovem estava lá. Inclusive aproveitou a oportunidade para chamar a atenção do jovem, reforçar a informação de que estaria presente e atenta à medida e, ainda, solicitou ao professor que entrasse em contato direto com ela, antes mesmo de acionar o CREAS, para informar sobre qualquer comportamento inadequado dele durante as atividades no IF.

Sem maiores informações sobre os contatos do jovem com a maconha após o flagrante da mãe, fica a dúvida sobre ele ter seguido com a trajetória de constituição de uma *carreira desviante* como usuário de maconha. Certamente se seguiu deve ter mantido a condição de desviante secreto e seus consumos devem estar ocorrendo agora longe de casa.

### 3.2.3 O caso do Jovem III

Na época do estudo ele estava com 18 anos, residia com a mãe, uma irmã mais jovem e a avó materna em um bairro popular, não estudava nem trabalhava. Sonhava em ser jogador de futebol, constituir uma carreira profissional nessa área e, assim como o Jovem II, frequentou escolinhas de futebol almejando uma oportunidade para disputar vaga em categorias de base de clubes mineiros. Ele interrompeu os estudos aos 16 anos, período em que foi flagrado pela Polícia Civil traficando drogas nos arredores da escola onde estudava. O caso desse jovem chamou a atenção pela maneira como o contexto familiar parece ter facilitado o envolvimento dele com a criminalidade.

Esse jovem alegou sempre ter sido sustentado pela avó, embora residisse também com a mãe, a qual sempre possuiu emprego formal. Segundo o jovem, a avó (é) era uma mulher muito generosa e protetora. Desde muito cedo (ele não precisou a idade, mas disse ainda ser criança) a avó lhe dava uma mesada e muitos presentes com frequência. Era a pessoa que mais apoiava suas decisões e projetos de vida. Foi ela quem custeou as despesas do jovem quando frequentou a escolinha de futebol e apoiou suas investidas na busca por uma carreira no futebol. Foi também com o apoio da avó que ele interrompeu os estudos aos dezesseis anos. Ela foi ainda, segundo o jovem, a única pessoa da família que não lhe reprimiu quando foi descoberto traficando. Na perspectiva da avó, segundo relatos do Jovem III, foi a escola que trouxe influências negativas para o neto e essas influências o levaram para o mundo das drogas.

O jovem acredita que o comportamento super protetor da avó se justifica pela ausência do pai. Por não ter tido oportunidades de conviver com o pai a avó tentou suprir, ao seu modo, essa carência. Quando o jovem decidiu abandonar os estudos, movido pela vergonha de ter sido descoberto traficando, a avó apoiou a decisão e prometeu garantir as condições de vida do jovem. Segundo o jovem “(...) minha vó me quer por perto, não quer nem que eu venha para cá, fica perguntando quando esse trem vai acabar (...)”; “(...) ela me dá tudo que eu quero, tudo o que ela pode né?! (...)”; “(...) ela diz que enquanto tiver viva eu não preciso trabalhar, ela vai me dar as coisas (...)”.

Ele ingressou no tráfico de drogas por volta dos 14 anos, após fazer amizade com um ‘cara do bairro’ – expressão utilizada pelo jovem. Nos seus relatos, afirmou que ficava observando ‘o cara’ e percebia que ele vestia roupas e sapatos de marcas caras, tinha um carro, mas não trabalhava, passava o dia inteiro pelos arredores. Interessado em saber o que se passava tentou se aproximar do ‘cara’ buscando estabelecer uma

amizade, para isso aprendeu a fumar e começou a dividir cigarros com ele, foi quando descobriu que ‘o cara’ traficava drogas. Com o tempo, já o acompanhando em algumas transações, após adquirir maior confiança passou a assumir algumas entregas e também começou a vender maconha na escola onde estudava e arredores. Foi então que ele entrou no ‘esquema’ – expressão empregada pelo jovem.

O contato do jovem com um desviante já experiente foi fundamental para a sua entrada no ‘esquema’. Pois, esse sujeito ensinou ao jovem como encontrar clientes; como transportar a droga; possíveis negociações; como se comportar nas entregas; quanto e para quem deveria fazer o repasse do dinheiro; como e com quem deveria pegar a droga. O jovem aprendeu, inclusive, o que dizer se fosse surpreendido por alguém durante alguma transação. Analisando esses elementos, extraídos de nossas conversas, percebe-se a existência de uma trajetória de passos que levaram o jovem a aprender a traficar a maconha da mesma forma como se aprende um ofício com alguém que já atua em determinada área ou atividade. Foi assim que o Jovem III iniciou sua carreira desviante. Embora não tenhamos entrado em detalhes sobre o tempo transcorrido entre a aproximação com o ‘cara’ e a venda, sozinho, da droga (por não ser objeto de estudo o desvio em si) deduz-se que ele permaneceu dos 14 aos 16 anos, pelos menos, envolvido com a venda de maconha.

No caso do Jovem III, diferente do Jovem II, antes dele cometer o desvio propriamente dito, ele ingressou num grupo organizado de desviantes. Com base nas orientações que recebeu sobre clientela, venda do produto, negociação, acertos financeiros, etc., percebe-se que o ‘esquema’ possui uma lógica de ação, ele está organizado de forma sistemática. Mesmo o jovem afirmando nunca ter estado na ‘boca de fumo’ nem ter conhecimento dos verdadeiros fornecedores, ele sabia que a maconha que o ‘cara’ lhe repassava vinha do ‘morro’, mas ele não sabia que ‘morro’ era esse.

Becker (2008) afirma que para a constituição de uma carreira desviante a trajetória é um elemento fundamental, mas, ainda sim é possível que o indivíduo mesmo ao ter aprendido a desfrutar dos benefícios do desvio decida não seguir como desviante, abandonando aquele comportamento ou prática. Segundo o autor, existe outro fator que pode ser decisivo para a continuidade da carreira de um desviante, que é o ingresso em um grupo de desviantes organizados. Segundo o autor:

Membros de grupos desviantes organizados têm, claro, em comum: o desvio. Ele lhes dá um sentimento de destino comum, de estar no mesmo barco. A partir desse sentimento de destino comum, da



necessidade de enfrentar os mesmos problemas, desenvolve-se uma cultura desviante: um conjunto de perspectivas e entendimentos sobre como é o mundo e como se deve lidar com ele – e um conjunto de atividades rotineiras baseadas nessas perspectivas. O pertencimento a um grupo desse tipo solidifica a identidade desviante. (BECKER, 2008, p.47-48).

Aliado a essas considerações o mesmo autor afirma ainda existir uma tendência nos grupos desviantes organizados à elaboração de justificativas racionalizadas para suas práticas. Essa racionalização da atividade desviante serve como razão para que o desviante siga com a carreira iniciada. “Uma pessoa que aplaca suas próprias dúvidas adotando a racionalização passará a apresentar um tipo de desvio baseado em princípios e coerente do que lhe seria possível antes de adotá-la”. (BECKER, 2008, p. 48).

Quando conversei com o Jovem III sobre o que lhe despertou o interesse pelo tráfico ele respondeu que, primeiramente foi a certeza da impunidade porque era menor de idade na época, aliada a possibilidade de conseguir boas quantias de dinheiro em curtos períodos de tempo de trabalho. Para ele a venda da maconha era uma atividade laboral. Mesmo sendo uma atividade ilegal, na sua perspectiva, era uma atividade que não causava prejuízo a ninguém porque ele não estava roubando nada de ninguém. Na sua visão, apenas estava facilitando o acesso de seus clientes a um produto que eles desejavam e que não estava disponível em qualquer lugar. E, ele escolheu traficar apenas a maconha porque acreditava que essa era uma droga leve, não causava dependência intensa nem a ocorrência de comportamentos agressivos ou algo semelhante que pudesse levar o usuário a cometer violências, roubos, assaltos, etc.. Esses resultados, segundo o jovem, eram mais comuns nos usuários de crack e cocaína.

Ainda apresentava como argumento, para justificar sua escolha de venda apenas da maconha, a recriminação social mais suave, “(...) maconha não é ruim como a cocaína (...)”; “(...) as pessoas nem dão bola pra quem vende maconha, quem vende cocaína aí é marginal (...)” (JOVEM III). Somado a essas justificações, o jovem afirmou também nunca ter consumido nenhuma droga, segundo ele, seu único vício era o cigarro. Sua relação com as drogas era meramente profissional: “(...) não uso essas coisas, eu só fumo cigarro normal (...)”; “(...) isso aí é só para ganhar dinheiro (...)”; “(...) o *barato* é ganhar a grana e não perder pra se chapar (...)” (JOVEM III).

Sobre a justificação que envolve o ganho financeiro, embora o jovem recebesse uma mesada da avó além dos mimos extras, a condição socioeconômica da família, incluindo a avó, pareceria não estar à altura dos desejos do jovem. Não obtive muitas

informações sobre essa questão porque dados socioeconômicos das famílias fazem parte do conjunto de informações que o CREAS não pode fornecer, especialmente, no caso dos jovens desviantes. E, o jovem não prestou detalhes sobre esse aspecto. Por vezes parecia mesmo não saber a real condição da família, noutras dava a impressão de pouco se importar com o assunto. O seu interesse maior estava na manutenção da sua condição de vida. Pelas informações obtidas durante o tempo que estivemos em contato no projeto a avó seguia lhe sustentando.

Comumente o Jovem III vendia a droga nas escolas, inclusive na escola onde estudava na época. Acabou sendo descoberto quando uma de suas ‘clientes’ foi pega com maconha dentro da escola. Pressionada pela direção e pelos pais a menina o entregou. Ele explicou também que ao ser abordado pela polícia, descobriu que já estava sendo monitorado há algum tempo na expectativa de levá-los até a boca de fumo de onde aquela droga era distribuída. Embora tenha admitido que a experiência de ser detido pela polícia, encaminhado ao juizado de menores e ter que cumprir medida socioeducativa tenha sido desagradável, afirmou não ter se aborrecido na época com a situação por saber que sua punição não seria severa tendo em vista sua idade (16 anos).

No entanto, no momento da pesquisa de campo, o jovem já estava com 18 anos de idade. Ele afirmou reiteradas vezes não estar mais envolvido com o tráfico, pois, segundo ele: “(...) agora não dá mais né, se me pegarem eu vou preso (...)”; “(...) sem chance de vender, cadeia não né?! (...)” (JOVEM III). Porém, várias vezes o jovem chegou para as atividades do projeto portando sacolas do comércio local. Frequentemente eram de lojas que comercializam produtos de marcas famosas e muito consumidas pelos jovens. Marcas reconhecidas pelo elevado valor que cobram por seus produtos. Quando alguém fazia algum comentário, em tom de brincadeira, sobre ele estar sempre bem vestido e as compras que parecia realizar com frequência, ele se limitava a dizer que eram presentes da avó. Sem evidências não é possível afirmar se eram mesmo presentes da avó generosa ou aquisições proporcionadas pela continuidade da venda de maconha. Pois, o jovem seguia sem trabalhar e sem estudar.

Quando nossas conversas acionavam temas como planos para o futuro; retomada dos estudos; resgate do projeto profissional no campo esportivo, o jovem alegava não pensar no assunto. Provavelmente porque a segurança que a avó lhe dava, ou a continuidade na venda de maconha, era suficiente para que não houvesse a necessidade de traçar novas metas. Assim, os sonhos se perderam. Foi difícil para mim (como

pessoa) constatar a falta de sonhos, de desejos e de perspectivas futuras em um jovem de apenas 18 anos, educado e simpático, mesmo sendo muito tímido.

Esse jovem quando não estava nas atividades do projeto, ficava em casa ouvindo música, lendo revistas, jogando vídeo game ou assistindo televisão. Relatou não sair muito de casa por interferência da avó, a qual acredita que se o mantiver perto dela ele não voltará a se envolver com a criminalidade. Na época do estudo, seu único compromisso era frequentar as atividades do *Esporte Cidadão*. Quando perguntei o que ele faria nesses dias e horários quando deixasse o projeto ele se limitou a dizer “o mesmo de sempre” (JOVEM III).

### **3.2.4 O caso do Jovem IV**

O caso do Jovem IV foi classificado como um acidente de percurso pelos próprios profissionais do CREAS. Com dezesseis anos na época do estudo, residia com a mãe e uma tia em um bairro afastado do centro da cidade. Estudava pela manhã em uma escola pública, trabalhava à tarde como jovem aprendiz e à noite atuava voluntariamente como auxiliar de musculação em uma academia no bairro onde residia. Essa última ocupação, segundo o jovem, faz parte do seu projeto de vida que é tornar-se instrutor de musculação. Segundo ele, o voluntariado na academia do bairro onde reside é uma forma de adquirir conhecimentos na área que deseja atuar, antes mesmo de seu ingresso no curso de graduação em Educação Física do IF Sudeste MG de Barbacena – mesma instituição que abrigava o projeto no qual o jovem estava inserido para cumprimento de sua medida socioeducativa.

O jovem cumpria medida socioeducativa por agressão física com lesão corporal. Segundo ele, tudo ocorreu dentro da escola quando outro estudante o agrediu verbalmente proferindo comentários maldosos a respeito de alguém de sua família. O jovem não quis dar muitos detalhes sobre o ocorrido, limitava-se a afirmar que tinha consciência de que agira errado, de que havia perdido o bom senso se deixando levar por um impulso raivoso. Sempre fez questão de afirmar que merecia responder judicialmente pelo seu erro cumprindo a medida socioeducativa. Acreditava que somente a partir dessa experiência seria capaz de controlar seus impulsos caso fosse submetido a outra situação estressante como a que lhe gerou a infração. Para ele a lembrança das consequências geradas por um ato impensado é importante e necessária para servir como balizador de suas atitudes e comportamentos futuros.

Dos quatro jovens participantes do estudo sempre foi o mais responsável, pontual e pró-ativo. Não era preciso orientá-lo diariamente nas atividades de prestação de serviço, já conhecia suas tarefas e as realizava sem que nada lhe fosse solicitado. Segundo o supervisor, em diversas ocasiões o Jovem IV foi observado realizando tarefas além das suas incumbências.

A classificação de seu caso como um acidente de percurso se deu em vista de seu histórico de vida e situação familiar. Vivia com a mãe e uma tia, as duas sempre muito presentes e atuantes na sua formação. Nunca tivera qualquer envolvimento com brigas ou situações do tipo até o ocorrido na escola, da qual acabou sendo expulso por se tratar de uma instituição militar.

Era admitido como um jovem tranquilo, educado, inclinado ao uso do diálogo para resolver situações de conflito. Causou grande estranheza à família a notícia de que o jovem havia se envolvido em uma briga de graves consequências. Segundo a equipe do CREAS, não foi possível identificar o que exatamente o outro jovem falou e sobre quem foi o comentário capaz de provocar tamanha revolta no Jovem IV a ponto de motivá-lo a agredir violentamente o colega. Em nossas conversas o jovem também não quis falar muito sobre o assunto. Sempre que eu tentava trazer o motivo da briga para o centro da conversa o jovem repetia as mesmas afirmações: sabia o quanto agira errado e que nunca mais perderia o controle emocional daquela forma.

Os psicólogos do CREAS falavam do caso desse jovem com visível satisfação, porque tanto o jovem quanto mãe e tia estavam comprometidas com o processo que envolvia a medida socioeducativa. A participação de sua família não ocorreu de forma vigilante e punitiva, como no caso do Jovem II com a presença da mãe repreensiva. Pelo contrário, mãe e tia mostravam-se preocupadas com a maneira como o Jovem IV estava lidando com tudo o que estava ocorrendo após o julgamento de sua infração. A satisfação da equipe também se justificava pela certeza que nutriam de que esse jovem não voltaria a cometer infrações desse ou de outro tipo, dadas suas características pessoais, atitudes, comportamentos e contexto familiar. Arranjo familiar que não seguia uma estrutura tradicional, mas, mantinha o mais importante que era a proximidade e acompanhamento do desenvolvimento do jovem.

Quanto a situação escolar do jovem, além de seu histórico não apresentar reprovações durante o percurso escolar até aquele momento seus resultados eram acima da média. O jovem era considerado um aluno exemplar pelos professores (segundo relatos da mãe aos psicólogos do CREAS). Acredita-se que as ofensas proferidas pelo

colega de escola tenham sido muito intensas, envolvendo questões de profundo sentimento pelo jovem, pois, somente isso explicaria a atitude agressiva de sua parte – segundo relatos da mãe e da tia para os psicólogos do CREAS.

O caso do Jovem IV assume condição especial no estudo por se tratar do que os próprios profissionais do CREAS nomearam como ‘um ponto fora da curva’. Mesmo não havendo muitos elementos para discutirmos o desvio desse jovem e as possibilidades de início de uma carreira desviante, seus dados não foram desconsiderados.

A partir do conhecimento do perfil dos quatro jovens e seus respectivos desvios daremos início, no capítulo seguinte, ao debate das questões que envolvem o PECS e a participação dos jovens para o cumprimento da medida socioeducativa.

## CAPÍTULO IV

### ***O PROJETO ESPORTE CIDADÃO DO CREAS-IF: UM CAMPO DE POSSIBILIDADES ONDE TRANSITAM PROJETOS DE VIDA***

Neste capítulo trataremos em especial de questões fundamentadoras do nosso objeto de estudo e que cumprem o importante papel de dar suporte teórico-metodológico às demais análises e reflexões que apresentaremos nesse capítulo e no seguinte. É imprescindível lembrar o fato de que não foi nosso objetivo realizar a avaliação do PECS onde estavam inseridos os jovens desviantes, mas, compreender como o projeto pode funcionar como um campo de possibilidades (facilitador ou limitador) no desenvolvimento e/ou definição dos projetos individuais desses jovens.

Tendo como referência as premissas de Schutz (apud VELHO, 2003, p.21) sobre projeto como “conduta organizada para atingir finalidades específicas”, Gilberto Velho defende que os projetos de vida, em nível individual, são resultados de processos complexos de construção e negociação diretamente vinculados a processos históricos e a códigos culturais que transitam nas relações sociais que o indivíduo estabelece. Segundo Velho (2003, p.59):

(...) o *projeto* existe no mundo da intersubjetividade. Por mais velado ou secreto que possa ser, ele é expresso em conceitos, palavras, categorias que pressupõem a existência do Outro. Mas, sobretudo, o *projeto* é o instrumento básico de *negociação da realidade* com outros atores, indivíduos ou coletivos. Assim ele existe, fundamentalmente, como meio de comunicação, como maneira de expressar, articular interesses, objetivos, sentimentos, aspirações *para o mundo*.

Essa configuração conceitual de projeto de vida nos interessa uma vez que tentaremos identificar os projetos de vida dos jovens desviantes e a ocorrência ou não de alterações quando adentram ao PECS para o cumprimento da medida socioeducativa. A caracterização que Velho (2003) promove do projeto individual como instrumento de negociação entre subjetividade e realidade torna-se pertinente quando admitimos a possibilidade do PECS se apresentar como mais uma realidade de ação e interação social. Realidade em que os atores podem fazer circular seus projetos individuais e, por

meio deles, realizar novas negociações com potencial para favorecer o desenvolvimento desses projetos ou a redefinição deles. É nesse sentido que acreditamos ser oportuno caracterizar o PECS como um campo de possibilidades para o trânsito dos projetos de vida dos jovens desviantes.

Segundo Velho (2003), o campo de possibilidades pode ser compreendido como uma dimensão sociocultural que oferece ao indivíduo condições para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos individuais. O campo de possibilidades se materializa nas relações sociais que permitem a interação entre projetos individuais, diferentes ou similares. Para Velho (2003), a viabilidade dos projetos depende tanto da interação entre projetos individuais quanto da dinâmica e natureza do campo de possibilidades. O autor afirma que:

Família, trabalho, religião, lazer, opções políticas, entre outros, configuram um *campo de possibilidades* em que os atores individuais se movem, mais ou menos impelidos e pressionados, mas com uma gama básica de alternativas e opções (p. 44).

Tendo como base essas prévias definições de *projeto de vida* (ou *projeto individual*) e *campo de possibilidades* seguiremos neste capítulo com o debate das questões que envolvem o PECS e os projetos de vida dos jovens acompanhados.

#### **4.1 O Projeto *Esporte Cidadão* do CREAS-IF**

O projeto que serviu como campo de investigação para nossa pesquisa surgiu da necessidade do CREAS de Barbacena em reorganizar suas estratégias de ação para atender as demandas das medidas socioeducativas de PSC. Inicialmente os jovens da PSC que demonstravam interesse ou ligação com o esporte eram encaminhados aos Núcleos de Atenção à Saúde da Família (NASF) que mantinham grupos de atividades físicas orientadas por um professor de educação física. Esses grupos, pela política de ação do NASF, atendem jovens, adultos e idosos e o repertório de atividades comumente é composto por práticas que envolvem a ginástica, de modo geral e, pequenos e grandes jogos de caráter recreativo. Dada a ausência de projetos sociais no município no campo das práticas corporais capazes de acolher os jovens da PSC, a parceria entre o NASF e o CREAS acabava sendo a única alternativa.

Em meados de 2015 a equipe multiprofissional do CREAS iniciou um processo de reestruturação das estratégias e ações empregadas nas medidas socioeducativas do

tipo PSC e LA. Uma parte desse processo esteve diretamente ligada á busca por novas instituições e entidades que pudessem estabelecer parcerias com o órgão municipal oferecendo atividades capazes de incluir jovens em processo de ressignificação de valores e transformação de atitudes e comportamento - socialização. Foi no início de 2016 que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, campus Barbacena, formalizou sua parceria com o CREAS passando a desenvolver um projeto esportivo de caráter social para atender, também, a demanda das medidas socioeducativas que até aquele momento eram precariamente atendidas pelas atividades dos NASF's do município.

Por determinações das exigências legais de cada instituição para a formalização da parceria (CREAS e IF), o projeto foi cadastrado no IF como um projeto de extensão acadêmica e no CREAS como projeto parceiro. Passou a atender jovens de todos os gêneros com idades entre 13 e 18 anos (em medida socioeducativa ou não), oriundos de bairros menos favorecidos (especialmente no que se refere ao acesso à educação e ao lazer) de Barbacena/MG. A relação de bairros foi elaborada conforme orientações do CREAS, tendo como base informações socioculturais e registros internos da unidade sobre comunidades carentes de assistência em educação e lazer. Para facilitar a divulgação do projeto visando maior abrangência nas comunidades pretendidas, optou-se por visitar as escolas públicas que atendiam os jovens oriundos dessas comunidades.

Importante destacar que a parceria entre o CREAS e o IF também ampliou oportunidades para os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do IF Sudeste MG - campus Barbacena, na atuação em projetos de caráter social (na qualidade de monitores bolsistas ou voluntários).

O IF Sudeste MG é constituído pelos *campi* de Juiz de Fora, Rio Pomba, Santos Dumont, São João del-Rei, Muriaé, Manhuaçu, Barbacena, Campus Avançado de Bom Sucesso, Campus Avançado de Cataguases e Campus Avançado de Ubá. O campus de Barbacena possui uma área verde de vasta extensão com mais de 100 trilhas ecológicas catalogadas e um complexo esportivo que possui: ginásio poliesportivo; quadra poliesportiva coberta; sala equipada para a prática da ginástica olímpica, sala de musculação; sala de lutas; piscina aquecida e coberta; campo de futebol soçaito em grama sintética; pista de atletismo e campo de futebol. A política de uso desses espaços é totalmente aberta à população do município e região desde que respeitadas as demandas das atividades escolares e acadêmicas da instituição. Diariamente pessoas da comunidade barbacenense transitam pelas dependências do IF para a prática de



atividades/exercícios físicos e/ou práticas esportivas diversas. Portanto, o espaço está aberto a todos que desejarem frequentá-lo. Mesmo assim, os quatro jovens que participaram do estudo afirmaram nunca terem entrado na instituição, dois deles por classificarem-na como um espaço 'fora de suas possibilidades'. A maneira como esses jovens se manifestaram evidencia a existência de uma delimitação social, realizada por eles, acerca de espaços/esferas sociais que lhes cabem ou não.

Situações como essa, em que os jovens realizam essa delimitação dos espaços/universos sociais aos quais podem pertencer ou nos quais podem transitar/participar, impulsionaram a equipe multiprofissional do CREAS a seguir na busca por novas propostas e parcerias para a execução das medidas. Cada vez mais focando em oportunidades para a inserção dos jovens em universos sociais distintos para que possam ter a oportunidade de transitar nesses espaços, ter contato com outras realidades e compreender que o acesso lhes é possível. A expectativa da equipe do CREAS, com essa perspectiva de ação via parcerias, é de que o contato com outras realidades seja capaz de promover transformações nos valores e comportamentos dos jovens, estimulando-os a buscar oportunidades para o desenvolvimento de seus projetos de vida longe da criminalidade.

Embora essa proposta de ação seja importante e aponte para a obtenção de resultados significativos, Velho (2001) chama atenção para uma questão importante. O trânsito em diferentes universos sociais, o contato e o estabelecimento de relações sociais com sujeitos sociais distintos de si pode ser profícuo para ampliar o desenvolvimento ético, moral e cultural dos sujeitos, mas, não apaga as desigualdades sociais e econômicas, nem mesmo as relações de poder. Por isso, a ressignificação de valores pautada no convívio com realidades distintas requer muita atenção e cuidado, pois, assim como o convívio com os diferentes pode trazer outras oportunidades para os projetos de vida dos jovens pode, também, acabar reforçando as desigualdades e o sentimento de não pertencimento, muitas vezes fortemente introjetado nos jovens<sup>20</sup>. Ainda acerca dessa questão, há de se considerar também que aqueles que conseguem transitar entre diferentes grupos sociais podem assumir a condição de mediadores, transferindo/carregando valores, hábitos, costumes de um grupo para o outro dependendo de suas trajetórias e ações. Portanto, circular em diferentes grupos permite

---

<sup>20</sup> Como veremos adiante, o aspecto do não pertencimento ficou evidente nos discursos de dois dos quatro jovens acompanhados durante as investidas em campo.

além do contato com diferentes códigos o desenvolvimento da habilidade de adaptá-los e/ou traduzi-los para outros sujeitos (VELHO; KUSCHNIR, 2001).

O PECS oriundo da parceria CREAS-IF, recebeu o nome “*Esporte Cidadão – educação em valores por meio do esporte*” e adotou como objetivo central “Contribuir, por meio do esporte, para a formação físico-motora e o desenvolvimento ético e moral de jovens em situação de vulnerabilidade social” (PROJETO EC, 2016, p.03). Dadas as circunstâncias de definição do projeto, objetivos e público alvo, esse PECS pode ser caracterizado como um projeto de intervenção secundária/terciária, tendo em vista o atendimento de jovens oriundos de comunidades vulneráveis a criminalidade e, também, de jovens que estão ou estiveram em contato com alguma atividade desviante.

O projeto apresenta como objetivos específicos: “[1] democratizar o acesso ao esporte; [2] auxiliar a formação ética e moral dos participantes; [3] contribuir com o processo de socialização de jovens desviantes; [4] promover a inclusão social de jovens em situação de risco/vulnerabilidade social; [5] desenvolver capacidades físicas e habilidades motoras variadas; [6] estimular o desenvolvimento de comportamentos pró-ativos e competências sociais como: trabalho em equipe, gestão de pessoas, organização de tarefas, etc.; [7] oportunizar vivências nas três dimensões sociais do esporte: lazer, educação e rendimento” (PROJETO EC, 2016, p.03). A leitura dos objetivos específicos do projeto nos sugere que podemos classificar, nos termos de Nichols (2004), a *dissuasão* e o *desenvolvimento pró-social* como mecanismos de ação.

As atividades do projeto seguem o calendário letivo anual do IF, assim, seu início comumente fica estabelecido para a primeira semana do mês de fevereiro e o fechamento ocorre por volta da segunda quinzena do mês de dezembro de cada ano. As atividades do projeto ocorrem duas vezes por semana, com duração de 02 horas cada encontro, totalizando 04 horas semanais de práticas físico-esportivas. As modalidades oferecidas em 2016 foram: jiu-jítsu; ginástica artística e acrobática e, atletismo (corridas rasas e com barreiras; saltos em altura e distância, lançamentos de disco e dardo).

As modalidades são oferecidas em blocos ou unidades. A partir de um cronograma previamente definido pela equipe do projeto todos os participantes praticam todas as modalidades oferecidas naquela edição/ano. O repertório de modalidades ofertadas não é fixo, podendo ser alterado a cada nova edição do projeto a critério da equipe – seja pela presença de monitores (bolsistas/voluntários) com conhecimento mais elaborado em uma modalidade que o professor não domine, seja pela procura/interesse dos jovens que configuram o público alvo do projeto.

Segundo o texto do projeto, os argumentos que justificaram a escolha do repertório de modalidades ofertadas na edição de 2016 são:

*A Ginástica Artística e Acrobática* – por serem modalidades dificilmente praticadas nas escolas, porque raras são as escolas que possuem equipamentos para essa prática. (...) *A Ginástica Acrobática* (...) Como seu propósito é a formação de composições humanas, também chamadas de figuras, a cooperação; a responsabilidade; o cuidado com o outro e o respeito são apenas alguns dos principais valores dessa prática.

*O Jiu-Jítsu* por ser uma modalidade esportiva ainda pouco divulgada no Brasil e, pelas diferentes oportunidades de desenvolvimento que oferece aos seus praticantes. Por meio desse esporte é possível se trabalhar o controle da violência e da agressividade nos jovens; aprimorar o respeito ao adversário; desenvolver o raciocínio lógico, estratégico e tático; ampliar a capacidade criativa e de improvisação.

*O Atletismo* por ser um esporte que possibilita o trabalho de valores muito importantes na formação do jovem (...). A atenção; a dedicação; o delineamento de objetivos individuais e a criação de estratégias para o alcance dos mesmos; a identificação de potenciais/qualidades pessoais e o uso deles de maneira positiva e produtiva são apenas alguns dos desenvolvimentos positivos na formação do jovem que podem ser potencializados com a prática do Atletismo.

(...) Há de se considerar ainda, que todas as modalidades acima referidas promovem significativas contribuições ao desenvolvimento motor geral de seus praticantes (PROJETO EC, 2016, p.06-07).

A evidência na formação em valores presente nos argumentos acima reforça a crença no potencial educativo das práticas esportivas e, ao mesmo tempo, parece deixar em segundo plano os aspectos que envolvem o desenvolvimento dos praticantes no campo físico-motor. Se recuperarmos o objetivo geral do projeto, “Contribuir, por meio do esporte, para a formação físico-motora e o desenvolvimento ético e moral de jovens em situação de vulnerabilidade social”, e parte de seus objetivos específicos, aqueles que versam sobre “(...) [4] desenvolver capacidades físicas e habilidades motoras variadas; (...) [6] oportunizar vivências nas três dimensões sociais do esporte: lazer, educação e rendimento (PROJETO EC, 2016, p.03)”, perceberemos certo distanciamento dos objetivos do projeto aos argumentos que justificam a escolha das modalidades.

Ainda que não seja objetivo deste estudo avaliar o projeto social em si, não podemos deixar de observar que em nenhuma das modalidades escolhidas o desenvolvimento de capacidades físicas e/ou habilidades motoras foi utilizado como argumento no sentido de qualificá-las. Todavia, como sabemos, existem significativas relações entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento da personalidade e auto-imagem (BAILEY, 2005; JANSSENS, 2004; NICHOLS, 2007). A literatura tem identificado melhoras significativas na autoestima de crianças, em fase escolar, e mudanças em seus comportamentos durante as práticas esportivas após o aprendizado de habilidades motoras importantes em determinado esporte. Esse fenômeno centra-se no fato de que o indivíduo que adquire condições motoras básicas para uma determinada prática esportiva passa a participar dessa prática de maneira mais confiante, estabelecendo relações interpessoais mais ativas. Esse contexto, então, tornar-se-á profícuo ao trânsito e à educação em valores uma vez que, os praticantes estarão mais envolvidos tanto com a prática esportiva como com o grupo, criando condições para que os valores sejam assimilados (no interior das relações) e não apenas reproduzidos em situações específicas da prática esportiva.

Ainda sobre o aspecto relacionado aos valores expressos na qualificação das modalidades escolhidas, vale atentar para o fato de que esse PECS foi elaborado para atender, também, as demandas da medida de PSC. Nesse sentido, é possível que a formação em valores evidenciada nas justificativas possa ser entendida também como o reflexo de um projeto coletivo, idealizado pelo CREAS, para a ressignificação de valores e transformação de comportamentos e atitudes dos jovens da PSC.

Há de se refletir um pouco mais sobre esse desejo em promover transformações nos valores que pautam as atitudes e os comportamentos dos jovens em questão. Não podemos tratar a educação em valores como um processo simples nem tão pouco linear. Isso porque, os contextos socioculturais em que vivem os jovens são pontos determinantes da formação ético-moral deles. O trânsito em diferentes contextos sociais pode ampliar e qualificar a formação dos atores sociais, promovendo a constituição de um sujeito social plural.

Segundo Velho (2001), o sujeito social se constitui quando passa a participar e pertencer a múltiplos universos sociais, distintas realidades onde a interação lhe permite reconhecer e estranhar códigos, ajustar-se ou distanciar-se deles, pertencer ou apenas contemplar outras realidades. O contato com atores sociais e realidades sociais distintas torna possível a admissão de múltiplos papéis dentro da sociedade o que, por sua vez,

facilita o trânsito, a troca ou a adaptação dos valores do sujeito em relação ao lugar/grupo. Para Velho (2001) é esse processo interacional dos diferentes que cria possibilidades para a transformação de padrões de relacionamento e de comportamento, porque são pautados pelo rearranjo dos valores conforme as necessidades do grupo/local.

Lahire (2002) afirma que somos todos sujeitos sociais plurais, porque nossos comportamentos são pautados pelos contextos sociais em que nos encontramos inseridos ou pelos quais transitamos. No trabalho, no âmbito familiar, no lazer, nas práticas religiosas, etc., adotamos posturas que reconhecemos como adequadas às configurações sociais daquelas situações ou grupos. A pluralidade social dos sujeitos se constitui a partir das relações sociais que consegue estabelecer com outros sujeitos.

Ao nos apropriarmos dessas considerações para ampliar nossas reflexões acerca das justificativas do *Esporte Cidadão*, passamos a compreender que o potencial transformador está na qualidade das relações interpessoais estabelecidas a partir das (nas) práticas esportivas, e não em determinada modalidade. Portanto, a possibilidade de educação em valores não está diretamente associada a essa ou aquela modalidade esportiva, mas sim, às oportunidades que as práticas oferecem para o estabelecimento de relações interpessoais entre os diferentes.

Dentro do *Esporte Cidadão* existem duas dinâmicas de integração. Os jovens que participam do projeto, mas, não estão cumprindo medida socioeducativa participam apenas das práticas esportivas realizadas nos encontros semanais. Já os jovens da medida socioeducativa de PSC além da participação nas práticas esportivas cumprem mais duas horas, por encontro, em atividades de prestação de serviços. Essas atividades são realizadas para atender especificamente a determinação legal do ECA, que define a PSC como a prestação gratuita de tarefas de interesse comunitário, e ocorriam após as práticas esportivas. Sobre esse aspecto é importante ressaltar que, seguindo as orientações do CREAS sobre manter sigilo a respeito da condição dos jovens, a prestação de serviços era iniciada após a saída dos demais participantes do projeto das dependências do setor esportivo. Não raras vezes, foi necessária a intervenção de alguém da equipe (professor, monitores ou mesmo eu) para incentivar a saída dos outros participantes para que os jovens pudessem iniciar suas tarefas.

As atividades para a prestação de serviços dentro do *Esporte Cidadão* foram definidas a partir de valores previamente estabelecidos, pelos profissionais do CREAS, como fundamentais à socialização dos jovens. Valores diretamente relacionados ao

respeito (às regras institucionais, aos funcionários, professores e colegas dentro e fora da instituição) e a responsabilidade (no cumprimento dos horários das atividades, do período definido para a medida e na realização das tarefas solicitadas).

As tarefas de prestação de serviços<sup>21</sup> mais comuns solicitadas aos jovens após as práticas esportivas eram: ajudar a equipe do projeto a recolher os materiais utilizados em aula; conferir os materiais de aula (quantidade e estado), limpeza (quando necessário) e armazenamento nos almoxarifados específicos; organização e conferência dos espaços/salas do setor esportivo; entrega de vestuário esportivo na lavanderia do IF; seleção e registro de material para conserto; conferência de materiais dos almoxarifados e atualização no registro de patrimônio; controle de entrada e saída do material esportivo e das chaves do setor esportivo e, auxílio aos professores de educação física em atividades de aula ou projetos. A escolha pelas tarefas mencionadas também levou em consideração as oportunidades de contato desses jovens com professores, técnicos, acadêmicos e alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF.

Ficou estabelecido que o responsável técnico do setor esportivo faria a apresentação do repertório de tarefas ao jovem, assim que ocorresse seu ingresso no projeto, prestando-lhe auxílio sempre que necessário. Também ficou determinado, inicialmente, que seria dada aos jovens a oportunidade deles próprios administrarem como se daria o atendimento das demandas do setor conforme as tarefas que lhes competiam. No entanto, os jovens chegavam à sala dos professores, após as atividades esportivas, e lá ficavam sentados aguardando o funcionário definir quem realizaria cada tarefa, embora o mesmo já tivesse orientado os jovens a decidirem isso juntos. Percebendo a recorrência desse comportamento, o funcionário do setor esportivo passou a determinar quem faria o que e de que maneira. Essa atitude retirou de cena toda e qualquer oportunidade de exercício da autonomia dos jovens reduzindo, ainda, as possibilidades de interação entre eles durante a prestação de serviços – momento que poderia oportunizar a reflexão coletiva sobre os motivos que os levaram a estar naquela instituição realizando aquele tipo de atividade. A interação ficou comprometida porque os jovens passaram a realizar as atividades individualmente, cada um ficando responsável por uma ou mais tarefas. Nessas condições, a interação durante a prestação de serviços ocorria somente quando finalizavam suas tarefas antes do horário ficando à disposição na sala dos professores, geralmente assistindo televisão.

---

<sup>21</sup> A prestação de serviços era realizada para o setor esportivo do IF e não exclusivamente para o PECS.

Nessas condições, pode-se deduzir que parte dos propósitos da medida de PSC ficou comprometida. Tanto no que se refere ao desejo de reflexão sobre o dano causado à sociedade ou a si mesmo, quanto ao desenvolvimento ou definição de projetos individuais de vida. Primeiramente pela pouca interação entre os próprios jovens e, deles com os funcionários do setor. Provavelmente uma intervenção mediadora da própria instituição (IF) e/ou do CREAS, facilitaria as interações e, também poderia auxiliar na reflexão acerca das infrações cometidas.

Parece-nos que tanto na prestação de serviços como nas práticas esportivas as oportunidades de interação com os colegas (sejam eles jovens desviantes ou não) ficaram prejudicadas pela falta de um mediador, o qual estivesse focado na promoção de relações interpessoais, em especial, dos jovens desviantes. Pois, como defendemos anteriormente, acreditamos que é a qualidade das relações interpessoais que facilita o trânsito e a assimilação de valores servindo de estímulo para as transformações desejadas – nos valores, atitudes, comportamentos, projetos individuais, projetos coletivos, etc.. Mas, quando as possibilidades de interações sociais com todos os que compõem o grupo ficam restritas, ou tornam-se previsíveis, o estabelecimento e a qualidade das relações sociais ficam comprometidos.

Entrelaçando as considerações até então apresentadas, parece-nos que os elementos que limitam a ação do *Esporte Cidadão* como um campo de possibilidades eficaz são mais evidentes que os elementos que facilitam essa ação. No entanto, para que conclusões mais expressivas sejam possíveis é importante o conhecimento de parte das trajetórias dos jovens em socialização e seus projetos de vida bem como, o movimento desses jovens no cotidiano do projeto. Tais questões que serão tratadas nos itens a seguir.

#### **4.2 Conhecendo os Projetos de Vida dos Jovens Desviantes**

Os projetos individuais dos jovens acompanhados apresentaram pontos de aproximação e também de distanciamento. O ponto de aproximação entre seus projetos inegavelmente foi o esporte, motivo que também os levou a inserção no PECS. Já os elementos que distanciam os projetos estão associados às ações e trajetórias dos jovens.

Durante as muitas conversas realizadas com os jovens no campo, foi possível acessar informações sobre seus projetos de vida, expectativas, frustrações e influências diversas. Dos quatro jovens acompanhados, três deles mantinham (ou mantiveram por

determinado tempo) o foco de seus projetos individuais na formação atlética. Ou seja, o objetivo de suas vidas era tornarem-se jogadores profissionais de futebol. O quarto jovem mantinha um projeto de vida também relacionado ao esporte, porém, de maneira menos específica. Desejava tornar-se um preparador físico, mas, não para atuar especificamente numa modalidade esportiva. Segundo relatos desse jovem, ele desejava trabalhar com a preparação física numa perspectiva ampla, focando no desenvolvimento de capacidades físicas que pudessem auxiliar na prática de qualquer esporte, por isso, seu desejo era especializar-se em treinamentos físicos possíveis de serem desenvolvidos por meio da musculação.

Tratemos a seguir de cada jovem para que seus projetos individuais sejam melhor apresentados bem como, os motivos que os levaram a seguir ou a abandonar tais projetos. Vale salientar que, durante as conversas com os jovens foi possível identificarmos indícios que nos sugerem que os projetos de vida dos jovens também chegaram a ser (ou são) parte dos projetos coletivos de suas famílias<sup>22</sup>. Apresentamos a seguir a descrição e debate dos projetos individuais dos jovens, os quais seguirão tratados como: Jovem I, Jovem II, Jovem III e Jovem IV.

Conversando sobre seus projetos de vida, o Jovem I relatou ter um ‘sonho impossível’ e um ‘quase possível’ (definições realizadas pelo próprio jovem). O ‘sonho impossível’ era tornar-se jogador de futebol profissional. Segundo ele esse projeto de vida se tornou um sonho impossível dado o fato de sua idade já estar muito avançada para quem almeja uma carreira no futebol profissional. Em sua opinião, para que tivesse alguma chance de realizar esse sonho já deveria estar inserido nas categorias de base em algum clube esportivo, mesmo que fosse um clube menos expressivo.

O jovem afirmou que quando foi informado que iria cumprir a medida socioeducativa no projeto esportivo do IF chegou a acreditar que a medida poderia ser uma oportunidade para a realização desse sonho, mas, ao iniciar as atividades no projeto percebeu que estava equivocado. Primeiro porque o projeto não era de futebol e, segundo porque a proposta do projeto não era formar atletas, era só “esporte de brincadeira” (JOVEM I). Assim, o sonho de se tornar um jogador de futebol profissional reassumiu a condição de sonho impossível. No entanto, o jovem afirmou que seu ‘sonho impossível’ possui um projeto de adaptação, o qual ainda é possível de

---

<sup>22</sup> Existem trabalhos que apontam para essa questão de como as famílias constroem projetos coletivos com base nos projetos individuais dos filhos e filhas. A esse respeito consulte-se Damo (2007) e Rial (2008).



se tornar realidade. Ele almeja se tornar um jogador amador de futsal. Na verdade, ele já se intitula jogador amador e afirma já estar construindo uma carreira esportiva, isso porque já integra equipes da cidade e da região para a disputa de torneios esportivos na categoria sub-17.

Quando conversávamos sobre suas motivações para a carreira de jogador profissional suas respostas sempre convergiam para as mesmas questões: salário, estilo de vida e a não exigência de uma formação (escolar ou acadêmica) específica. No imaginário desse jovem a remuneração de um jogador profissional no futebol é sempre muito boa, mesmo quando o jogador não pertence a clubes esportivos expressivos no cenário nacional. Na sua concepção de ‘remuneração muito boa’ qualquer valor acima de dois ou três salários mínimos é considerado um valor alto – quando eu perguntei que salário seria *bom* se ele começasse a jogar profissionalmente sua resposta foi “uns dois mil já dá pra farra (...)” (JOVEM I). Em suas falas, quando conversávamos sobre futebol em geral, eram recorrentes as afirmações sobre a boa remuneração no futebol profissional: “Eles ganham bem, *sô* (...); o salário é bom sim (...) se não fosse bom os caras não ficavam tantos anos jogando (...); tá, os que jogam nos clubes grandes ganham mais (...)” (JOVEM I).

O outro argumento apresentado pelo jovem como um estímulo à carreira profissional no futebol é o estilo de vida dos jogadores. Na sua visão, quem se torna um jogador de futebol além de habilidoso é também um amante daquele esporte. Então o trabalho fica mais fácil e agradável porque além de competências para atuar existe o gosto pelo que se faz diariamente. Nas conversas com o jovem, ficou evidente que em seu imaginário habita uma visão quase romantizada da rotina de um jogador profissional. Para ele, a vida do jogador se resume a treinos técnicos e táticos, sessões de academia, massagem, jogos e viagens. As viagens, particularmente, foram mencionadas reiteradas vezes, sempre sob a análise de que um jogador de futebol conhece muitos lugares porque viaja muito para disputar partidas fora da cidade sede do clube – “bom mesmo é ganhar a vida batendo bola, já pensou?” (JOVEM I). Na sua visão, quando um jogador é bom pode dar a volta ao mundo sendo pago para jogar futebol, mesmo que ele seja contratado por times pouco conhecidos no Brasil ou no exterior. Tais crenças acabam reforçando um estereótipo de carreira que talvez ainda seja comum no imaginário de alguns grupos sociais e/ou geracionais<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Em 2006 conduzi um estudo com jovens catarinenses, alunos do ensino médio de uma escola pública federal, também sobre questões que envolviam o esporte, em especial, o futebol. Nesse estudo encontrei,

Ainda sobre os elementos motivacionais para o desenvolvimento de uma carreira profissional no esporte está a não exigência de escolaridade específica para a admissão dos jogadores, bastando que tenham ótimo preparo físico e excelente desempenho técnico. Fica evidente que o jovem desconhece as mudanças já ocorridas nesse aspecto. Pois, embora as questões físicas e técnicas ainda ocupem lugar de maior destaque em relação a formação escolar dos jogadores, há clubes que acompanham o desenvolvimento educacional de seus jogadores, em especial, nas categorias de base<sup>24</sup>.

É evidente que o jovem construiu uma ideia equivocada acerca da carreira profissional no futebol, reunindo elementos que ele julga positivos: bons salários; rotina voltada à prática de atividades físicas e esportivas; não exigência de escolaridade ou formação específica; oportunidades de viagens. Pode-se perceber que os argumentos do jovem deixam de lado outros elementos (não tão positivos) que também pertencem ao universo profissional do jogador de futebol: dificuldade em ingressar nos clubes esportivos – mesmo nos de pouca representatividade; desgaste físico dos atletas – que pode acabar encurtando a carreira; baixo número de jogadores profissionais que conseguem construir carreira representativa dentro do futebol; problemas financeiros dos clubes que afetam diretamente os salários dos jogadores; rotatividade dos jogadores dentro dos clubes seja pela quebra ou a não renovação de contratos; etc.. Ou seja, seu projeto de vida foi construído a partir de uma perspectiva que contempla apenas aspectos positivos da carreira.

Uma vez, quando estávamos conversamos sobre o projeto de vida que envolve o futebol, o Jovem I falou da sua família como uma grande incentivadora. Relatou que quando criança seus pais lhe incentivavam a jogar futebol em casa, na escola e na rua. Segundo ele, diziam-lhe que o futebol poderia oportunizar um futuro promissor. Matricularam-no em uma escolinha de futebol a qual frequentou por algum tempo, mas, o jovem não soube dar muitos detalhes sobre o assunto, apenas lembrava que era criança e que gostava muito de jogar bola. Segundo ele não sabe ao certo porque saiu da escolinha, acredita que tenha sido por falta de recursos dos pais para mantê-lo na atividade. Mesmo assim, o jovem seguiu gostando do futebol, praticando-o na escola e em seus momentos de lazer. Nos anos finais do ensino fundamental II passou a integrar

---

em parte, o mesmo ideário acerca da carreira esportiva no futebol aqui manifestado pelo Jovem I (ANTUNES, 2007).

<sup>24</sup> A citar o caso do Cruzeiro Esporte Clube de Minas Gerais, que possui uma escola de ensino fundamental II e ensino médio dentro do seu centro de treinamento para garantir a formação educacional dos atletas.

a equipe de futsal da sua escola em jogos internos e externos. No ensino médio seguiu integrando a equipe de futsal nos jogos escolares e, também, passou a participar de campeonatos de bairros e outros torneios municipais e regionais.

Para esse jovem o plano de se tornar jogador profissional de futebol deu lugar a uma segunda proposta de projeto de vida, como dizia ele próprio “meu plano B é o amador mesmo, aí dá pra ser”. Sua segunda opção de projeto de vida, caracterizada por ele como mais viável que a primeira, era tentar seguir como jogador amador participando dos torneios e campeonatos no município e no estado, combinando essa atuação com alguma atividade laboral mais estável, que na época do estudo ele ainda não sabia dizer qual poderia ser.

Já o outro projeto de vida também manifestado nas conversas que tivemos durante minha estada em campo e a frequência dele no PECS, diz respeito ao que o próprio jovem definiu como um projeto de vida ‘quase possível’. Esse projeto, segundo o jovem, está ligado ao desejo em ingressar no Exército, na Aeronáutica ou na Marinha. Segundo ele esse sonho é ‘quase possível’ porque, na sua visão, basta realizar o alistamento em uma dessas instituições e passar pelos processos seletivos que forem necessários. O jovem ainda considera o fato de poder seguir atuando como atleta das forças armadas, seja qual for o ramo que conseguir ingressar. Outro aspecto mencionado, com certo destaque, é que não precisará de formação educacional para além do ensino médio, porque segundo ele “militar não precisa de faculdade, né?” (JOVEM I). Percebemos novamente a questão da escolaridade assumindo uma condição quase determinante na elaboração dos projetos de vida desse jovem.

Quando eu questionei o porquê da caracterização desse sonho como *quase* possível o jovem respondeu que o *quase* está atrelado ao fato de que se ele não conseguir uma vaga por meio do alistamento, acredita que dificilmente passará em um processo seletivo já que não consegue se dedicar aos estudos – “a real professora é que não tenho \*\*\*\* pra estudar” (JOVEM I).

Vale ressaltar, ainda, que o jovem considera o ‘plano B’ uma possibilidade real para o alcance de seus principais desejos: atuar como atleta profissional; ter estabilidade financeira e, não precisar de uma formação técnica ou acadêmica.

Ainda em conversas com esse jovem sobre suas motivações em relação aos seus planos futuros, sonhos e aspirações, quando falamos mais especificamente sobre o sonho da carreira militar ele mencionou ter uma irmã na Aeronáutica, que lhe servia como uma referência. Tendo em vista a existência da EPCAR (Escola Preparatória de

Cadetes do Ar) que é uma escola em nível médio existente na cidade de Barbacena questionei o jovem sobre ele ter alguma vez se submetido ao processo seletivo dessa escola e, para minha surpresa, o jovem relatou nem saber que a EPCAR era uma escola de ensino médio. Esse relato me causou estranheza por dois motivos: primeiro pelo fato da EPCAR ser uma escola muito conhecida na cidade e região; segundo pela informação prestada de que sua irmã seria da Aeronáutica. Foi o desencontro dessas informações que trouxe um novo elemento para as análises dos dados relativos a esse jovem.

Conversando com os psicólogos do CREAS e também com um dos integrantes da equipe do PECS (que residia no mesmo bairro desse jovem e, por isso, o conhecia), descobri que a irmã desse jovem não era militar, assim como outras informações fornecidas por ele também não eram condizentes com a sua realidade. Essas descobertas criaram um novo contexto de análise para todas as questões que envolvem esse jovem e seus projetos de vida. Isso porque, foi possível identificar que o jovem construiu discursos, durante a pesquisa, combinando elementos extraídos da sua realidade a elementos fantasiosos.

Numa conversa mais pontual com um dos psicólogos do CREAS constatei que o mesmo ocorria, com frequência, nas sessões de acompanhamento realizadas dentro da unidade. A diferença é que os psicólogos tinham melhores condições para distinguir o real do imaginário, pois, tinham acesso a um repertório maior de informações sobre o jovem. Informações que, por determinação do judiciário, só poderiam ser liberadas para os profissionais do CREAS exclusivamente envolvidos com o acompanhamento legal do jovem.

Do que pôde ser apurado como verdadeiro, a respeito do tratado até o momento, ficaram as informações sobre a ligação do jovem com o esporte, via escola e equipes amadoras e, o sonho de se tornar jogador profissional de futebol. Analisando os projetos de vida manifestados pelo jovem (mesmo não podendo ser considerada a autenticidade de todas as informações presentes nos seus relatos) a ligação com o esporte não se perde em momento algum em nenhum dos dois projetos de vida. Na verdade, o esporte assumiu condição central dentro de seus planos futuros, sempre associado à possibilidades de uma boa remuneração e da liberação dos estudos.

Como mencionado inicialmente, dos quatro jovens acompanhados no estudo três manifestaram projetos de vida relacionados ao futebol. Assim, seguiremos com a

descrição do projeto de vida do Jovem II, que também era tornar-se jogador profissional de futebol.

Em praticamente todas as conversas nas quais tocávamos no tema ‘planos para o futuro’ o Jovem II parecia perdido e pouco preocupado com o assunto. Vez ou outra acabava falando sobre o sonho da carreira esportiva, mas deixava claro que esse não era mais um projeto para o futuro. No entanto, quando eu perguntava sobre quais seriam seus novos planos já que o sonho de uma carreira no futebol havia sido abandonado, ele dizia: “nem sei o que vou fazer (...); sei lá, vou fazer um teste vocacional (...); tem muito tempo pra isso” (JOVEM II).

Com o intuito de conhecer um pouco da trajetória do jovem para identificar que ligações existiram (ou ainda existiam) com o esporte assim como, fatores que influenciaram a configuração e o abandono do projeto de vida ligado ao futebol, pedi que me contasse um pouco sobre esse sonho e como ele foi deixado de lado.

Ele me relatou que desde criança gostava de futebol e que sua relação com o esporte acabou sendo fortalecida quando ingressou em uma escolinha de futebol da cidade. A parceria da escolinha com o Cruzeiro Esporte Clube de Minas Gerais mobilizou os primeiros estímulos para a constituição do seu sonho de ser um jogador de futebol profissional. Após alguns anos, começou a participar dos chamados *peneirões*, nos quais foi observado por representantes de clubes mineiros, paulistas e cariocas. Conseguiu avançar num dos *peneirões* do Clube de Regatas Vasco da Gama, mas, não conseguiu chegar até o final, junto ao grupo selecionado para ingressar nas equipes de base. Então, os anos foram passando, os insucessos nos *peneirões* se acumulando e o jovem acabou desmotivado. Saiu da escolinha e abandonou o sonho da carreira no futebol.

A respeito desse sonho afirmou sempre ter tido o apoio dos pais, inclusive foi por iniciativa deles o ingresso na escolinha e, mais tarde, a participação nas seletivas. Embora apoiasse o filho no futebol em busca da profissionalização, a mãe mantinha vigilância nos estudos dele, pois, na perspectiva dela era importante ter uma boa formação educacional, mesmo se conseguisse ingressar no mercado do futebol – segundo relatos do Jovem II.

Ainda sobre suas motivações quando sonhava em ser jogador de futebol, ele me relatou que quando era mais novo lhe atraía a ideia de poder trabalhar com algo que ele gostava muito, que era jogar bola. Mas, conforme adentrou na adolescência suas motivações se voltaram mais para as questões financeiras. Mesmo se colocando como

alguém consciente sobre as dificuldades de ingresso no mercado do futebol e o alcance das melhores remunerações, ainda sim o fator financeiro foi um dos maiores estímulos para que ele tentasse a carreira no futebol. Com o passar do tempo o sonho foi abandonado e acabou não sendo substituído (até o término da pesquisa em campo). Sua meta era seguir com os estudos no ensino médio na expectativa de que algum teste vocacional da escola o ajudasse a escolher uma ocupação para o futuro.

Uma situação no decorrer das atividades do *Esporte Cidadão* chegou a mobilizar o jovem a resgatar e redirecionar seu projeto de carreira esportiva. Durante algumas atividades do atletismo, mais especificamente no salto em altura, o jovem demonstrou facilidade e rapidez na aprendizagem e execução dos gestos técnicos característicos da modalidade. Para surpresa do professor, o jovem afirmou nunca ter praticado o salto em altura pela falta de equipamentos e materiais específicos nas escolas onde estudou. Provavelmente motivado pelo seu desempenho e pelos constantes elogios proferidos pela equipe do projeto o jovem passou a interagir mais ativamente com o grupo e a demonstrar interesse pela modalidade. Esse interesse parece ter aumentado quando o professor do projeto informou que uma das etapas do Troféu Brasil de Atletismo iria ocorrer em Barbacena e que o grupo do *Esporte Cidadão* seria convidado a assistir as provas para observar o desempenho dos atletas, com o intuito de transformar as observações em novos aprendizados para as práticas dentro do projeto.

O interesse do jovem ficou evidente quando ele passou a realizar questionamentos sobre a carreira esportiva no atletismo. Constatei essa mudança em nossas conversas após a informação dada ao grupo sobre o Troféu Brasil em Barbacena. O jovem passou a buscar informações sobre faixa etária dos atletas em início de carreira; existência de equipes e centros de treinamento de atletismo próximos a Barbacena; como eram feitas as seleções dos atletas; média salarial de um atleta do salto em altura; oportunidades de constituição de carreira nesse esporte fora do Brasil e, se ele teria oportunidade de conversar com técnicos e atletas durante o evento em Barbacena. Obviamente eu não consegui responder metade de seus questionamentos, mas, assumi o compromisso de acompanhá-lo no dia do evento e auxiliar na viabilização do contato com técnicos e atletas, especialmente porque, um dos professores responsáveis pelo *Esporte Cidadão* dentro do IF é o professor das disciplinas de atletismo na graduação, também ex-atleta desse esporte. Como esse professor possuiu uma rede ampla de contatos com profissionais e praticantes do esporte em questão seria o facilitador na aproximação do jovem com técnicos e atletas.

No entanto, o evento acabou não sendo realizado em Barbacena naquele ano em vista das condições climáticas na época prevista para o evento. Num período em que a ocorrência de chuvas estava constante, após várias remarcações de data a comissão organizadora optou por cancelar a edição de Barbacena. A notícia do cancelamento do evento momentaneamente parece não ter afetado o jovem, que sequer manifestou-se sobre o assunto, porém, seu comportamento mudou significativamente. Voltou a sua apatia habitual, apenas executando as atividades de aula sem interagir com os demais (professor, monitores, colegas e eu). Voltamos a conversar sobre o assunto (atleta profissional) outras vezes, mas, a conversa acabava não fluindo, parecia haver um tom de decepção ou conformismo em sua fala. Quando eu perguntava algo sobre o assunto as respostas eram evasivas ou se limitavam a um ‘sei lá’ ou ‘sei não’. Acabamos voltando ao ponto de onde partimos: sem projeto de vida definido, apenas um projeto claramente abandonado.

A situação do Jovem III parece muito similar a do Jovem II no que se refere a trajetória de constituição e abandono de um projeto de vida relacionado ao futebol. O Jovem III também frequentou uma escolinha de futebol. Segundo ele, iniciou ainda criança e parou já adolescente. Embora não soubesse informar precisamente quantos anos frequentou a escolinha afirma terem sido muitos anos e que durante esse tempo também teve a oportunidade de participar de seletivas para a constituição de equipes de base de clubes mineiros. Afirmava gostar muito de jogar futebol e que esse interesse existia desde sua infância, muito antes de desejar se tornar um jogador profissional.

Tendo a avó como sua maior incentivadora, na infância se dedicava aos treinos para deixá-la feliz. Já no início da adolescência, quando começou a ser convidado para participar das seletivas (os *peneirões*), passou a se dedicar ainda mais na expectativa de poder ingressar em um dos grandes clubes mineiros. Essa expectativa aumentou quando conseguiu ingressar nas categorias de base em um dos clubes de futebol de Barbacena que disputava o Campeonato Mineiro de Categorias de Base. Porém, sua atuação no clube não durou muito tempo, pois, em função de problemas financeiros ocasionados pela falta de patrocínio o clube deixou de participar desse campeonato, passando a investir apenas em torneios de bairro e regionais.

Uma combinação de fatores gerou a desmotivação do jovem. Segundo ele, o avanço de sua idade; o insucesso nos *peneirões* e o desligamento (do seu clube) da Federação Mineira de Futebol reduziram suas possibilidades de realizar o sonho de ser

um jogador profissional. Em vista dessas questões optou por sair do time e abandonar seu projeto de vida.

No momento da pesquisa, já com 18 anos de idade, ele não manifestava o desejo de realizar algo, não tinha sonhos para o futuro, não tinha mais um projeto de vida. Passava seus dias em casa jogando videogame, ouvindo música ou na casa de amigos quase sempre envolvido com as mesmas coisas. Afirmava continuar gostando muito de futebol, por isso, não perdia uma oportunidade para jogar bola fosse nos torneios de bairros ou nas ‘peladas’ com os amigos. Quando falávamos sobre o futuro ele alegava que seguiria vivendo aos cuidados da avó e que o dia que ela lhe faltasse pensaria no que fazer – “vou viver do jeito que dá” (JOVEM III).

Em relação aos sonhos de vida que esses três jovens manifestaram, mesmo que dois deles já tenham sido abandonados, fica evidente a centralidade dos projetos no futebol profissional. Embora não tenha sido objetivo da tese analisar a trajetória de constituição dos projetos individuais desses jovens, nem apontar elementos socioculturais (locais ou globais) que os estimularam, algumas considerações nos parecem pertinentes. Nesse sentido, vale informar que a cidade de Barbacena possuiu quatro clubes esportivos criados com motivações para o futebol, três deles ainda ativos. Os quatro clubes profissionalizaram suas equipes e as mantiveram até o final da década de 1970 com atuações expressivas no Campeonato Mineiro (primeira e segunda divisões) e na Liga Profissional de Juiz de Fora entre as décadas de 1960 e 1970. São eles: o Olympic Club (atualmente está iniciando um projeto para formação de atletas para categorias de base, também mantém equipes adultas de futebol amador); o Vila do Carmo Esporte Clube e o Andaraí Esporte Clube (ambos investem em categorias de base no futebol amador) e, o América Futebol Clube (América de Barbacena – atualmente inativo).

Com exceção do América os demais clubes possuem campo próprio e, atualmente, apenas o estádio do Olympic está inativo, já há alguns anos, por motivo de interdição. Contudo, é possível que a grande movimentação entorno do futebol profissional na cidade entre as décadas de 1960 e 1970 tenha mobilizado uma cultura esportiva (do futebol) que se estende até hoje, mesmo que em menor proporção, por meio da manutenção das categorias de base e do futebol amador nos clubes ainda ativos. É possível que tal situação pudesse ser considerada um dos fatores motivacionais para os jovens na elaboração de seus projetos de vida com o futebol. Ou possa também estar relacionado às motivações dos pais desses jovens na formação atlética dos filhos. Vale



destacar que, segundo os relatos dos jovens, as escolinhas de futebol que frequentaram mantinham (ou ainda mantém) ligação com um dos clubes em atividade.

O quarto jovem participante do estudo manifestou um projeto de vida muito diferente dos outros três assim como, comportamentos e atitudes muito distintos também. O projeto individual do Jovem IV era tornar-se professor de educação física para trabalhar com treinamento físico em academias de musculação. Todas as vezes que tocamos no assunto ele sempre falou de seus planos com visível paixão pela academia. Nunca deixava de mencionar que já estava atuando como voluntário na academia de um amigo, no bairro onde morava, e que esse trabalho voluntário já fazia parte da realização do seu sonho. Evidentemente a academia era o foco de seu projeto de vida, uma vez até mencionou que poderia trabalhar com a preparação física de atletas, de qualquer modalidade, desde que o trabalho físico fosse realizado na academia.

Demonstrava ser um jovem decidido e organizado, com dezesseis anos já havia traçado a rota de suas estratégias para alcançar seu sonho. Estudava no período da manhã, trabalhava à tarde (como jovem aprendiz) e à noite atuava como auxiliar voluntário na academia do amigo. Relatou-me que naquele ano prestaria vestibular no IF para o curso de Educação Física (na época cursava o segundo ano do ensino médio) para conhecer o tipo de prova e avaliar seu desempenho. Segundo ele, isso seria importante para que pudesse se preparar bem para ingressar na faculdade assim que concluísse o ensino médio. Também relatou que quando ingressasse no terceiro ano do ensino médio organizaria um cronograma paralelo ao da escola para se preparar para o processo seletivo do IF de Barbacena e para o Exame Nacional do Ensino Médio. Durante esse período, de conclusão do ensino médio, manteria a atuação voluntária na academia do amigo que, segundo ele, seria importante para a aquisição de conhecimentos voltados à musculação. Assim, quando ingressasse no curso de Educação Física poderia aproveitar mais as disciplinas e os professores.

Quando conversei com ele sobre as motivações para o desenho desse projeto de vida, sobre como surgira o sonho de trabalhar em academias de musculação, ele não soube explicar muito bem. Disse não saber exatamente como aconteceu, não lembrava de um episódio ou período em sua vida ao qual pudesse relacionar ao seu sonho. Falava do sonho como algo que lhe surgiu naturalmente, como se fosse seu desejo desde sempre. Afirmava que as possibilidades de moldar/modificar o corpo lhe atraíam. As possibilidades de modificar a aparência física como “reduzir gordura corporal, aumentar

massa magra, promover definição muscular, hipertrofiar grupos musculares para dar novos contornos ao corpo”, eram questões que sempre lhe fascinaram (JOVEM IV).

Importante destacar que as características físicas acima descritas reproduzem exatamente as expressões utilizadas pelo jovem, não exatamente na ordem que ele as manifestou (e provavelmente algumas tenham ficado de fora), dadas as minhas limitações no registro de nossas conversas. O que de fato desejo destacar aqui é a maneira como o jovem já emprega termos mais elaborados para se referir a tipos de objetivos que podem ser alcançados com o trabalho físico com métodos de treinamento muscular. O jovem não emprega termos característicos do senso comum como emagrecer/perder peso ou ganhar massa, ele fala em *redução de gordura corporal e aumento de massa magra*, provavelmente fruto do seu envolvimento precoce e voluntário na academia com o intuito de adquirir conhecimentos necessários para realizar seu projeto de vida<sup>25</sup>.

Na busca por conhecer os projetos de vida desses jovens acabei conhecendo também um pouco de suas trajetórias de vida, identificando algumas situações, pessoas e/ou contextos que contribuíram para o desenho (ou redefinição) dos projetos individuais e, também, para o abandono no caso de alguns deles. Nesse sentido, as considerações de Velho (2003, p. 25) nos parecem pertinentes quando afirma que:

As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de *projetos* com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com outros *projetos* individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do *campo de possibilidades*. Os *projetos*, como as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam através de seus *projetos*.

Se recuperarmos as informações relativas aos dois jovens que abandonaram o projeto de uma carreira esportiva no futebol, temos elementos suficientes para acreditar que a dinâmica do campo de possibilidades onde seus projetos transitavam não lhes foi favorável. Obviamente que essa é apenas uma análise superficial, pois, nos pautamos por elementos extraídos apenas dos relatos dos jovens. Certamente uma análise mais ampla requer mais elementos acerca daqueles campos de possibilidades, o que não é objeto de debate nesse momento. O que cabe aqui é destacar dois aspectos fundamentais ao nosso estudo: o jogo de interação dos projetos individuais e, a natureza e dinâmica

---

<sup>25</sup> Caracterizo o trabalho voluntário do jovem na academia como precoce porque, após onze anos atuando no magistério superior, tenho percebido que o mais comum tem sido a entrada dos jovens nos campos de atuação após o ingresso no curso.

do *Esporte Cidadão* enquanto um campo de possibilidades aos projetos de vida dos jovens desviantes. Esses dois aspectos serão tratados de maneira mais detalhada no item a seguir em que as discussões estão pautadas por elementos observados no cotidiano do *Esporte Cidadão*.

#### **4.3 O Trânsito dos Jovens Desviantes e seus Projetos de Vida no *Esporte Cidadão***

O *Esporte Cidadão* é um projeto de extensão do IF de Barbacena que trabalha numa perspectiva diferente dos demais projetos de extensão esportivos existentes na instituição. O mais comum nos projetos esportivos abertos à comunidade local é focar em apenas uma modalidade oferecendo práticas semanais com objetivos que transitam entre: popularização e/ou democratização no acesso a prática esportiva; melhora de habilidades motoras e gestos técnicos específicos; promoção da saúde e, expansão das ofertas de lazer local. Já o *Esporte Cidadão*, por se tratar de um projeto que assume o caráter de ação socioeducativa para a socialização de jovens desviantes, não centra seu trabalho em uma modalidade esportiva, mas, em várias como já exposto anteriormente. Assim, seu desenvolvimento ocorre de maneira diferenciada uma vez que os participantes do projeto são estimulados a praticar diferentes modalidades esportivas e não a especializar-se em apenas uma.

Essa característica do projeto gera duas reações muito claras nos participantes logo na primeira aula. Isso porque, quando a divulgação é feita nas comunidades que o projeto pretende atender são apresentadas todas as modalidades esportivas que serão ofertadas, mas, não fica explícito que elas acontecerão numa espécie de rodízio. Assim, é comum que os jovens cheguem ao projeto acreditando que terão a oportunidade de escolher qual modalidade esportiva irão praticar. Quando descobrem que vivenciarão todas as modalidades anunciadas alguns ficam visivelmente frustrados enquanto outros se mostram entusiasmados. No caso dos jovens desviantes não foi diferente. Porém, dadas suas trajetórias de contato com o esporte e o fato dele estar presente (direta ou indiretamente) em seus projetos de vida, a frustração foi recorrente em três dos quatro jovens.

As atividades do projeto no ano de 2016 iniciaram com o jiu-jitsu e terminaram com as ginásticas (artística e acrobática). Cada um dos jovens desviantes ingressou em um momento diferente no projeto. Dois deles ingressaram quando ainda estavam acontecendo as aulas de jiu-jítsu, com duas semanas de diferença nas datas de ingresso.

Já os outros dois ingressaram no período em que estavam sendo iniciadas as práticas do atletismo, com apenas uma semana de diferença. É importante apresentar alguns esclarecimentos acerca do período de acompanhamento desses jovens dentro do *Esporte Cidadão* para facilitar a exposição e análises dos dados observados em campo.

Relembrando que o tempo para cumprimento da medida de PSC em Barbacena tem sido definido pela Vara Infracional da Infância e Juventude em 90 dias (três meses) com jornada semanal de oito horas, a participação do jovem nas atividades socioeducativas deve computar o total de 96 horas, o que ocorre tranquilamente dentro do prazo inicial quando o jovem mantém frequência regular. No entanto, ausências podem ocorrer e mesmo justificadas, anteriormente ou posteriormente, as horas perdidas em aulas do projeto não poderão ser compensadas na mesma semana, porque elas ocorrem apenas duas vezes na semana com duas horas de duração cada. Somente as horas em tarefas de prestação de serviços poderão ser compensadas desde que não excedam quatro horas semanais. Por conta dessas peculiaridades o prazo de 90 dias pode ser estendido, conforme necessidades do jovem, para que sejam cumpridas as 96 horas em atividades educativas e de prestação de serviços. Mesmo tendo datas distintas de ingresso no projeto, dos três jovens que finalizaram a medida apenas o Jovem IV assim o fez no tempo regular, pois, não deixou de comparecer às atividades em nenhuma data desde seu ingresso. Os outros dois jovens, que ingressaram primeiro, tiveram frequência irregular, o que ocasionou o atraso na finalização da medida. O Jovem I deixou de comparecer as atividades do projeto faltando apenas duas semanas (16 horas) para a conclusão da medida.

Haviam 28 inscritos no projeto, dentre eles 06 jovens desviantes todos do sexo masculino, dos quais quatro aceitaram participar do estudo. Considerando as rotineiras ausências entre os participantes, as aulas acabavam sendo realizadas com um grupo médio de 18 jovens. O grupo era constituído em sua maioria por meninas (17) com idades entre 13 e 15 anos.

As atividades do projeto, independente da modalidade esportiva que estivesse em prática, seguiam uma rotina claramente definida. O professor reunia os jovens no espaço onde a aula ocorreria, apresentava brevemente o que seria realizado naquele dia e seus propósitos com tais práticas. Era muito comum o professor delegar a um de seus bolsistas a condução das aulas, especialmente quando havia um novo integrante ao grupo. Dessa forma, o professor conseguia dar mais atenção ao novo participante, na tentativa de colocá-lo mais próximo dos demais – no que se refere ao conhecimento

motor de alguns gestos técnicos essenciais para as práticas. Isso ocorreu com muita frequência nas aulas de jiu-jítsu, dada a necessidade do trabalho em duplas e para tal o domínio de alguns gestos técnicos básicos. Essa atitude metodológica foi adotada com o intuito de criar melhores condições para que aqueles que ingressassem no projeto em momentos variados não se sentissem diferentes ou excluídos das práticas em rodízio.

As aulas, de um modo geral, tinham uma estrutura bem tradicional sendo iniciadas com uma atividade de aquecimento/preparação, seguida da parte principal e finalizadas com atividades de alongamento/relaxamento. As atividades de preparação ou aquecimento estavam centradas nos objetivos específicos daquela aula ou no desenvolvimento (fixação) de movimentos essenciais ao esporte em prática. No caso do jiu-jítsu, por exemplo, os rolamentos para frente e para trás são movimentos fundamentais, auxiliam tanto nas quedas como na execução de golpes específicos. Por isso, era muito comum que as atividades de aquecimento durante o período em que o jiu-jítsu estava sendo trabalhado exigissem dos participantes a execução de rolamentos em diferentes posições, níveis e situações. Jogos e brincadeiras foram recorrentes nesse período. O caráter recreativo das atividades de início das aulas foi adotado pela equipe com o objetivo de promover a interação entre os participantes e facilitar a integração de novos participantes ao grupo.

A parte principal da aula continha um repertório de atividades específicas do conteúdo motor objetivado para aquele dia. Havia momentos de instrução verbal e visual, realizados pelo professor ou por um dos integrantes da equipe. Após as instruções iniciais os participantes, organizados em duplas, davam início a prática dos movimentos demonstrados. Eram constantemente auxiliados pelo professor e sua equipe. Com o avançar das aulas, já havendo certo tempo de convivência dos participantes e buscando criar mais oportunidades para a interação entre eles, o professor passou a solicitar (no meio das aulas) a redefinição das duplas e, próximo ao final das aulas, colocava todos em círculo incluindo os bolsistas e voluntários do projeto, escolhia um dos integrantes e lhe solicitava que escolhesse um companheiro para uma rápida disputa no centro do círculo. Encerrada aquela disputa, escolhia outro integrante e assim por diante até que todos tivessem passado pela vivência.

Para o encerramento das aulas, o professor e sua equipe reuniam os participantes e promoviam uma conversa sobre as vivências daquele dia. Por vezes essa conversa era realizada após exercícios de relaxamento/alongamento. Quando a parte principal da aula havia se estendido, a conversa era realizada simultaneamente a execução dos

movimentos. Essa conversa tinha por objetivo incentivar os jovens a refletir sobre suas atitudes e comportamentos durante as práticas daquele dia. Eram estimulados a falar sobre respeito, dedicação, superação, solidariedade, companheirismo, disputa, vitória, derrota, estratégias e afins.

A primeira aula de jiu-jítsu teve como aquecimento um circuito motor realizado em forma de estafeta. Os participantes foram divididos em grupos, com igual número de integrantes; cada grupo posicionado numa das extremidades da sala de lutas, enquanto na outra havia um cone (para cada grupo) com uma fita colorida em cima. No percurso entre o grupo e o cone havia uma corda estendida (para que os participantes caminhassem sobre ela); bambolês alternados com boa distância entre eles (para que os participantes passassem por eles em posição de quatro apoios (mãos e pés) sempre mantendo três apoios em contato com o solo) e a distância entre o último bambolê e o cone deveria ser percorrida com rolamentos para frente ou para trás. Chegando ao cone o participante deveria pegar a fita e refazer o mesmo percurso até sua fileira, entregando-a ao companheiro. Esse, por sua vez, deveria realizar as mesmas atividades e devolver a fita ao cone e assim por diante até que o último integrante tivesse realizado o percurso de ida e volta.

A intenção do professor inicialmente não era realizar a tarefa como uma atividade competitiva, mas, a pedido dos jovens a brincadeira acabou virando uma disputa entre os grupos, com três rodadas para a classificação entre eles. Considerando a insistência dos jovens para transformar a atividade num jogo competitivo e, avaliando posteriormente a euforia deles com os resultados, a equipe do projeto redefiniu o tipo de atividades para compor o repertório das práticas de aquecimento. No entanto, também concordou em reforçar o debate sobre competição e cooperação durante as rodas de conversa realizadas ao final das aulas.

Essa atividade marcou o início oficial das aulas do *Esporte Cidadão* e, também, minha entrada no campo enquanto pesquisadora. É importante salientar que o projeto iniciou suas atividades uma semana antes a realização dessa aula. Na primeira semana de ação do projeto não houve aulas esportivas, foram realizadas apenas as inscrições dos jovens e alguns testes físicos e motores, pois, junto ao projeto de extensão estava cadastrada também uma pesquisa de iniciação científica – com o objetivo de avaliar o desenvolvimento físico-motor dos jovens.

Inicialmente a equipe ficou surpresa com o fato de comparecerem apenas meninas, em grande número, para inscreverem-se no projeto. A expectativa da equipe

era de constituir um grupo variado em idade e sexo. A surpresa ocorreu porque habitava o imaginário da equipe que o jiu-jítsu atrairia os meninos enquanto as ginásticas atrairiam mais meninas e que estando as duas modalidades no repertório do projeto o grupo seria mais heterogêneo – no que se refere à idade e sexo. Não entrarei em discussão sobre essa situação tendo em vista não ser foco de análise da tese. O que vale destacar do exposto aqui é que essa composição inicial do grupo, predominantemente feminina, trouxe alguns problemas para a equipe quando os primeiros jovens da PSC começaram a frequentar o projeto.

Embora a equipe do projeto já soubesse, desde o processo de divulgação nas comunidades, que haveria inserção de jovens desviantes e que a ocorrência maior seria de meninos (segundo informações do CREAS), quando as aulas foram iniciadas apenas com o grupo de meninas, naturalmente o planejamento das atividades passou a focar nas características daquele grupo. Já na primeira semana de aulas havia jovens da PSC encaminhados pelo CREAS, porém, o primeiro deles só compareceu quatro semanas após o início das aulas. Até então, do sexo masculino havia apenas dois acadêmicos integrantes da equipe do projeto, os quais comumente atuavam durante as aulas, a pedido do professor, demonstrando os exercícios para as alunas. Assim, as aulas mantinham o padrão da primeira (já exposta). Atividades de cunho mais recreativo para o aquecimento, exercícios de caráter mais técnico para a parte principal da aula e, para finalizar alongamento ou atividades de relaxamento com roda de conversa. As aulas do projeto ocorriam sempre às terças e quintas-feiras, no período vespertino. A equipe se reunia todas as quintas-feiras, após as aulas, para o planejamento das atividades da semana seguinte.

Quando o primeiro jovem da PSC (JOVEM III<sup>26</sup>) compareceu ao projeto surgiu a primeira dificuldade da equipe, integrar um jovem de 18 anos de idade, único aluno do sexo masculino até então, e que não estava ali por vontade própria, a um grupo composto só por meninas. A respeito delas é relevante destacar que nenhuma se inscreveu sozinha no projeto. Eram irmãs (havia gêmeas, irmãs com 2 e 3 anos de diferença nas idades), ou vizinhas, ou colegas de sala/escola ou primas. Enfim, algum tipo de relação interpessoal elas tinham entre si. O que contribuiu muito para que as atividades iniciais do projeto funcionassem muito bem. As quatro primeiras semanas de

---

<sup>26</sup> A definição de Jovem I, Jovem II, Jovem III e Jovem IV foi arbitrária. Não está relacionada a qualquer fator que possa caracterizar o jovem (período de ingresso no projeto; tipo de infração; comportamento; etc.). Também não foram utilizados nomes fictícios a pedido dos profissionais do CREAS.

aula ocorreram como se aquele projeto e aquele grupo de participantes já estivessem juntos há mais tempo. No entanto, quando esse jovem ingressou houve certo desconforto tanto por parte das alunas como por parte do próprio jovem.

O primeiro dia de participação desse jovem no projeto foi marcado por fatores que não contribuíram muito para uma boa adaptação, conseqüentemente, acabaram impactando no seu envolvimento com o projeto de um modo geral. Isso porque, a orientação prestada pelos profissionais do CREAS era para que o jovem se apresentasse ao professor do projeto trinta minutos antes do horário definido para o início da aula. Assim, o professor teria condições para realizar o acolhimento do jovem esclarecendo-lhe sobre o sigilo de sua condição (estar em cumprimento de medida socioeducativa); sobre o que lhe seria solicitado durante a medida; que estratégias seriam adotadas para que o jovem não se sentisse constrangido durante a prestação de serviços e, a dinâmica geral do projeto – modalidades esportivas, aulas, objetivos, etc.. No entanto, quando o jovem chegou ao local já haviam se passado trinta minutos de aula. As atividades de aquecimento já haviam ocorrido e as alunas já estavam dispostas no tatame da sala de lutas, com suas respectivas duplas, praticando os exercícios orientados pela equipe. Quem recebeu o jovem e o conduziu até a sala de lutas foi um funcionário do IF, e quem o recepcionou na sala foi um dos acadêmicos da equipe. Pode-se imaginar o que se passa na cabeça de um jovem de 18 anos, cumprindo medida socioeducativa determinada judicialmente, quando adentra a sala de lutas e se depara com 20 meninas (com idades entre 13 e 15 anos) ‘agarradas’ e rolando num tatame?

O acadêmico que o recepcionou chamou o professor e apresentou o jovem. O professor explicou que a aula já estava em andamento e que o jovem poderia participar, compondo dupla com o acadêmico que o recebeu. Mas, se preferisse poderia apenas assistir e ao final da aula conversaria com ele. Com a face ruborizada, visivelmente constrangido, em tom de quase desespero o jovem perguntou ao professor: “Eu vou ter que fazer isso também?”. Sorrindo o professor apenas balançou a cabeça e lhe mostrou o banco para que se sentasse. Foi quando me aproximei para a primeira conversa com o jovem e, foi também quando descobri que a equipe do CREAS (por descuido ou intenção) não informava aos jovens que eles participariam de um projeto esportivo com variadas modalidades. Esse jovem, assim como outros dois que ingressaram após ele, acreditava que a medida seria cumprida num projeto de futebol, ou pelo menos que dentre as modalidades oferecidas pelo projeto o futebol fosse uma delas.



De certa forma, esse jovem não foi o único a demonstrar frustração quando soube que o esporte que desejava não seria praticado. No caso das meninas algo similar aconteceu. Quando chegavam para fazer a inscrição no projeto logo diziam que desejavam participar da ginástica, ou do atletismo ou do jiu-jítsu, porque acreditavam que deveriam escolher uma modalidade e a praticariam durante todo o tempo de desenvolvimento do projeto. Quando lhes era informado que praticariam todas aquelas modalidades muitas se mostravam decepcionadas. Então a equipe agia, apresentando argumentos que tentavam convencer as garotas a participarem pelo menos da primeira aula. Acredito que um número considerável não retornou, mas uma boa parte delas estava lá no primeiro dia de aula e algumas desse primeiro grupo se mantiveram frequentes até o último dia de atividades do projeto naquele ano.

Na primeira semana do Jovem III no projeto ele não participou das aulas, apenas assistiu. O problema da participação foi parcialmente resolvido na segunda semana de sua estada nas aulas, quando um dos acadêmicos da equipe passou a fazer companhia ao desviante sentando-se ao seu lado no banco tentando estabelecer um diálogo. Com essa aproximação o acadêmico conseguiu convencer o jovem a realizar alguns exercícios na segunda aula da sua segunda semana de participação no projeto. Mas, o jovem sempre que aceitava realizar algum exercício pedia para ficar num canto da sala, mais afastado de onde as meninas estavam realizando suas práticas. E, quando ocorria a prática no centro do tatame em que todos estavam envolvidos, ele não participava voltava a sentar-se no banco. Esse comportamento, recorrente nas aulas de jiu-jitsu provavelmente possa ser justificado pelo jeito introspectivo do jovem e sua dificuldade em interagir com o restante do grupo. Considerando-se, ainda, o fato de que ele não estava naquelas aulas por iniciativa própria.

Durante o período que estive no projeto interagi pouco com todos (equipe e participantes). Mesmo durante a realização das atividades de prestação de serviços quando já havia outros jovens da PSC, mantinha-se quieto. Quando finalizava suas tarefas antes do horário de liberação, sentava-se próximo a via de acesso à quadra e ficava lá fumando cigarros até ser liberado, enquanto os demais jovens da PSC (que finalizavam cedo suas tarefas) ficavam na sala dos professores assistindo televisão e/ou conversando. Foi na sua terceira semana de participação no projeto que se deu o ingresso do Jovem II.

Esse, seguindo as orientações de chegar cedo para a aula, teve a oportunidade de conversar antes com o professor, foi apresentado ao grupo – como era feito com todo

novo integrante, e participou das atividades recreativas, tendo a oportunidade de já na primeira aula ter contato, mesmo que rapidamente, com todos os participantes. Embora fosse visível a diferença de comportamento entre o Jovem II e o Jovem III, acreditamos que o acolhimento tenha impactado de maneira positiva no ingresso desse jovem no projeto. Mesmo ele tendo, mais tarde, também relatado sua frustração ao saber que não haveria nenhuma prática de futebol. Já na sua primeira aula, participou de todas as atividades e no momento dos exercícios específicos formou dupla com o Jovem III e, quando esse dava alguma desculpa para pausar a prática (o que era muito frequente), um dos acadêmicos assumia seu lugar e dava continuidade às atividades.

Durante as aulas conversava com os acadêmicos e com o Jovem III, quando ele dava abertura. Porém, com as meninas quase nunca conversava. Questões que envolvem gênero e idade, interesses, atitudes, vivências, etc., podem ser considerados elementos que dificultaram a aproximação dele com as meninas (as com maior idade tinham entre 14 e 15 anos, ele já com 16). Mas, acreditamos que a prática esportiva em si tenha sido o fator que mais dificultou a aproximação entre eles. Isso porque, a equipe optou por não compor duplas mistas, nem realizar disputas mistas. A escolha se deu pelo tipo de contato físico que a modalidade exige e por se tratar de uma prática envolvendo adolescentes. Dessa forma, o grupo todo só tinha oportunidade de interação nas atividades iniciais (que consumiam no máximo 30 minutos) e na roda de conversa, ao final da aula – o tempo dessa atividade era muito variado, dependendo do andamento da parte principal, a roda de conversa poderia gastar 15/20 minutos ou apenas 05 minutos.

Para finalizar as atividades do jiu-jítsu a equipe realizou um pequeno torneio, com pesagem dos participantes, definição de categorias, controle de tempo para as disputas, arbitragem e premiação. Houve toda uma preparação dos participantes para a realização desse evento interno com aulas direcionadas ao aperfeiçoamento das técnicas de queda e golpes, informações sobre pontuação, faltas, penalidades e afins. Pais e amigos dos participantes foram convidados, alguns compareceram, mas, nenhum deles relacionados aos jovens desviantes.

Durante o período que antecedeu o torneio, após o grupo ter sido informado sobre essa atividade, foi perceptível o aumento progressivo no interesse dos participantes conforme a data do torneio se aproximava. Esse sentimento só não foi percebido no Jovem III, o qual nem compareceu ao projeto na data do torneio, prejudicando a participação do Jovem II. Posteriormente justificou sua ausência alegando que havia uma viagem de família marcada naquela data e que ele não poderia

deixar de ir. Essa informação não foi confirmada pelos profissionais do CREAS, o que me leva a crer que a ausência foi proposital. Sua inatividade e pouco interesse em estabelecer contato com qualquer um do projeto (participantes ou equipe), os frequentes atrasos nas aulas, aliados a sua clara falta de interesse pelas práticas sugerem que a ausência foi articulada exatamente para aquela data. Provavelmente motivado pelo receio de não ter como evitar a participação no torneio tendo em vista que seu único companheiro de luta, o Jovem II, estaria presente. E, embora o Jovem II não estivesse altamente empolgado com a participação no projeto ele era mais ativo e estava quase sempre disposto a participar das atividades – raramente se recusava ou utilizava desculpas para evitar alguma prática. Há de se considerar que, os desviantes tinham conhecimento de que semanalmente o professor do projeto deveria enviar um relatório ao CREAS prestando informações sobre comportamentos e envolvimento dos desviantes durante as atividades no projeto. Sendo assim, é possível que o Jovem III tenha evitado comparecer ao projeto no dia do torneio por medo não ter como evitar a prática e constar em seu relatório que ele estava se recusando a participar das atividades.

Em conversas com o Jovem III foi possível constatar que ele, de fato, não se sentia confortável com as práticas do jiu-jítsu e as evitava. Mais ao final da sua participação no projeto, em uma das últimas conversas que tivemos, quando ele já parecia mais espontâneo comigo, ao falarmos sobre as vivências dele no *Esporte Cidadão*, suas queixas eram sempre relacionadas ao jiu-jítsu. Ele chegou a dizer que se não estivesse tão ansioso por encerrar o seu processo teria largado o projeto. Mas, o desejo em cumprir logo a medida era maior que seu desconforto com aquela prática. Ao rever o diário de campo percebi que seu maior índice de faltas se deu exatamente durante o período de práticas do jiu-jítsu. Nas modalidades seguintes, ausentou-se em poucas datas no atletismo e nenhuma ausência nas ginásticas. Outra evidência está no aumento da sua participação nas atividades do atletismo, espontaneamente – sem que alguém da equipe tivesse que implorar para que ele realizasse pelo menos algumas atividades. Provavelmente porque essa modalidade atendia ao seu aparente desejo em manter-se só durante sua estada no projeto.

Durante a realização das tarefas de prestação de serviços, que ocorriam sempre após as aulas esportivas, o comportamento do Jovem III seguia o mesmo padrão manifestado nas aulas. Mantendo uma postura introspectiva, recebia as orientações do funcionário do IF e dava início a realização de suas tarefas. Sempre que o Jovem II tentava iniciar uma conversa lhe dirigindo uma pergunta, por exemplo, ele se limitava a

responder de maneira objetiva sem dar continuidade ao assunto. Por vezes o Jovem II fez comentários e brincadeiras, mas ele mal esboçava reação.

Foi o jovem com quem tive mais dificuldade de aproximação – o Jovem III. Era muito difícil iniciar uma conversa com ele, conseguir que ele dialogasse comigo e não apenas respondesse as minhas perguntas. Sempre mantinha a cabeça baixa e o olhar fixo no chão. Nossa aproximação se deu quando ele chegou para as atividades do projeto numa quinta-feira em que a aula havia sido suspensa. Como ele havia faltado à aula de terça-feira não recebeu a informação de que a aula de quinta-feira seria suspensa porque a equipe estaria participando de um evento acadêmico naquela data, e os jovens da PSC deveriam comparecer apenas para a prestação de serviços, no mesmo horário de sempre (às 16 horas).

Como minha sala fica no setor esportivo, naquela data eu fiquei nela corrigindo alguns trabalhos e de plantão, caso algum aluno desavisado do projeto aparecesse. Satisfatória coincidência foi que apenas o Jovem III apareceu. Foi nesse dia que consegui me aproximar dele. Como ele deveria cumprir as horas da prestação de serviços o convidei para ficar comigo, na minha sala, aguardando a chegada dos demais. Sua postura comigo mudou completamente quando começamos a conversar sobre nossos projetos e vida e, eu contei a ele parte da minha trajetória até a chegada no IF. Confesso que dei ênfase às muitas dificuldades vividas para finalizar a graduação, o mestrado, a saída de casa sozinha, os problemas familiares, etc.. Não sei exatamente o que habitava o imaginário dele a meu respeito até então, mas, depois de conhecer algumas das dificuldades que enfrentei ele começou a falar comigo como se fosse outra pessoa. Ficamos mais de três horas conversando e foi nesse dia que obtive muitas informações sobre sua vida, seu projeto de vida e os motivos que o levaram a abandoná-lo; a relação com a mãe e a avó; o seu envolvimento com o tráfico de drogas; o abandono da escola; sua total apatia em relação ao futuro. Quando observei que já havia avançado mais de uma hora do horário em que ele deveria estar realizando as atividades de PSC e que o Jovem II já estava em atividade, convidei-o a seguir para o almoxarifado para realizar suas tarefas e me prontifiquei a ajudá-lo. Pois, assim tive a oportunidade de seguir o bate papo com ele.

Depois dessa situação nossa relação foi completamente diferente, sua postura comigo mudou claramente, mas, com os demais (equipe, participantes e companheiros de PSC) continuou do mesmo jeito, introspectivo, calado, distante. Eu acabei conversando muito com ele sobre a retomada de seus estudos tentando motivá-lo a

refletir sobre a possibilidade de ingressar num curso técnico do IF buscando incentivá-lo a desenhar um novo projeto para sua vida. Inclusive conversamos sobre a possibilidade dele cursar a graduação em Educação Física lá no IF também, para mais tarde trabalhar com futebol. Ele mostrou interesse, perguntou sobre os cursos, onde poderia obter mais informações e o que teria que fazer para inscrever-se num deles. Mas, o fato é que, com os demais participantes do projeto e com os demais jovens da PSC ele não conversava sobre nada relacionado a sua vida, aos seus interesses, sonhos, planos futuros, etc..

Então, passei a me questionar sobre o que ocorreria com esse jovem, por exemplo, caso eu não estivesse no projeto realizando minha pesquisa. Que possibilidades ele teria para pensar em algo para si, para seu futuro, sem a minha constante insistência no assunto? Até que ponto o *Esporte Cidadão*, sem a presença de um pesquisador intencionalmente inserido nas atividades em busca de informações específicas, poderia ser um positivo campo de possibilidades para esse e os outros jovens? Até que ponto eu estava ‘contaminando’ meu campo de investigação? Que papel exerce a experiência esportiva nesse projeto dentro da possibilidade de redefinição do projeto de vida desse jovem?

Depois de obter uma mudança significativa no comportamento do Jovem III comigo, decidi mudar minha maneira de abordar os outros jovens. Passei a solicitar a ajuda deles em tarefas nas quais eu deveria estar junto. Quase sempre necessidades inventadas para criar uma oportunidade de iniciar uma conversa com o jovem de maneira mais descontraída sem que ficasse evidente meu desejo em obter informações a seu respeito. Comumente solicitava a ajuda de um deles para buscar ou trazer material do almoxarifado do ginásio para a quadra ou vice e versa. Algumas vezes eu chegava mais cedo, colocava alguns materiais numa sala e depois do projeto convidava algum dos jovens para recolocar aqueles materiais no lugar de origem. Diversas vezes convidei mais de um jovem para me auxiliar, assim, pude motivá-los a conversarem entre si sobre algum assunto específico como, seus projetos de vida; a participação no projeto esportivo; a medida socioeducativa, etc.. Mais uma vez me senti obrigada a refletir sobre minha interferência no campo. Outros questionamentos iam surgindo e me afligindo: Esses jovens conversariam entre si sobre seus projetos de vida sem a minha interferência?; Descobririam que possuem sonhos de vida próximos, similares ou iguais?; Atentariam para a possibilidade de se tornarem companheiros na busca por realizar seus sonhos (pelo menos no que se referia aos projetos de vida no futebol)? Que

possibilidades o *Esporte Cidadão*, enquanto projeto de caráter social, traria para a redefinição ou realização dos projetos de vida desses jovens? Que relações estavam sendo estabelecidas por meio das práticas esportivas? Mesmo assim, optei por seguir com essas estratégias até o final.

Mesmo com os aparentes esforços do professor e sua equipe para facilitar a interação dos jovens entre si e deles com o grupo de meninas durante as aulas de jiu-jitsu as interações não ocorriam da maneira esperada. Minha análise nesse aspecto aponta para o tipo de oportunidade de contato interpessoal que esse esporte oferece. A modalidade oferece a oportunidade de contato com apenas uma pessoa por vez. Embora o professor estimulasse os alunos constantemente a trocar de companheiro durante as aulas, no caso dos jovens da PSC tínhamos dois fatores limitantes que eram: o número de meninos no grupo e, a frequência deles. O mais comum era estarem presentes apenas dois – parece que eles combinavam quando e quem faltaria – assim, as oportunidades de rodízio entre as duplas ficavam limitadas, acabavam os acadêmicos praticando os exercícios para que os meninos pudessem trocar de companheiro.

Dada a natureza dos golpes, a pouca proximidade relacional entre meninos e meninas e, as diferenças entre as idades (eles com idades entre 16 e 18 anos, elas com idades entre 13 e 15 anos) não parecia pertinente colocá-los a lutar juntos. Então, houve uma constituição de subgrupos dentro do projeto e esses acabavam não interagindo durante a prática esportiva. O contato entre todos ocorria nos jogos e brincadeiras de início das aulas e às rodas de conversa ao final delas.

Ainda em relação a interação entre os jovens da PSC, e também deles com os demais, é salutar considerar que eles não estavam lá por vontade própria e sim por determinação de terceiros, isso certamente impactou em seus comportamentos. Acreditamos que, caso tivessem optado por participar daquele projeto, é possível que um maior entrosamento com o grupo tivesse ocorrido uma vez que, estariam lá por interesse ou curiosidade e não por imposição. Dessa forma, acreditamos que eles poderiam se interessar mais pelas pessoas, atividades, pelo desenvolvimento de todos, etc.. Iniciadas as aulas de atletismo, as possibilidades de interação ficaram ainda mais restritas, porque acabaram sendo reduzidas às atividades de aquecimento/preparação e a roda de conversa, já que os exercícios da parte principal da aula passaram de duplas para a realização individual.

Iniciando pelo salto em altura, as aulas pouco mudaram em termos de estrutura quando foram iniciadas as atividades do atletismo. O grupo era reunido pela equipe no

local de aula, recebia informações sobre o que seria trabalhado naquele dia e em seguida eram realizadas as práticas recreativas e os exercícios de alongamento. Na parte principal eram realizados os educativos para o salto em altura e mais ao final os alunos eram estimulados a realizar seus saltos sobre o sarrafo. Para encerrar a aula, reuniam-se em cima do colchão para a roda de conversa. Nos dias de sol mais intenso, o grupo dirigia-se até a quadra coberta para o bate papo final.

O Jovem III já não parecia tão desconfortável com as aulas, pois, embora as práticas ocorressem ao ar livre, no meio da tarde e quase sempre sob céu com poucas nuvens e muito sol, ele praticamente não saía da aula para beber água ou ir ao banheiro – o oposto do seu comportamento nas aulas de jiu-jítsu. Mesmo os alunos tendo sido orientados pela equipe a trazerem garrafinhas de água e deixá-las na sala do projeto para evitar esquecimentos, havia algumas pausas nas práticas para idas ao banheiro e reposição de água nas garrafinhas. Mesmo o Jovem III sem ter uma garrafa para água, ele não saía das aulas fora das pausas dadas pela equipe e participava de todas as atividades propostas sem oferecer qualquer resistência. Ainda não era possível perceber entusiasmo em sua participação, mas, de fato não havia mais desconforto, constrangimento ou algo do tipo. Já o Jovem II, na primeira semana do atletismo manteve seu comportamento habitual, participava das atividades sem oferecer resistência ou criar subterfúgios, mas, no decorrer das aulas seu comportamento foi modificando.

Na primeira aula de salto em altura, após as atividades recreativas e as informações gerais, o professor posicionou o sarrafo a altura de um palmo acima do colchão e pediu aos alunos que, um a um, tentassem pular sobre o sarrafo sem derrubá-lo. Os alunos poderiam pular da maneira como desejassem, o objetivo era transpor o sarrafo sem tocá-lo ou derrubá-lo. Cada participante saltou à sua maneira, alguns tentaram saltar de frente, outros de costas, alguns tentavam cair em pé sobre o colchão, outros sentados, etc.. Enfim, foi uma variedade de posições, pois, como cada participante teria três oportunidades para saltar era possível variar a posição a cada nova tentativa. Os participantes poderiam tentar reproduzir o salto uns dos outros, caso julgassem a técnica do colega mais eficiente. Como já se esperava, aqueles participantes que derrubaram o sarrafo mais de uma vez pediram ao professor que lhes dessem novas oportunidades e assim as três tentativas foram estendidas para cinco tentativas para cada participante. Foram muitas criações, muitas risadas e muitas oportunidades de interação. Pois, dadas as características competitivas do grupo, aqueles que conseguiam saltar sem

derrubar ou tocar o sarrafo eram logo requisitados pelos demais para ‘explicar’ como faziam.

O único participante que conseguiu saltar sem tocar o sarrafo nas cinco tentativas e, o único a realizar seus saltos da maneira mais próxima a técnica empregada no tipo Fosbury Flop, foi o Jovem II. Obviamente ele foi o mais requisitado pelo grupo para orientar os demais sobre como ‘saltar daquele jeito’. Alguns participantes pediram para que a equipe subisse a altura do sarrafo, em tom de desafio ao Jovem II, para verificar se ele conseguiria transpô-lo e assim foi feito. A cada salto bem sucedido a equipe subia o sarrafo em alguns centímetros. Após alguns momentos do envolvimento de todos com os saltos do Jovem II o professor retomou o comando da aula e passou alguns educativos para que os demais participantes iniciassem o aprendizado daquela técnica de execução do salto.

Vários participantes daquela aula, inclusive integrantes da equipe, perguntaram ao jovem onde ele havia aprendido a saltar daquela maneira e se na escola onde estudava havia aqueles equipamentos, já que estudava em uma escola privada. Também o questionaram se nas suas aulas de educação física ele já havia praticado aquele salto. Para a surpresa do grupo, o jovem afirmou que as aulas do projeto (exceto as aulas de corridas) seriam o seu primeiro contato com o atletismo e que nas escolas onde estudou e na que estudava atualmente nunca havia praticado outros esportes além do futsal, voleibol e handebol. Conforme os educativos ficavam mais elaborados, melhoras no desempenho motor do Jovem II eram constatadas e, mais recorrentes tornavam-se os elogios vindos dos colegas e da própria equipe. Ele acabou assumindo a condição de ‘aluno exemplo’, professor e equipe passaram a recrutá-lo para demonstrar ‘como fazer’. Assim, assumindo um papel de destaque e certa admiração no grupo, o comportamento do jovem foi modificando. Percebia-se mais envolvimento nas atividades, mais interesse pelo grupo. Pareceu-me, inclusive, que a equipe passou a dedicar uma dose mais generosa de estímulo ao Jovem II, como se expectativas tivessem sido criadas em ambos os lados – jovem e equipe. Mais tarde pude constatar quais eram as expectativas do jovem.

O ingresso do Jovem I se deu exatamente na primeira semana em que foram iniciadas as aulas do atletismo, mais especificamente na segunda aula. Chegou atrasado, praticamente no meio da aula, por isso, também não houve como o professor realizar o acolhimento do jovem da maneira solicitada pelos profissionais do CREAS. O procedimento de recepção acabou sendo realizado após o encerramento da aula,



exatamente como ocorreu quando o Jovem III ingressou no projeto. Assim, ele só foi apresentado ao grupo na aula seguinte. No entanto, seu comportamento era completamente diferente dos outros dois jovens (Jovem II e Jovem III) frequentes no projeto. Enquanto o Jovem III era calado, mantendo-se sempre a certa distância de todos, e o Jovem II mais sociável, sobre o Jovem I pode-se dizer que era do tipo expansivo.

Na sua primeira aula, após a prática de alguns educativos todos foram incentivados a tentar saltar no colchão sobre o sarrafo, e ele (Jovem I) esperou que todos saltassem para depois realizar sua tentativa. A cada salto de seus colegas fazia algum comentário do tipo ‘esse salto foi bom’; ‘esse não valeu, vai de novo (...)’, sempre em meio a risos, mas não eram risos em tom de deboche, soavam mais como uma tentativa de brincar com a pessoa para se aproximar dela. Em certa medida, se a intenção era essa, funcionou. Pois, de todos os jovens da PSC acompanhados em campo, ele foi o que mais interagiu com o grupo durante todo o período que esteve no projeto. Entre os jovens da PSC conversava muito com o Jovem II, especialmente durante a realização das tarefas de prestação de serviços após a prática esportiva.

O Jovem I apresentava um comportamento malandro (ou como dizem os mineiros ele era ‘folgado’). Não houve um dia em que esteve no projeto que não tenha chegado pelo menos vinte minutos atrasado e não tenha dado alguma desculpa para sair mais cedo (ou pelo menos tentado sair cedo). Teve o maior índice de ausência dentre os jovens da PSC e foi o único a não concluir a medida, abandonando o projeto faltando apenas 16 das 96 horas que necessitava alcançar.

Durante as aulas pedia autorização para beber água a todo instante, quando eu comecei a levar uma garrafinha de água exclusivamente para ele, passou a pedir para ir ao banheiro. Sua intenção era reduzir o quanto pudesse seu tempo de prática. Quando não estava no banheiro estava tentando prestar auxílio para alguém da equipe em alguma tarefa que o tirasse da prática (no salto em altura se oferecia para recolocar o sarrafo no lugar; no salto em distância queria ajudar a nivelar a areia após os saltos dos colegas; nas corridas queria ficar no cronômetro ou como anotador, por exemplo). Algumas vezes conseguia alcançar seu objetivo, especialmente quando os acadêmicos voluntários não compareciam ao projeto, então os bolsistas permitiam que ele os ajudasse por alguns minutos.

Foi na quarta semana de aulas do atletismo que o grupo recebeu a informação de que a Taça Brasil Infanto-Juvenil de Atletismo aconteceria nas dependências do IF

Sudeste MG, campus Barbacena, e que o grupo estava sendo convidado a prestigiar o evento. Os que comparecessem ao evento teriam a oportunidade de assistir de perto a realização das provas e de conversar com técnicos e atletas tendo em vista que, um dos professores coordenadores do *Esporte Cidadão* além de ex-atleta de atletismo era, também, um dos organizadores do evento.

Essa informação pareceu decisiva para reforçar algumas mudanças ocorridas no comportamento do Jovem II. Em conversa comigo, numa dessas aulas, após já termos conversado (dias atrás) um pouco sobre seu sonho de ser jogar profissional de futebol e, também, sobre os motivos que o levaram a desistir desse projeto de vida, ele me perguntou se eu acreditava ainda ser possível ele se tornar um atleta de saltos. E com aquela pergunta outras muitas vieram sobre salário, carreira nacional e internacional, idade, patrocínio, oportunidades de ingresso, etc. Foram tantos questionamentos sobre algo que eu não dominava que no momento acabei ficando meio atordoada. Acabei convencendo-o a conversar com o vice-coordenador do projeto já que ele era ex-atleta, teria melhores condições de conversar sobre o assunto e esclarecer todas as dúvidas do Jovem II.

Conforme a data do evento se aproximava o Jovem II mantinha-se motivado nas aulas, sua participação era mais ativa que a dos outros dois jovens desviantes. O período em que mais interagiu com o grupo foi o que correspondeu as aulas de atletismo, mesmo a maior parcela das práticas sendo realizadas individualmente. Embora não fosse um jovem falante e de comportamento expansivo ou eufórico, características mais condizentes com o perfil do Jovem I, também não era tão introspectivo e distante como o Jovem III. Mesmo assim, era possível perceber que seu envolvimento com as aulas e com o grupo estava diferente e isso se tornava resultado do seu aparente interesse na reorganização do projeto de vida de se tornar atleta profissional. Apresento essa perspectiva em tom mais conclusivo porque constatei a total perda de interesse desse jovem nas aulas do projeto após o cancelamento da Taça Brasil Infanto-Juvenil de Atletismo naquele ano em Barbacena.

Em algumas de nossas conversas após o cancelamento do evento, toquei no assunto e o jovem deixou evidente sua frustração. Para ele aquela seria uma oportunidade rica de contato com profissionais do esporte (no caso, os técnicos) e eles teriam condições de lhe sinalizar o melhor caminho para a formação atlética. Mesmo eu tentando convencê-lo a procurar o vice-coordenador do projeto para conversar sobre outras possibilidades o jovem pareceu não se interessar mais. Voltou a adotar seu

comportamento inicial, participava das atividades, mas, já não havia interesse, envolvimento e interação. Apenas cumpria tarefas, realizava o que lhe era pedido e aguardava a próxima instrução.

Constatar seu regresso foi para mim também frustrante. Então percebi que, no caso desses jovens que possuem um projeto de vida relacionado ao esporte, em especial ligado à formação atlética, o PECS precisa ter uma meta mais concreta. Imagino que o direcionamento do ensino-aprendizado e da preparação esportiva para a participação em um evento esportivo seja ele local, regional, do tipo festival, etc., por exemplo, possa servir de estímulo real para motivar a participação dos jovens nas atividades. Especialmente quando se tratam de jovens cumprindo medida socioeducativa, pois, eles não buscam o projeto por iniciativa própria e sim por imposição.

No que se refere aos contatos e comportamentos dos jovens durante as tarefas de prestação de serviços, algumas observações merecem destaque. Durante a prestação de serviços o Jovem I realizava suas tarefas com muita rapidez, quase sempre deixando algo por fazer, e dirigia-se para o local onde o Jovem II estava. Ficava batendo papo com o colega, não se oferecia para ajudá-lo, apenas desejava companhia para passar o tempo. Como o Jovem III era mais calado e não havia outros jovens de PSC frequentes, o Jovem II era sua melhor (e única) opção. Quase sempre o funcionário do IF precisava ir até o Jovem I e solicitar que ele retomasse sua tarefa finalizando-a conforme as orientações. Segundo o funcionário do IF era o único que necessitava supervisão direta, os demais realizavam suas tarefas seguindo exatamente as orientações dadas.

Para o Jovem II, o Jovem I era um sujeito engraçado e muito mentiroso. Segundo ele, o Jovem I contava-lhe várias vezes uma história, mas, a cada vez que era contada a história tomava um rumo diferente. Quando era questionado sobre alguma informação que divergia nas versões o Jovem I inventava uma desculpa e mudava o foco da conversa. Comumente suas histórias eram sobre suas participações em torneios de futsal na cidade e região. Foi ouvindo algumas dessas conversas (em algumas minha presença nem foi notada, em outras eu estava no bate papo com eles) que tive certeza de que os desencontros em suas histórias e informações não ocorriam apenas comigo. Parecia ser um hábito do Jovem I 'fantasiar' a realidade, contar algumas mentiras.

Entre realidade e fantasia ficou evidente que o sonho de ser jogador de futebol fazia parte da realidade. Todas as conversas, por fim, tinham alguma relação com o futebol. Não podia ver uma bola que já a chutava, tendo oportunidade a levava para a quadra e chutava a gol, praticava embaixadinhas, chutava contra a parede, enfim,

chutava a bola, fosse sozinho ou em companhia de outro jovem. Como a quadra é um lugar de muito trânsito dos alunos do ensino médio do IF, é comum haver turmas inteiras por lá ou alguns ‘desgarrados’ passeando pela quadra tentando conseguir uma bola. Há, inclusive, alunos que levam bolas de casa para jogar quando possuem folgas entre as aulas. Assim, quando o Jovem I não tinha a companhia de seus colegas de PSC para bater bola ele acabava conseguindo algum aluno do IF para acompanhá-lo. Sempre que sobrava tempo ao final das tarefas de prestação de serviços, enquanto o Jovem III fumava seu cigarro e o Jovem II assistia televisão, o Jovem I estava jogando bola sozinho ou com algum aluno do IF.

Após algum tempo, quando o funcionário do IF se dirigia para outro local (como o ginásio, por exemplo) o Jovem I largava suas tarefas e ia jogar bola, sozinho ou na companhia de algum aluno do IF que estivesse por lá, já que seus colegas de PSC estavam realizando suas tarefas. Com o tempo, acabou influenciando negativamente os colegas de PSC, os quais passaram a abandonar suas tarefas para jogar bola com ele. Faziam isso quando o funcionário se afastava, mas, esqueciam-se de que eu estava lá no setor, quase sempre na minha sala e com a porta aberta para poder observá-los. Deixava-os jogando por um tempo, então saía para pegar água ou ir ao banheiro e imediatamente todos retornavam às suas tarefas.

Mesmo durante as aulas do projeto, quando uma bola era levada para uso nas atividades de início de aula ou nos educativos, quando ela era deixada de lado o Jovem I esperava um descuido do professor e pegava-a. Saía de mansinho para perto de uma das traves no campo e ficava lá chutando a gol, até que alguém da equipe chamasse sua atenção ou fosse buscá-lo. Esse comportamento foi recorrente em todas as aulas em que houve utilização de uma bola. Independente do tipo de bola (se de voleibol, handebol, futebol, de iniciação, de ginástica rítmica), sendo possível chutá-la ele o fazia, em qualquer espaço. Até na sala de ginástica, durante as aulas de ginástica, nem as bolas de pilates escaparam de seus chutes.

Não por acaso, quando ingressou no projeto sua primeira pergunta ao professor foi: “quando começa o futebol?”. Obviamente, sua decepção foi visível quando o professor informou que o futebol não fazia parte das atividades do projeto. Ele perguntou várias vezes, no mesmo dia, porque o futebol não era parte do projeto. Em conversas comigo, algumas vezes, ao longo do período que estive no projeto, tentou me convencer a conversar com a equipe para inserir o futebol nas aulas, mesmo que fosse só no final para descontrair. Tocou nesse assunto comigo muitas vezes. Em uma de

nossas conversas me pediu para sugerir ao professor que no próximo ano o futsal fosse inserido no repertório de atividades do projeto porque assim ele retornaria como aluno e não mais como ‘infrator’. Os Jovens II e III, embora tivessem o mesmo gosto pelo futebol, durante as aulas do projeto não acompanhavam o Jovem I nas suas ‘escapadas para bater bola’, mas, durante a prestação de serviços, progressivamente, passaram a aproveitar algumas oportunidades criadas pelo Jovem I.

A equipe sempre tentava realizar uma espécie de bate papo com os alunos, estimulando-os a falar sobre as vivências daquele dia e, também, buscando relações com situações de aulas anteriores e situações do dia a dia. O objetivo era investir na reflexão deles sobre valores presentes (ou aprendidos) nas práticas. No jiu-jitsu, por exemplo, houve uma tentativa clara de reforço ao respeito ao outro. Até mesmo durante os educativos, quando o professor explicava o exercício e demonstrava possíveis formas de realizar golpes e defesas salientava que a principal ação dos participantes deveria ser com base no respeito ao colega. Se o companheiro de luta sinalizasse algum desconforto o exercício deveria ser parado em respeito as suas necessidades. Outra informação sempre salientada pelo professor durante as práticas era de que a força não precisava ser empregada. Orientava-os a observar seus companheiros de luta tentando encontrar sinais que pudessem auxiliar no desempenho durante a disputa. Sinais como: o braço mais habilidoso; o lado recorrente das quedas; o lado ou a posição mais utilizada para iniciar os golpes; o olhar, etc.. Pedia aos participantes que tentassem identificar os sinais corporais dos seus companheiros para que não precisassem empregar força na luta, apenas habilidade e estratégia.

Ao final das aulas os participantes eram motivados a refletir sobre tais questões e outras mais que julgassem importantes expor para o grupo. Também eram estimulados a conversar com os colegas dando-lhes dicas sobre aquilo que tinham observado ou, auxiliando aqueles que apresentavam mais dificuldades. Sobre as rodas de conversa realizadas durante o período de trabalho com o jiu-jitsu houve pouca ou quase nenhuma participação dos Jovens II e III. Nas rodas de bate papo, mesmo o professor chamando-os para a conversa, questionando-os sobre algo, investindo em estímulos para que conversassem com o grupo, eles pouco se manifestavam. Parte do silêncio deles talvez se justifique pelas poucas oportunidades de prática tendo em vista que o Jovem III ficou algumas semanas sem companheiro (pela falta de meninos frequentes nas aulas) e, quando seu companheiro ingressou (o Jovem II), ele passou a criar motivos para reduzir seu tempo de prática ou mesmo não participar (como: afirmar que não estava se

sentindo bem, que necessitava beber água e/ou ir ao banheiro diversas vezes) – o que acabou também limitando as práticas do Jovem II. Somado isso ainda estão as várias aulas que ele não compareceu ao projeto.

Nas raras vezes em que os Jovens II e III se pronunciaram nas conversas de grupo, acabaram repetindo o que algum outro participante ou membro da equipe já havia dito naquele dia. Percebia-se nas suas falas (quando eles participavam) a reprodução de frases prontas sem qualquer reflexão acerca do que estava sendo dito. E, quando o professor pedia para que relacionassem o que estavam expondo com alguma situação do cotidiano eles simplesmente não sabiam o que dizer. Entre risos e um ‘sei lá’ ou ‘me ajuda aí’ desviavam a atenção para o colega ao lado. Esse comportamento se manteve entre eles durante todos os meses que estiveram no projeto. Mesmo no período em que o Jovem II se envolveu mais com as aulas e com o grupo, ainda sim, quando o bate papo era realizado ao final das aulas ele não participava por iniciativa própria. Era necessário que alguém o ‘empurrasse’ para a conversa – quase sempre o professor. Já o Jovem I não perdia a oportunidade de falar ao grupo, no entanto, suas considerações acabavam sendo quase sempre inconvenientes, com pouca ou nenhuma relação com o que estava em debate.

O que a equipe do CREAS esperava dessas rodas de conversa era que o professor conseguisse criar um ambiente descontraído para que os jovens desviantes tivessem a oportunidade de refletir sobre seus comportamentos e atitudes. Para que fossem estimulados a repensar seus valores e com isso reorganizar seus projetos de vida afim de que se mantivessem longe de situações, pessoas e ambientes desfavoráveis. No entanto, não foi o que ocorreu. Infelizmente a participação dos jovens desviantes nas conversas era inexpressiva e assim o foi durante todo o tempo que frequentaram o projeto. Embora o professor e sua equipe se esforçassem para que eles participassem mais desse momento eles não desejavam participar. Era nítida a falta de interesse em se envolver no debate com o grupo independente do tema.

Em uma das aulas de ginástica artística, quando os alunos estavam realizando saltos sobre a mesa de saltos, uma das meninas tomou muito impulso no trampolim e acabou saltando mais alto e mais distante do que estava habituada. Todos ainda estavam em fase de adaptação aos equipamentos e aprendendo os movimentos, no caso dela, o impulso acabou projetando-a muito a frente, fazendo-a cair no colchão de segurança. A equipe posicionou um colchão alto (similar ao do salto em altura do atletismo) logo após a mesa de saltos e um segundo colchão, de mesmas dimensões, na sequência a que

chamaram de ‘colchão de segurança’. Estava lá exatamente para que os alunos se sentissem seguros e, também motivados a saltar até esse colchão. No entanto, a jovem ao finalizar o salto entrou em estado de aflição. Começou a chorar e a tremer fazendo com que todos, que até então estavam vibrando com o salto dela, ficassem sem entender o que estava acontecendo. Assim que compreenderam que o choro da jovem era de medo, todos se aproximaram na tentativa de acalmá-la, exceto os jovens da PSC. Estavam presentes os Jovens I, II e III. Nenhum deles se aproximou, ficaram exatamente onde estavam até o momento em que a aula foi retomada.

Quando o professor, no bate papo de final da aula, trouxe para a discussão o ocorrido naquele dia buscando que todos refletissem sobre solidariedade, companheirismo e cooperação, os alunos presentes falaram muito, exceto os três jovens da PSC. Arrisco afirmar que provavelmente aquela roda de conversa tenha sido uma das mais proveitosas, porque, as manifestações foram muito espontâneas. Não foi necessário que o professor chamasse alguém para dar continuidade ao debate por ele iniciado, o que era habitual. Ainda foram levantadas questões acerca da superação: do medo, de dificuldades, de discursos que apontam supostos fracassos ou incapacidades, de limitações, etc.. Falaram muito os jovens que eram mais próxima da menina que passou pela situação acima relatada. Mas, quando o professor chamou os jovens da PSC para o debate eles não quiseram participar, disseram não ter nada para comentar, o Jovem I ainda brincou com o grupo dizendo que ‘aquilo era bem coisa de mina’ – referindo-se a crise choro da jovem.

Esse distanciamento dos jovens no momento de conversas, que deveria ser visto também como um momento de trocas, reforça algumas questões que envolvem a inserção deles no *Esporte Cidadão*. Percebi que os Jovens I, II e III chegaram ao projeto na expectativa de que lá encontrariam o futebol como uma das atividades principais uma vez que, eles obtiveram apenas a informação de que seriam inseridos num projeto esportivo. Assim, dadas suas trajetórias de envolvimento com o esporte e a participação dele em seus projetos de vida, provavelmente seus imaginários os levaram a crer que o projeto para onde estavam sendo encaminhados seria de futebol. Quando chegaram ao projeto e tomaram consciência de que o futebol não seria praticado em momento algum, a frustração foi recorrente nesses três jovens. Esse elemento já produziu certo grau de indisposição por parte dos jovens uma vez que, o esporte que mais gostavam não seria praticado. Aliado a isso, tem-se o fato de não terem optado estar no projeto, o contexto da medida socioeducativa – não estavam lá apenas para praticar os esportes oferecidos,

mas, também para prestar serviço comunitário como medida corretiva a uma infração cometida – e o curto tempo de três meses para a frequência no projeto.

Avaliando essa combinação de elementos parece coerente a hipótese de que a participação dos jovens, *a priori*, não alcançaria os objetivos de socialização traçados pelo CREAS. Os Jovens I, II e III ingressaram no projeto com um nível elevado de frustração, o que impactou seus comportamentos logo nas primeiras aulas interferindo, inegavelmente, no estabelecimento e na qualidade de suas relações interpessoais dentro do *Esporte Cidadão*.

Ao longo das aulas foi possível perceber que esses três jovens não se sentiam integrantes do grupo, participantes do projeto. Eles não *pertenciam* ao projeto apenas *estavam* no projeto. Em nossas conversas, alguns elementos foram recorrentes e acabaram trazendo evidências para reforçar essa percepção do não pertencimento. Seus discursos enfatizavam, com frequência, que não estavam ali por vontade própria e sim por imposição e que na ausência dessa imposição muito provavelmente não ingressariam naquele projeto. Esses três jovens não se sentiam à vontade na instituição crendo que ela não “cabia” ou não era “compatível” com suas realidades. Dois deles (Jovem I e Jovem III) por julgarem suas realidades aquém da instituição e o outro (Jovem II) por julgar sua realidade acima da instituição – por não precisar participar de atividades gratuitas tendo em vista que a família possui condições financeiras para que ele possa escolher e pagar por atividades extra-escolares.

Tais questões impactaram nas oportunidades para a interação dos projetos de vida deles e, na perspectiva do *Esporte Cidadão* servir como um campo de possibilidades ao desenvolvimento de seus projetos, de seus sonhos para o futuro. Provavelmente se o PECS fosse um projeto de futebol ou tivesse esse esporte em seu repertório de atividades, o comportamento dos jovens nas aulas e, também, na prestação de serviços seria diferente.

Acreditamos que essas questões poderiam ter sido melhor tratadas a partir de uma ação mais mediadora e menos instrutiva por parte do professor do projeto. Velho e Kuschnir (2001) defendem que tanto a mediação como a presença de um bom mediador são elementos importantes em trabalhos de cunho social. Isso porque, segundo os autores, o bom mediador cria condições para se mover entre mundos diferentes, níveis distintos de cultura, grupos diferentes e assim consegue estabelecer relações que funcionam como pontes de comunicação entre os mundos que transita. No caso do *Esporte Cidadão*, ao aproximar-se dos jovens desviantes e de suas realidades, mesmo



que apenas por meio de seus relatos, o professor poderia buscar estratégias para que esses jovens conseguissem modificar sua relação com o lugar, com o projeto e com o grupo, reduzindo progressivamente o sentimento de não pertencimento. Esse é um dos principais sentidos que Velho (2001) atribui à ação do mediador, desfazer o sentimento de não pertencimento a partir da ressignificação de valores que compõem os diferentes códigos presentes nos universos sociais distintos, permitindo que o sujeito integre verdadeiramente um ou mais grupos, fazendo-o deixar de *participar* para *pertencer*.

Percebendo o desinteresse e a pouca interação dos jovens com o projeto, de um modo geral, o professor poderia ter considerado os desejos, sonhos, motivações e os interesses daqueles jovens, flexibilizando o cronograma de atividades ou a estrutura das aulas para quem sabe promover conexões melhores e mais intensas dos jovens com o *Esporte Cidadão*. A partir dessas considerações abriria espaço para a noção de pertencimento e, com ela, a compreensão de que a ampliação das redes de relações gera novas oportunidades que podem contribuir, inclusive, para a realização dos projetos de vida ou a sua redefinição. A observação dos jovens nas atividades do projeto, a minha participação ao lado deles em muitas aulas, aliadas as tantas conversas que tivemos ao longo dos meses que estávamos juntos no campo me fazem crer, cada vez mais, que são as relações (e a qualidade delas) que possuem o poder transformador (de pessoas, comportamentos, atitudes, valores). Não são as práticas esportivas (em si), por mais que elas sejam orientadas por valores positivos. O caso do Jovem IV também produziu evidências nesse sentido.

O Jovem IV ingressou no estudo quando ainda estavam sendo realizadas as aulas de atletismo. No entanto, seu caso difere dos demais tendo em vista o fato dele trabalhar à tarde, horário em que ocorriam as aulas do projeto. Como o ECA exige que o cumprimento das medidas socioeducativas (exceto a internação) não comprometa atividades escolares e laborais do jovem, o caso desse jovem apresenta condições diferenciadas dos demais. Mesmo tendo consciência de que o horário de trabalho do jovem não permitiria sua participação nas aulas do *Esporte Cidadão*, ainda sim a equipe do CREAS optou por enviá-lo para a prestação de serviços no setor esportivo do IF. O papel do professor do projeto foi, então, tentar encaixar o jovem em alguma atividade esportiva que ocorresse no setor com frequência semanal que pudesse garantir ao jovem a oportunidade de cumprir sua medida em contato com o esporte. Dadas essas circunstâncias, a única oportunidade disponível naquela época era a inserção do jovem em alguma atividade esportiva de grupos externos. Assim, o jovem foi inserido como

auxiliar nos jogos de futebol soçaite dos policiais civis. Era um grupo de policiais, homens, de meia idade, constituído e frequentadores do IF já há alguns anos.

Analisando as opções existentes naquele ano, o professor do projeto e a equipe do CREAS chegaram a conclusão que o grupo da Polícia Civil seria a melhor opção para a inserção do Jovem IV. Por ser um grupo antigo, frequente e sistematizado, acreditou-se que o jovem poderia desfrutar de boas orientações e aprendizados. Também foi levado em consideração seu perfil. O jovem IV era um rapaz de 16 anos, muito educado, sociável e muito responsável teria condições de envolver-se com as atividades sem a intervenção direta do professor do projeto. E foi o que realmente aconteceu.

Assim, duas vezes por semana o jovem saía do seu trabalho e dirigia-se ao setor esportivo do IF onde era recebido por um funcionário do setor. Desse funcionário recebia as orientações relativas à prestação de serviços e dava início ao cumprimento das tarefas. Com o passar do tempo, depois de conhecer a rotina do grupo e do setor nos dias em que estava atuando, não aguardava mais por instruções do funcionário, já sabia que tarefas necessitavam ser realizadas naquele dia. Nas conversas que tive com o funcionário sobre os jovens da PSC, o Jovem IV sempre foi muito elogiado desde sua primeira semana em atividade. Sempre comparando aos demais (Jovens I, II e III) o funcionário dizia não acreditar que aquele rapaz (o Jovem IV) era um jovem infrator.

Como as atividades do Jovem IV eram realizadas em dias diferentes aos dias de aula do *Esporte Cidadão*, passei a frequentar o setor esportivo também nos dias e horários em que ele estava lá para poder conversar com ele e observá-lo. Essa situação também ocasionou a falta de oportunidades para que o Jovem IV tivesse contato com os outros jovens da PSC. A interação dele com os outros jovens poderia ter sido proveitosa, tendo em vista que a convivência com um jovem que possui um projeto de vida bem definido e pelo qual já está em ação a fim de torná-lo realidade poderia ser inspirador para os demais. A interação entre os projetos individuais e o conhecimento de parte de suas trajetórias de vida poderiam ter motivado mudanças e transformações naqueles jovens, em especial, nos Jovens II e III que pareciam ser os mais desorientados em relação ao futuro.

Sem dúvida alguma foi o jovem com que consegui estabelecer a melhor relação durante o campo. Sempre muito educado e solícito conversava abertamente comigo, inclusive sobre a infração, não gostava de dar detalhes sobre esse assunto, mas, também não o evitava. Focado em realizar seu sonho de tornar-se ‘educador físico’, como ele

mesmo dizia, quase sempre ditava o rumo das nossas conversas que acabavam girando entorno de informações sobre o curso de Educação Física do IF; disciplinas; atividades extracurriculares; estágios; atuação profissional; etc.. Fez contato com outros professores do IF, também do curso de Educação Física, que transitavam pelo setor nos dias em que ele estava lá. Conversou inclusive com os policiais sobre as possibilidades de ingresso na corporação após a graduação para atuação como ‘educador físico’.

Sua rotina no setor esportivo era basicamente a mesma. Verificar as salas utilizadas para as aulas (salas de: dança; lutas; ginástica; capoeira; musculação; salas de aula da quadra e do ginásio) os almoxarifados (quadra e ginásio), separar coletes, cones e as bolas para os policiais. Comumente quando os integrantes do grupo chegavam o Jovem IV já havia organizado todo o material no campo soçaito. Com a convivência acabou estabelecendo uma boa relação com todos os integrantes daquele grupo. Não raras vezes eu, transitando pelo setor aguardando o horário da prática esportiva, fui abordada por um ou mais policiais a procura do Jovem IV, quase sempre a intenção era conversar com o jovem, vez ou outra havia alguma necessidade a ser atendida. Foram nesses bate papos antes dos jogos que os policiais acabaram conhecendo o projeto de vida do jovem. Com isso, passaram a solicitar seu auxílio nas atividades de aquecimento e alongamento. Vale destacar que o jovem não ocultou do grupo o motivo o que levava a estar lá no IF prestando serviços.

Era de conhecimento do Jovem IV que eu o acompanharia durante a medida para a realização da minha pesquisa e, por isso, também poderia lhe ajudar durante esse período já que ele não estava inserido em um projeto com um professor ou um orientador claramente definido. Empolgado com o convite dos policiais para ajudar nas atividades pré-jogo, passou a conversar comigo sobre exercícios que ele utilizava na academia onde era estagiário voluntário e sua aplicabilidade na preparação para a prática do futebol. Foi nesse período que ele começou a refletir sobre a possibilidade de trabalhar com a preparação física esportiva. Até então seu foco de atuação profissional era a academia, exclusivamente, o trabalho com musculação. Nas primeiras conversas que tivemos sobre seu projeto de vida ele dizia que até poderia trabalhar com a preparação física de atletas desde que fossem trabalhos voltados à melhora de capacidades físicas treináveis através da musculação. Sua interação com o grupo de policiais ampliou essa visão sinalizando outras perspectivas de atuação profissional no campo da preparação física.

Embora esse jovem não tenha praticado qualquer esporte durante o cumprimento de sua medida e, também, não teve qualquer oportunidade para participar das atividades do *Esporte Cidadão* ou interagir com algum de seus integrantes, arrisco-me afirmar que ele foi o jovem que melhor usufruiu das oportunidades ocasionadas pela medida de PSC. Obviamente que suas características pessoais foram condicionantes para os acontecimentos acima mencionados. Caso essa situação (de inserção numa atividade sem professor) ocorresse com o Jovem III, por exemplo, o resultado seria muito diferente. A começar pela dificuldade em estabelecer relações interpessoais com o grupo, dada a dificuldade (ou falta de interesse) do próprio jovem.

Para três dos quatro jovens o projeto acabou não se mostrando um campo de possibilidades promissor porque, na visão deles, não lhes ofereceu ferramentas ou oportunidades para o desenvolvimento de seus projetos individuais. Na perspectiva dos Jovens I, II e III o *Esporte Cidadão* só teria sentido em suas vidas se lhes oferecesse algum tipo de oportunidade para a construção de uma carreira dentro do campo esportivo – por meio da oferta de algum tipo de preparação técnica-profissional (como formação para arbitragem em jogos ou eventos esportivos, por exemplo), ou pelo encaminhamento para centros de treinamento esportivo capazes de recebê-los e investir na formação atlética para uma carreira futura.

Mesmo tendo contato com pessoas diretamente ligadas ao campo esportivo como o professor e o vice-coordenador do projeto, que além de serem professores de educação física e ex-atletas, os jovens não viram na relação com o professor qualquer possibilidade que pudesse ajudá-los na realização de seus sonhos. Os Jovens I, II e III não perceberam ou não se sentiram motivados a utilizar a rede de contatos no campo esportivo que esses ex-atletas possuíam para tentar viabilizar novas oportunidades aos seus sonhos de carreira esportiva. Esse fato pode estar tanto relacionado ao imediatismo característico da juventude contemporânea, quanto à falta de tempo para o desenvolvimento de relações interpessoais de maior qualidade entre o professor e esses jovens.

Alguns aspectos a cerca dessa constatação merecem destaque. Um deles está diretamente relacionado ao tempo de permanência no projeto. Segundo Nichols (2007) o tempo de permanência no projeto é uma variável fundamental no que se refere à mudança de comportamentos, atitudes e valores. Segundo apontam seus estudos, para que mudanças significativas sejam percebidas e cheguem a tocar, de alguma forma, os processos de desenvolvimento e/ou reconfiguração dos projetos individuais parece ser

necessário de “18 meses a dois anos para permitir que isto ocorra” (NICHOLS, 2007, p.25). Tendo em vista o fato de que os jovens da PSC envolvem-se obrigatoriamente com o PECS apenas três meses, o objetivo de provocar alguma alteração em seus projetos individuais fica claramente comprometido.

Sobre esse aspecto, há de se considerar ainda o tempo necessário para a construção das relações interpessoais, que pode variar de indivíduo para indivíduo e depende ainda da dinâmica do campo onde as relações se manifestam. Ou seja, o tempo é também uma variável que interfere no tipo e qualidade das relações que os indivíduos estabelecem com outrem. E, a qualidade dessas relações pode ser determinante nas interações dos diferentes projetos de vida dos indivíduos de um mesmo grupo.

O outro aspecto está relacionado ao caráter educativo do esporte. Como não houve acompanhamento dos jovens fora das atividades do PECS, nem acompanhamento pós-participação no projeto, não há evidências que nos respaldem afirmar a não ocorrência de transformações nos valores, atitudes e comportamentos desses jovens. Ou seja, não temos evidências para afirmar se os ensinamentos do projeto foram levados para as demais esferas onde os jovens transitam ou pertencem. Para preencher tal lacuna seria necessário e importante acompanhar esses jovens também fora do tempo-espço do PECS, o que não foi autorizado na época da pesquisa.

Todos esses aspectos acabam interligados e impactam, direta ou indiretamente, na dinâmica do campo de possibilidades. De fato, a natureza e a dinâmica de ação do campo de possibilidades, assim como a interação dos projetos individuais, são elementos importantes para que os indivíduos possam seguir em busca da realização de seus sonhos. No caso dos jovens acompanhados há ainda o desejo em afastá-los da criminalidade. Portanto, observar a dinâmica de ação do projeto e as interações entre os jovens foi fundamental para que pudéssemos compreender em que medida o esporte, dentro de projetos sociais como o *Esporte Cidadão*, contribui (ou não) na socialização de jovens desviantes. O capítulo seguinte tratará desse último aspecto, o papel do esporte dentro do PECS e da medida socioeducativa.

## CAPÍTULO V

### ***A EXPERIÊNCIA ESPORTIVA DOS JOVENS DESVIANTES***

Neste capítulo vamos apresentar o papel que os profissionais do CREAS atribuem ao esporte dentro das medidas socioeducativas que executam. Foram considerados os dados obtidos em conversas realizadas com três profissionais que integram a equipe multiprofissional do CREAS que realiza o acolhimento, a designação de tarefas e o acompanhamento dos jovens desviantes nas medidas do tipo PSC e LA. Esses profissionais são apresentados no texto como Informante I, Informante II e Informante III.

Também serão apresentadas as concepções de esporte dos jovens desviantes, os significados que eles atribuíram à experiência esportiva desfrutada no *Esporte Cidadão* e, as relações que estabelecem entre esses elementos e a medida socioeducativa a que foram submetidos.

#### **5.1 O Esporte e a Medida Socioeducativa na Perspectiva do Centro de Referência Especializado em Assistência Social**

O trabalho realizado pelos profissionais do CREAS na execução das medidas socioeducativas é balizado pelas diretrizes nacionais dos serviços socioassistenciais. Essas diretrizes, definidas pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, estão dispostas na lei nº. 8.743, de 07 de dezembro de 1993 também conhecida como Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Tais diretrizes definem que o trabalho desenvolvido com os jovens desviantes deve contribuir para o processo de responsabilização desses jovens quanto as consequências decorrentes do ato infracional praticado, oferecendo estratégias educativas que incentivem a recuperação, a integração social e a garantia de seus direitos individuais e sociais. Todas as ações devem servir como estratégias bloqueadoras de trajetória infracional, afastando o jovem de uma possível carreira no crime já na juventude a fim de evitar que ela se estenda para a vida adulta (SNAS, 2013; BRASIL, 2015).

O processo de execução das medidas socioeducativas compreende: 1] recebimento das determinações judiciais (conhecimento do processo judicial); 2] acolhimento do jovem infrator; 3] elaboração do PIA (plano individual de atendimento); 4] encaminhamento para as atividades específicas de cada medida; 5] supervisão e, 6] avaliação final. As etapas 1, 2, 3 e 4 são realizadas exclusivamente pela equipe multiprofissional do CREAS, mais especificamente pelos psicólogos da unidade. Já as etapas 5 e 6 contam com a participação dos parceiros, aqueles que recebem os jovens nas instituições e os auxiliam durante o cumprimento das medidas<sup>27</sup>.

As atividades educativas que envolvem o esporte, como mecanismo de ação, são tratadas de maneira distinta nas medidas de PSC e LA. No caso da LA, o esporte serve como um mecanismo auxiliar na socialização uma vez que, é inserido na medida como uma das oficinas educativas ofertadas. Já na PSC, uma das opções que a unidade dispõe atualmente é a inserção em atividade esportiva via PECS, no qual o esporte assume a condição central na socialização. Pois, tanto as atividades educativas como as atividades de prestação de serviços estão diretamente ligadas ao esporte. O encaminhamento para o PECS procede da crença que os profissionais da unidade nutrem acerca do potencial do esporte no combate a criminalidade na juventude.

A esse respeito existe um amplo debate, em especial no cenário internacional. A literatura oferece elementos que permitem a identificação de dois tipos de abordagens nos programas sociais de combate à criminalidade: prevenção e reabilitação. Essas abordagens já se fizeram claras quando apresentamos a tipologia de Brantingham e Faust (1976), que versa sobre os tipos de intervenção operados por meio de programas que objetivam o combate à criminalidade. O que nos parece pertinente aqui são as considerações que Coalter *et. al* (2000) faz acerca da abordagem de reabilitação e que está diretamente relacionada ao processo de socialização idealizado pelos profissionais do CREAS de Barbacena/MG.

Segundo o autor, há estudos<sup>28</sup> que identificaram que os programas de reabilitação comumente intensificam as atividades de aconselhamento, buscando também identificar as necessidades dos desviantes para atendê-las. Outra constatação desses estudos acerca dos programas de reabilitação é a oferta de práticas esportivas ao ar livre e/ou esportes radicais, em que o conjunto dessas práticas visa desenvolver

---

<sup>27</sup> Também é admitida atuação voluntária de profissionais e pessoas da comunidade em geral como parceiros nas ações realizadas dentro da unidade (CREAS).

<sup>28</sup> Coalter, 1988; Taylor, Crow, Irvine and Nichols, 1999; Nichols 2004, 2007.

objetivamente habilidades pessoais e sociais que impactem positivamente na autoestima e autoconfiança dos praticantes. Os programas também elaboram estratégias de ação que permitam o deslocamento do *locus* de controle, com o intuito de oferecer oportunidades mais eficientes para a mudança de comportamento dos desviantes, especialmente, buscando reduzir os comportamentos mais hostis.

No caso do PECS de Barbacena, para onde os jovens desviantes são encaminhados, percebemos a carência de muitos dos elementos acima apontados. O primeiro ponto negativo que observamos é a falta de um programa específico para esses jovens. Embora os profissionais da unidade objetivem promover melhoras na autoestima e autoconfiança dos desviantes bem como, o desenvolvimento de habilidades pessoais que lhes permitam redesenhar seus projetos de vida, as limitações de recursos humanos, de recursos financeiros, materiais e infraestrutura geram a impossibilidade de elaboração e manutenção de um programa específico para atender esses jovens (um programa de reabilitação). Assim, as parcerias acabam sendo a única opção da unidade. No entanto, as instituições parceiras não possuem atividades especificamente pensadas e desenvolvidas conforme as necessidades (ou objetivos) da socialização idealizada para os desviantes. Comumente os jovens são inseridos num contexto que os acolhe, mas, nem sempre está preparado para atender suas necessidades.

Outro elemento que pode ser caracterizado como fator limitante no alcance dos objetivos traçados para a medida socioeducativa está no fato do aconselhamento e as atividades esportivas e de prestação de serviços ocorrerem de forma isolada. O que seja, existem dois tipos de acompanhamento dos jovens desviantes, um ocorre no PECS – não está relacionado ao desvio, o outro ocorre no CREAS – realizado pelos psicólogos e trata diretamente do desvio. Os profissionais envolvidos nessas ações não trabalham juntos. Alguns encontros são realizados para que os psicólogos tomem conhecimento sobre o comportamento dos desviantes dentro do projeto, mas, não há um trabalho conjunto, apenas a troca de informações. Isso ocorre dado o número de jovens que os psicólogos devem acompanhar em diferentes instituições e, também, dentro da unidade uma vez que, eles não atendem apenas os jovens desviantes, mas, todas as outras demandas do CREAS.

Vale ressaltar que, os jovens da PSC podem ser encaminhados a diferentes instituições para cumprir esse tipo de medida, o que não ocorre com os jovens da LA. A determinação do local e das atividades da PSC se dá com base nos interesses e



afinidades de cada jovem. O projeto esportivo que acompanhamos é apenas uma das parcerias que o CREAS possui atualmente para o encaminhamento dos jovens de PSC, e a única opção que envolve o esporte. A decisão de encaminhar os jovens para o PECS leva em consideração contatos, interesses e vivências (atuais e anteriores) deles com o esporte. Segundo os profissionais do CREAS o conhecimento de vivências, interesses, sonhos e projetos de vida dos jovens acaba sendo determinante para a escolha das instituições para onde os jovens serão encaminhados. Segundo o Informante II: “Conhecer parte dos gostos e interesses dos jovens nos ajuda a desenhar estratégias para as medidas socioeducativas (...)”. E, o ponto comum entre os jovens encaminhados para o *Esporte Cidadão* foi o interesse profissional ligado diretamente ou indiretamente ao campo esportivo. Foi o desejo (atual ou anterior) de constituir carreira profissional ligada ao esporte que serviu como fator determinante para o encaminhamento daqueles jovens ao PECS. Essa escolha se fundamentou na expectativa em criar melhores condições de envolvimento dos jovens com a medida.

Para os profissionais da unidade, quanto maior o nível de identificação do jovem com o tipo de atividade que terá de realizar maior será o seu comprometimento e envolvimento com a medida. Consequentemente, melhores serão os resultados obtidos. Na perspectiva do Informante I “(...) é importante que o jovem tenha algum interesse na atividade que compõe sua medida, porque assim ele vai se envolver mais com o processo e nós vamos ter melhores condições de alcançar nossos objetivos”. Aqui identificamos um problema. Com base no caso analisado, a escolha realizada pelos profissionais não atendeu aos verdadeiros interesses dos desviantes o que acabou ocasionando num baixo nível de envolvimento com a medida em si. Isso porque, no caso de três dos quatro jovens acompanhados o interesse deles no esporte estava centrado na formação atlética não no gosto propriamente dito pelo esporte, no prazer por ele ocasionado ou algo do tipo. Portanto, seria mais adequado o encaminhamento desses jovens a um PECS que tratasse do esporte na perspectiva do desempenho e não na perspectiva educacional, como o *Esporte Cidadão*.

Para casos como desses três jovens, provavelmente seria mais adequado o CREAS buscar parceria com os clubes de futebol ainda atuantes em Barbacena, os quais possuem as categorias sub-20 e sub-17 de futebol de campo e trabalham totalmente voltados para o esporte de rendimento. Assim, estariam sendo atendidos os interesses manifestados por aqueles jovens a respeito do esporte. E, esse novo contexto poderia se apresentar como um potencial campo de possibilidades sinalizando, inclusive, uma nova

oportunidade aos desviantes que tiveram (ou tinham) como projeto de vida uma carreira esportiva no futebol. Com isso, acreditamos que o envolvimento dos desviantes nas atividades esportivas, e mesmo na prestação de serviços que realizariam dentro dos clubes, seria mais eficiente do que de fato ocorreu.

A esse respeito vale lançar mão de algumas das considerações de Coalter *et. al* (2000). Segundo o autor, optar pela participação no esporte é um dos fatores mais importantes para o sucesso no trabalho com valores. Isso porque, quando o indivíduo opta livremente por praticar determinada modalidade acaba se tornando mais suscetível aos impactos promovidos pela experiência que desfrutará. Ou seja, não se trata de uma transferência direta de valores envolvidos em determinada prática, mas, da receptividade dos indivíduos às atitudes e valores oferecidos durante aquela prática. Quando há um verdadeiro envolvimento do indivíduo, dado seus gostos e/ou interesses em estar naquele contexto ou situação, há reais oportunidades para o estabelecimento de relações interpessoais que favoreçam aprendizados mais efetivos. Nessas condições, é possível que normas e valores vivenciados nas práticas esportivas, por exemplo, sejam manifestados por aqueles mesmos indivíduos também em outras esferas da sua vida social. Obviamente, tudo dependerá da receptividade do indivíduo e do significado que ele atribuirá àquela experiência esportiva (COALTER *et. al*, 2000).

No caso dos três jovens desviantes ligados ao futebol a participação nas atividades esportivas do PECS não ocorreu por escolha própria e sim por imposição, dada a condição legal deles. Nesse sentido, podemos acreditar que inevitavelmente haveria uma espécie de indisposição deles a um envolvimento mais intenso com o projeto. Porém, dados seus interesses no futebol e caso tivessem sido encaminhados para os clubes esportivos é possível que a aceitação da medida se desse em outro nível e com isso a participação nas atividades se daria de maneira mais espontânea e voluntária. Esse comportamento dos jovens, por sua vez, criaria melhores condições para que os objetivos traçados para a medida socioeducativa fossem alcançados de maneira mais eficiente e efetiva.

O encaminhamento dos jovens ao PECS esteve alicerçado na compreensão de esporte que os profissionais da unidade detêm. Caracterizando o esporte como um fenômeno social dotado de valores capazes de contribuir com a formação ética e moral dos jovens, o Informante I afirma que “(...) o esporte pode ajudar na educação moral desses jovens (...)”; o Informante II reitera “(...) entendemos que o esporte pode contribuir para que eles adotem valores positivos em suas vidas (...)” e, o Informante III

considera que “(...) praticar esporte é também exercitar o respeito, a cooperação, a amizade e outros valores importantes na vida”.

Há diferentes debates acerca do aspecto formativo do esporte. Como já mencionados anteriormente, os estudos de revisão de Bailey (2005) e de Stegeman e Janssens (2004) indicam o esporte como um meio privilegiado para o trato com valores. Mas, esses autores chamam a atenção para o fato de que as evidências encontradas apontaram mais para o contexto sociocultural (o que Richard Bailey chamou de ambiente sócio-moral) e as relações interpessoais como elementos importantes no trato com os valores que a prática esportiva em si. Coalter *et. al* (2000, p.33) corrobora afirmando que “(...) por meio dos processos sociais e relacionamentos envolvidos na participação no esporte, os participantes são influenciados por "outros significativos" (técnicos, professores, outros participantes) que fornecem modelos apropriados e adotam valores convencionais”. Coakley (2011) também afirma que o contexto sociocultural onde as práticas esportivas ocorrem é um elemento ao desenvolvimento social almejado via esporte. Portanto, temos bases fundamentadoras para afirmar que a experiência esportiva não se resume à prática do esporte em si, mas, envolve o contexto sociocultural (e/ou sócio-moral) onde essa prática ocorre.

O significado da experiência esportiva é diferente para cada indivíduo envolvido na mesma atividade, portanto, aprendizados e mudanças comportamentais também serão distintos. Isso porque, a experiência esportiva está ligada, diretamente, a maneira como o indivíduo se relaciona com tudo que envolve aquele contexto em que está inserido durante as práticas esportivas. Coalter *et. al* (2000) afirma:

(...) a natureza e a extensão de quaisquer efeitos dependerão da natureza e da qualidade da experiência. Os esportes não são um produto ou experiência homogênea e padronizada - a natureza da experiência na mesma atividade estará sujeita a grandes variações (p.12).

(...) a experiência do esporte é altamente variável. Não só existe uma ampla gama de esportes, mas também haverá uma grande variação em coisas como a qualidade do processo, a natureza da liderança, a intensidade do envolvimento, a frequência da participação e a importância relativa da experiência para os participantes (especialmente importante se o objetivo é mudar atitudes, valores e comportamento) (p.77).

No caso dos jovens desviantes, em que se deseja a mudança de comportamentos, o significado que a experiência esportiva assume para cada um deles é fundamental para

o sucesso da socialização idealizada. Portanto, não basta que os profissionais do CREAS apenas acreditem no potencial educativo do esporte, é necessário que compreendam que o contexto onde ocorrem as práticas esportivas é tão importante quanto as práticas em si. Pois, são também as relações interpessoais, estabelecidas durante as práticas, definidoras da experiência esportiva desfrutada pelos jovens. Esse é mais um indício de que os objetivos da socialização seriam, provavelmente, alcançados com maior eficiência (e efetividade) se os agentes do CREAS e do PECS trabalhassem em conjunto, buscando construir um ambiente realmente favorável a socialização desses jovens.

Sobre valores do/no esporte, vale algumas considerações mais pontuais. Steenbergen e Tamboer (1998) quando discutem os valores do/no esporte afirmam que a compreensão do caráter educativo do esporte está intimamente ligada ao seu caráter dual. Para os autores, a experiência esportiva pode ser compreendida sob duas perspectivas o significado intrínseco e o extrínseco. A significância intrínseca está internamente ligada à vivência esportiva, ocorre a partir de uma relação mais profunda e interna que o indivíduo estabelece com o esporte, o que os autores chamam de “*language of the practice(s)*” (STEENBERGEN; TAMBOER, 1998, p.45). Nessa perspectiva estão presentes os valores de caráter autotélico, valores que somente tem sentido para aqueles que desfrutam da experiência esportiva. São percebidos de maneira diferente de indivíduo para indivíduo. Essa perspectiva está relacionada ao ensino e aprendizagem de habilidades (e competências) específicas do esporte com fim em si mesmo.

Já a perspectiva extrínseca envolve valores que estão além da experiência esportiva individual. Valores que possuem uma representação mais coletiva, por isso, assumem caráter heterotélico. São valores associados a bens externos promovidos por meio do esporte. O esporte acaba funcionando como uma estratégia ou caminho para o alcance de objetivos que não estão diretamente ligados a ele. Os valores extrínsecos estão, comumente, associados à obtenção de prestígio; poder ou status social; rentabilidade financeira; promoção da saúde; aquisição, manutenção e/ou qualificação de habilidades motoras; ajustamento social; etc.

Não é tarefa fácil identificar pontualmente quais valores, se intrínsecos ou extrínsecos, os indivíduos atribuem às suas experiências esportivas. Isso porque, a experiência esportiva está intimamente ligada ao contexto em que ocorre. E, contextos de prática distintos podem levar o mesmo indivíduo a produzir significados diferentes e,

por vezes, difíceis de serem classificados como intrínsecos ou extrínsecos ao esporte. Mas, contudo, esses autores nos auxiliaram na reflexão sobre os significados que tanto a equipe do CREAS como os jovens desviantes atribuíram ao esporte dentro do PECS e da medida socioeducativa.

Melchor Gutiérrez Sanmartín (1995) também apresenta importantes considerações sobre valores do/no esporte. Ele defende que os valores são adquiridos e, também, modificados a partir e por meio de interações sociais que um indivíduo ou grupo desfruta ao longo da vida em sociedade. Segundo o autor, é nesse sentido que a prática esportiva pode se constituir num espaço-tempo para a ocorrência de interações sociais capazes de promover o trânsito de valores. Diferentes valores poderão ser mobilizados pelas interações sociais que surgirem durante as vivências esportivas. E, a assimilação dos valores em trânsito ocorrerá a partir da intensidade e qualidade dessas interações.

Ainda a respeito do trato com valores por meio do esporte, outro aspecto importante identificado nas falas dos profissionais está relacionado ao uso diretivo do esporte para a formação disciplinar dos jovens. Foi possível perceber a expectativa de um uso funcional do esporte dentro da medida socioeducativa aplicada aos jovens desviantes. A concepção adotada pelos profissionais da unidade define o esporte como uma prática física saudável, capaz de desenvolver tanto competências físico-motoras como sociais. Segundo o Informante I: “(...) o esporte é uma prática saudável para o corpo e para o social do praticante. (...) na prática esportiva o jovem pode descobrir suas potencialidades e assim desenvolver competências físicas ou mesmo sociais para algo positivo em sua vida (...)”.

As falas dos informantes convergem para uma perspectiva que coloca o desenvolvimento das competências físico-motoras sob a responsabilidade do movimento corporal e, as competências sociais sob a responsabilidade do sistema estrutural de ação que está presente, especialmente, nos esportes coletivos – divisão de funções/papeis dentro do jogo, objetivos, organização, regras, estratégias, etc.. Na perspectiva dos profissionais a estrutura de ação do jogo esportivo em muito se assemelha a estrutura da vida social.

Para os informantes, no jogo esportivo assim como na vida em sociedade existem papéis e funções a serem desempenhados; espaços/áreas de trânsito permitidos e proibidos; conjuntos de regras e normas de conduta; punições para as infrações;

equipes para aplicação e monitoramento das regras; tempo previamente definido para jogo e intervalo (trabalho e descanso), etc. Segundo o Informante III:

(...) através do esporte eles podem aprender a importância e a necessidade de existirem regras tanto no jogo como na sociedade. (...) As regras sociais e as leis são importantes para que as pessoas possam viver em harmonia assim como as regras do esporte são importantes para que os atletas possam jogar juntos (...).

O Informante II entende que “(...) comportamentos positivos no esporte podem se tornar comportamentos positivos na vida em sociedade (...)”. E o Informante I corrobora com seus colegas afirmando “(...) quando os jovens se envolvem com algo que gostam o aprendizado se dá de maneira mais eficiente. E se gostam de esporte, logo o esporte pode trazer coisas boas para a formação geral deles.” No entanto, os informantes não estão considerando um elemento importante para que os valores positivos sejam assimilados e acionem mudanças de comportamento: a livre escolha. Diversas vezes, durante minhas conversas com os jovens desviantes, três deles afirmaram que não participariam daquele projeto se não estivessem cumprindo medida socioeducativa. Portanto, consideradas as proposições de Coalter *et. al* (2000), a imposição da participação no PECS pode ter bloqueado a receptividade daqueles jovens ao conjunto de valores acionados durante as atividades nas quais participaram. Com isso, surgem limitadores para o alcance dos objetivos traçados pelos profissionais do CREAS. Por isso o autor defende: “Para contribuir efetivamente para a redução do comportamento anti-social, a participação esportiva deve ser voluntária, comprometida e intensa” (COALTER *et. al*, 2000, p. 33).

Para os profissionais da unidade é importante que os jovens desviantes adotem o código de conduta social vigente e, um dos caminhos escolhidos para facilitar o processo é a oferta de práticas esportivas orientadas. Ou seja, práticas ofertadas com o intuito de transformar (moldar) valores, atitudes e comportamentos adequados para a vida em sociedade. Segundo o Informante I: “E se gostam de esporte, logo o esporte pode trazer coisas boas para a formação geral deles. O esporte pode ajudar na educação moral desses jovens”. O Informante III corrobora afirmando que “(...) através do esporte eles podem aprender a importância e a necessidade de existirem regras tanto no jogo como na sociedade”. No entanto, não há meios que garantam a transferência dos valores abordados em meio às práticas do PECS para outras esferas da vida desses jovens.

Mesmo sob a crença desses profissionais de que a estrutura de ação do esporte, em especial os esportes coletivos, em muito se assemelha a estrutura das sociedades atuais.

Norbert Elias (1994; 2001) desenvolveu importantes estudos sobre as mudanças ocorridas no modo de vida e no comportamento das sociedades com base na análise da sociedade de corte, contribuindo para o desenvolvimento da sociologia figuracional. Essa, por sua vez, tem como categoria central para a análise e compreensão da sociedade a competição que se manifesta no conjunto das relações sociais. É nesse sentido que a expressão jogo, adotada por Elias (2001; 1994), assume condição significativa no processo de análise das relações sociais. Por tais razões, esse autor acabou definindo a organização social que analisava em seus estudos como o grande jogo.

O autor não utilizou essa expressão de maneira metafórica, mas sim, como uma descrição das análises que realizou sobre as relações sociais manifestas naquela configuração de sociedade. Para ele, esporte e sociedade são estruturas de competição, portanto, podem ser analisados como um jogo de ação estrutural. Por isso, na sociologia figuracional o jogo acaba assumindo a condição de instrumento de análise e também de noção realista da sociedade. Guardadas as devidas proporções entre os elementos que fundamentam a sociologia figuracional de Norbert Elias e a concepção de esporte (jogo esportivo) dos profissionais do CREAS, identificamos que esses atribuem ao esporte a condição de mimese da sociedade, por isso, o esporte assumiu condição tão significativa na socialização idealizada para os desviantes.

O nó da questão está justamente na transferência idealizada, a qual assume um caráter mecânico. Pois, nas falas dos informantes há indícios de que eles vislumbram uma transposição direta de valores, atitudes e comportamentos da esfera esportiva para a esfera social. Como se fosse suficiente o jovem adentrar ao jogo, reconhecer o código de conduta em voga e praticá-lo, prosseguindo da mesma maneira em todas as esferas sociais em que transita. No entanto, o elemento determinante para o desejado ‘carregamento’ de valores, atitudes e comportamentos de um contexto para outro é o significado que os indivíduos atribuem a experiência esportiva da qual desfrutaram.

## **5.2 O Esporte e a Medida Socioeducativa na Perspectiva dos Jovens Desviantes**

Nas conversas que tive com os jovens no período em que estivemos juntos no PECS busquei elementos que me ajudassem a identificar o(s) significado(s) que eles

atribuíam ao esporte dentro e fora do contexto da medida socioeducativa. Busquei informações sobre contatos anteriores e interesses no esporte com o intuito de conhecer parte da trajetória deles com o esporte, entendendo que suas vivências e experiências do passado também influenciam modos de pensar e agir no presente.

Com base nas falas dos Jovens I, II e III somadas às observações que realizei em campo é possível afirmar que o esporte dentro da medida socioeducativa assumiu, para eles, a condição de atividade de distração funcionando como uma espécie de estímulo para que cumprissem a medida em tempo regular. No entendimento desses três jovens a medida socioeducativa é uma punição aplicada a eles para que não cometam outros desvios e o encaminhamento deles ao PECS acabou suavizando essa punição.

Tendo em vista o tipo de controle legal exercido sobre os menores de idade, em especial nas infrações de baixa e média complexidade onde não ocorre a internação do jovem em instituição especial, é necessário que algumas estratégias sejam empregadas para que o jovem não abandone a medida. Caso o jovem abandone a medida (ou nem chegue a se apresentar para iniciá-la) os profissionais do CREAS devem tentar insistentemente contato com ele e sua família para que cumpra ou finalize a medida. Caso os profissionais não obtenham sucesso, existe a possibilidade de solicitar ao juizado de menores a reversão da medida em questão para uma medida mais severa. No entanto, esse procedimento demanda tempo e por vezes a sentença pode ser dada quando o jovem já tiver concluído 18 anos.

Segundo os profissionais do CREAS, é a morosidade na avaliação dos processos dos jovens que acaba reforçando uma ideia já presente no imaginário dos desviantes de que o não cumprimento das medidas socioeducativas não trará grandes consequências às suas vidas. Por isso, existe a preocupação desses profissionais em encaminhar os desviantes para atividades que lhes pareçam familiares e também atrativas, interessantes. Assim, parece haver condições mais favoráveis para que a medida seja cumprida e, com isso, os objetivos de mudanças nos comportamentos e valores dos desviantes sejam alcançados. É com base nessa perspectiva que os profissionais acreditam que os interesses dos jovens em alguma atividade em especial deve ser considerado no momento da escolha para qual instituição serão encaminhados.

Para esses três jovens a medida socioeducativa estava dividida em duas partes. As tarefas de prestação de serviço compreendiam a parte punitiva da medida enquanto as práticas esportivas representavam a parte 'boa', eram caracterizadas como um incentivo para se manterem frequentes no projeto. Essa opinião foi mantida pelos três



jovens mesmo após constatarem que o esporte por eles desejado, o futebol, não seria oferecido no projeto. Para eles, o esporte como componente da medida socioeducativa serviu como um elemento amenizador do tédio presente na prestação de serviços. O esporte funcionou como ‘a hora do divertimento’ junto ao trabalho imposto pela medida. Um dos jovens, em certo momento, chegou a caracterizar as práticas esportivas como *a hora de lazer* dentro da medida.

Na percepção dos três jovens (Jovem I, Jovem II e Jovem III), o esporte dentro da medida funcionava como um descanso e ao mesmo tempo um momento de diversão. Isso porque, os jovens tinham duas opções de horários para a realização das tarefas de prestação de serviços. Poderiam se apresentar no setor esportivo uma hora antes do início das atividades esportivas e permanecer mais uma hora após o término delas. Ou, poderiam cumprir duas horas corridas de prestação de serviços após o encerramento das práticas esportivas do projeto. Com essa flexibilização de horários os jovens poderiam sair mais cedo do setor esportivo sem comprometer a carga horária exigida pela medida. Diversas vezes os Jovens I e II fizeram uso dessa flexibilização de horários.

As práticas esportivas, no entendimento desses três jovens, serviam para quebrar a monotonia e o tédio que eles próprios atribuíram às atividades de prestação de serviços. A combinação entre tarefas obrigatórias e prática esportiva oferecida pelo PECS ajudou a reduzir o tempo de envolvimento direto com a prestação de serviços. Pois, na visão desses jovens, caso estivessem cumprindo medida em outra instituição ou comunidade teriam que participar de atividades educativas dentro do CREAS. Com isso, estariam em contato direto com seus supervisores de medida, o que para eles seria desconfortável já que se sentiam mais a vontade no projeto, onde os colegas desconheciam o real motivo dos desviantes estarem lá. Já no CREAS, todos saberiam de suas condições.

Ainda sobre as conversas que tivemos sobre as relações percebidas entre o esporte e a medida socioeducativa, foi possível identificar que os Jovens I, II e III não atribuíram ao esporte qualquer potencial ou característica socializadora. Para eles o esporte possui apenas dois propósitos: serve como opção para distração nos momentos de lazer, ou como meio de vida quando há possibilidade de profissionalização. No caso da medida socioeducativa os jovens classificaram o esporte como uma prática de lazer, um momento para se divertirem.

Apenas o Jovem IV manifestou opiniões totalmente contrárias a dos demais colegas de medida socioeducativa. Sua compreensão de esporte extrapolou a

classificação dualista feita pelos demais de que o esporte ou serve para o lazer ou serve para uma carreira profissional. Ele afirmou que a prática esportiva pode ajudar na melhora de condições físicas/motoras e também no desenvolvimento de outras habilidades como: controle das emoções; racionalização das situações do jogo e da vida; criatividade e capacidade para lidar com situações adversas, e desenvolvimento interpessoal – aprender a estabelecer relações sociais com outras pessoas ‘parceiras e adversárias’ (expressões empregadas pelo Jovem V).

Sob essa ótica, o Jovem IV definiu o esporte como um elemento fundamental dentro da medida socioeducativa. Pois, para ele existe uma relação direta entre os valores do esporte e os valores da vida em sociedade. A prática esportiva dentro da medida auxilia tanto na reflexão sobre os motivos que o levaram a cometer a infração bem como, na avaliação e escolha de melhores condutas a serem adotadas em situações diversas da vida, sejam elas positivas ou conflituosas – conforme relatos do Jovem IV. Para ele, existe uma conexão direta entre as condutas adotadas por uma pessoa dentro do jogo esportivo e suas condutas na vida em sociedade.

Segundo o Jovem IV, compreender o papel das regras empregadas no jogo esportivo e assimilar sua importância dentro da dinâmica do esporte é fundamental para se compreender as mesmas questões dentro da sociedade em que vive. Nesse aspecto, aparece novamente uma distinção marcante entre a opinião desse jovem para as opiniões expressas pelos Jovens I, II e III. Pois, as conversas sobre temas como valores éticos e morais; códigos de conduta no jogo esportivo e na vida em sociedade; aprendizados positivos com o esporte, mudança de atitudes e comportamentos dentro e fora das práticas esportivas mostraram concepções e perspectivas distintas.

Para os Jovens I, II e III, o esporte possui um conjunto de regras que funciona como um código de conduta, balizando comportamentos e relações que podem/devem se manifestar durante o jogo esportivo. No entanto, para eles esse código de conduta serve apenas para o período de duração do jogo esportivo. Eles afirmaram, reiteradas vezes, que as ‘leis do esporte’ não se aplicam na vida em sociedade. Não há relação direta entre o que ocorre em campo/quadra ao que ocorre na vida real. Na perspectiva desse grupo de jovens, não existem relações ou conexões entre as normas de conduta no/do jogo esportivo com as normas de conduta na/da sociedade. Da mesma maneira como as relações estabelecidas dentro do jogo esportivo diferem daquelas estabelecidas no meio social.

Esses três jovens utilizaram como argumento o fato de terem cometido uma infração mesmo conhecendo as regras sociais e compreendendo as implicações do descumprimento das mesmas. Conforme seus discursos, eles conhecem as regras do jogo esportivo e as respeitam para terem maiores chances de vencer na partida esportiva, no entanto, na vida social embora conheçam as regras de conduta nem sempre as respeitam, e fazem isso de maneira consciente sempre na expectativa de não serem flagrados cometendo o desvio. Eles admitem que tanto no jogo esportivo como na vida em sociedade existem punições para aqueles que infringem as regras, mas, isso não significa afirmar que aqueles que respeitam as regras do jogo esportivo também respeitarão as regras da vida social. Eles se colocam como exemplo para fundamentar tal afirmação.

Para esses três jovens a configuração das relações no jogo esportivo em nada se assemelha ou se aproxima da configuração das relações estabelecidas na vida social. Embora em suas falas haja indícios de que eles reconhecem a existência de um conjunto de códigos em ambas as situações – jogo esportivo e vida social – e que em determinadas circunstâncias esse conjunto de códigos apresenta algumas semelhanças e aproximações.

Já para o Jovem IV existem sim relações diretas entre o conjunto de regras e valores presentes no esporte e o conjunto de regras e valores presentes e necessários para a vida em sociedade. A notória diferença entre a opinião do Jovem IV e aquela expressa pelos Jovens I, II e III está no fato de que para esses as regras do esporte se fazem necessárias para que todos saibam “como jogar”, enquanto para o jovem IV, as regras do jogo esportivo contribuem para a formação moral e ética daqueles que jogam. Elas auxiliam na compreensão das normas e condutas desejáveis para o ‘jogo da vida social’.

Os discursos produzidos pelo Jovem IV forneceram elementos para afirmar que o mesmo concebe, em maior ou menor grau, o esporte como um simulacro da vida em sociedade. Para esse jovem, a dinâmica estrutural do jogo esportivo apresenta semelhanças com a dinâmica estrutural da vida em sociedade. Segundo ele, o jogo esportivo é composto pela definição de papéis e funções; determina espaços/áreas permitidos e proibidos; possui um conjunto de regras orientador de condutas; impõe punições às infrações; possui uma equipe de supervisão; estabelece tempos específicos para o jogo ativo e o intervalo (trabalho e descanso). Para o Jovem IV essas são as

características do esporte que mais ajudam na formação ética e moral de seus praticantes.

Essas percepções acerca do esporte foram identificadas nas primeiras conversas que tive com esses jovens logo após o ingresso de cada um deles no projeto. O intuito era tentar identificar o modo de pensar sobre o esporte e como esse modo de pensar foi se constituindo, por isso, foi importante conhecer parte de suas vivências e experiências esportivas. Na expectativa de mais adiante, em conversas futuras, identificar se tais elementos também se fariam presentes nas percepções dos jovens acerca da experiência esportiva que estavam desfrutando no PECS durante a medida.

Após identificar os modos de pensar desses jovens sobre o esporte (na sociedade), surgiu a hipótese de que a distância ou aproximação do conjunto de códigos do esporte ao conjunto de códigos da vida social, para eles, estaria alicerçada numa concepção mais restrita ou ampliada de esporte. Concepção essa que provavelmente foi construída a partir de suas vivências e experiências esportivas anteriores ao projeto. Admitida tal hipótese, foi preciso buscar informações e indícios sobre como esses quatro jovens construíram suas respectivas concepções/noções/percepções de esporte, para só então buscar conhecer suas percepções acerca da experiência esportiva desfrutada no projeto durante os meses que estiveram lá.

Nas conversas que tivemos sobre vivências esportivas anteriores ao projeto, percebi que as falas dos quatro jovens acabaram dando certo destaque às vivências desfrutadas no ambiente escolar. Avaliando os elementos mais marcantes dessas conversas identifiquei que a diferença entre as concepções de esporte dos Jovens I, II e III daquela manifestada pelo Jovem IV está na maneira como o esporte foi e ainda tratado na educação física escolar – tendo em vista que dos quatro jovens três ainda estavam frequentando o ensino médio.

Segundo o Jovem IV, seu entendimento e compreensão sobre o esporte foi basicamente construído sob a influência de seu professor de educação física na escola. O jovem relatou que esse professor sempre destacou outros elementos do esporte que não estavam associados a habilidade motora ou ao nível técnico dos praticantes. Os alunos menos hábeis eram valorizados nas práticas esportivas e a turma era incentivada a compreender que uma equipe deve ser composta por indivíduos dotados de diferentes e variadas qualidades, sejam elas físicas, motoras, sociais ou cognitivas. Vale lembrar que esse jovem estudava em uma escola militar até o momento de cometer o desvio.

Tais argumentos, apresentados pelo Jovem IV, embasam sua opinião sobre o papel do esporte como mecanismo de ação na medida socioeducativa. Segundo ele, o esporte aprimora habilidades motoras e sociais quando permite aos seus praticantes a valorização dos potenciais individuais a partir do convívio sob o mesmo conjunto de normas, ensinando o respeito mútuo e o respeito às regras coletivas. Ele afirma ainda, que o esporte permite aprender que o bom andamento do jogo depende tanto do desempenho físico-motor como do desempenho ético e moral de cada jogador. Por isso, na sua visão não basta que os jogadores conheçam as regras do jogo, é preciso que eles compreendam os motivos que justificam a existência delas.

Em relação aos Jovens I e II, no que se refere a construção de suas opiniões sobre o que é, ou o que representa o esporte em suas vidas e na sociedade de uma maneira geral, foi possível deduzir que as práticas esportivas vivenciadas nas aulas de educação física também os influenciou. Segundo eles, as aulas estão divididas em duas dimensões: uma para os “sabem jogar” e outra para os que “não sabem jogar”, dessa forma a turma acaba dividida em dois ou mais grupos. Os que sabem jogar montam suas equipes e praticam o esporte que o professor oferece na aula e os que não sabem jogar, mas, gostam daquele esporte podem ficar às margens da quadra “batendo bola”. Há casos em que surge um terceiro grupo, composto pelos alunos que não sabem e não gostam de praticar aquele esporte, para esses é dada a liberdade de escolha por outra atividade (física, esportiva ou ‘social’) possível de ser realizada no local onde a aula está acontecendo.

Segundo esses dois jovens, o professor acompanha o grupo de alunos que já “sabe jogar”. Assim, o foco da aula acaba sendo a melhora das habilidades de jogo desses alunos, que comumente são os mesmos que compõem as equipes esportivas da escola. Os menos habilidosos são incentivados a praticar o esporte de maneira mais desinteressada, como divertimento, uma espécie de lazer dentro da escola – conforme afirmaram os jovens do estudo. Nesse sentido, é possível deduzir que provenha dessa rotina escolar a concepção dualista de esporte que eles manifestaram em seus discursos. Na visão deles, o esporte pode servir para os mais habilidosos como oportunidade de carreira profissional e para os menos habilidosos como opção de lazer.

O Jovem III, que compartilha a concepção dualista de esporte dos Jovens I e II, também relatou uma situação similar a de seus companheiros. Antes, é importante informar que esse jovem, já com dezoito anos no momento da pesquisa, abandonou a escola aos dezesseis, portanto, seus relatos dizem respeito às suas vivências durante o

ensino fundamental e parte do primeiro ano no ensino médio. Ele afirmou que durante o ensino fundamental era dispensado das aulas de educação física na escola por ser integrante de uma escolinha de futebol existente na cidade. Nessa escolinha esportiva lhe era cobrado rendimento físico e motor, assim seus contatos com o esporte desde muito cedo se mantiveram na esfera do rendimento.

Durante o primeiro ano no ensino médio ele afirmou só participar das aulas de educação física quando integrava a equipe esportiva da escola. Informou que as aulas eram destinadas à prática esportiva e delas poderiam participar todos os alunos, independente de suas habilidades e conhecimentos de jogo. No entanto, entre um ou dois meses antecedentes a realização dos jogos escolares, as aulas passavam a ser direcionadas para a prática de esportes específicos que a turma ou a escola iria disputar. Nesse período, as aulas assumiam um caráter de treinamento para os jogos e somente os integrantes das equipes esportivas participavam ativamente. Os demais alunos poderiam escolher outras atividades para realizar durante as aulas. Somente nesse período de treinamento é que o Jovem III participava ativamente das aulas, exatamente porque elas funcionavam como treinamentos para os jogos escolares.

Uma informação relevante é que os quatro jovens estudavam (estudaram) em escolas diferentes no período em que a pesquisa de campo foi realizada. Não sendo alvo do estudo a análise de processos pedagógicos e/ou de professores de educação física nas/das escolas, não houve interesse em mais informações a respeito dessas aulas no ambiente escolar. O foco das análises nesse ponto se voltou para o fato de que as vivências esportivas desfrutadas no ambiente escolar refletiram nas falas dos jovens indicando influências no modo de pensar deles sobre o esporte, por isso foram consideradas.

No estudo de Bailey (2005) sobre as relações entre o esporte, a educação física escolar e a inclusão social no Reino Unido são apresentadas importantes discussões sobre o aprendizado de valores no esporte e as influências do ambiente moral onde ocorrem as práticas esportivas. O autor defende que a aprendizagem social no esporte se torna mais eficaz quando os professores de educação física escolar (ou agentes esportivos – o que ocorre em algumas instituições no Reino Unido e também no caso de clubes e projetos sociais) conseguem construir um ambiente moral positivo para o estabelecimento das relações entre os participantes, o esporte e os valores desejados. É com base nessa perspectiva que o autor afirma não ser o esporte propriamente dito que promove a educação em valores dos praticantes, mas, o ambiente moral construído para

a ocorrência dessas práticas. Portanto, na visão desse autor não é o fenômeno esportivo que educa e sim as relações interpessoais construídas entorno dele.

Danish *et. al* (2011) e Holt & Nelly (2011) com base nos estudos que realizaram sobre o esporte em projetos sociais e o ensino de valores com crianças e jovens norte americanos, corroboram afirmando que o ensino de valores na infância e na juventude pode auxiliar no desenvolvimento de uma vida adulta de sucesso. Afirmam que o desenvolvimento positivo desses indivíduos por meio de vivências esportivas ocorre quando são mais valorizadas as competências morais e sócio-afetivas que as físico-motoras. Para os autores, esse é o caminho até o *desenvolvimento ótimo ou ideal*, aquele em que os jovens aprendem efetivamente a conduzir suas vidas de maneira saudável e produtiva carregando tal aprendizado ao longo da vida adulta.

A partir da perspectiva apresentada pelos autores, fica evidente a necessidade de reflexão acerca da importância e do papel que as vivências esportivas desfrutadas no ambiente escolar assumem na formação dos alunos e alunas. Ficou evidente, nas conversas com os jovens participantes do estudo o quanto suas vivências escolares determinaram o modo como definem e compreendem o esporte e a prática esportiva. Mesmo não sendo objetivo analisar e discutir as vivências esportivas do/no ambiente escolar desses jovens, conhecê-las em parte auxiliou-me na busca por elementos que ajudassem na identificação dos significados que os jovens atribuíram a experiência esportiva dentro do *Esporte Cidadão*.

Embora tenha tentado inserir o tema esporte na maior parte das conversas que tive com os desviantes ao longo das atividades no projeto, os significados atribuídos à experiência esportiva de cada um ficaram mais claros nas conversas finais. Na medida em que os jovens realizavam uma espécie de autoavaliação de suas participações no *Esporte Cidadão* acabavam emitindo opiniões e percepções sobre a experiência esportiva dentro do projeto durante a medida socioeducativa. As experiências de cada jovem serão apresentadas nos itens seguintes.

### **5.2.1 A Experiência Esportiva do Jovem I no *Esporte Cidadão***

O Jovem I, dentre os três desviantes que participaram das aulas do projeto, foi o que mais interagiu com o grupo de um modo geral – colegas de projeto e equipe. Muitas vezes oferecia auxílio ao professor ou monitores e em alguns momentos até para os colegas ofereceu ajuda. Mas, nas rodas de conversa após as atividades de aula, quando

ele era incentivado a expor suas opiniões sobre os acontecimentos e aprendizados na aula, sobre atitudes, comportamentos ou afins, não fazia qualquer referência à colaboração, cooperação ou algo do tipo.

Numa de nossas conversas num final de aula (aula de ginástica mais ao final da sua participação no projeto, pois, esse jovem o abandonou antes do término de sua medida), já iniciando as tarefas de prestação de serviços, questionei-o sobre essa situação (dele parecer tão solícito nas aulas, mas, nas conversas após as atividades não mencionar nada a respeito de colaboração ou cooperação). Sua resposta foi simples, afirmou que não gostava muito de participar das atividades, mas, como não poderia ficar parado oferecia sua ajuda como estratégia para ‘escapar’ das práticas – “Já que sou obrigado a ficar aqui e não gosto desses esportes dou meu jeito para passar o tempo...” (JOVEM I). Para ele a colaboração ou cooperação em questão não estavam relacionadas ao outro, a ajudar alguém, muito menos conectadas de alguma maneira ao esporte vivenciado, mas, diretamente ligadas ao seu interesse em não participar das práticas esportivas. Vale lembrar que esse foi um dos jovens que afirmou que as práticas esportivas do projeto representavam a ‘parte boa da medida’, eram os momentos de diversão.

Questionada a contradição, o Jovem I esclareceu afirmando que algumas aulas para ele foram realmente divertidas, no entanto, isso não ocorreu pela vivência esportiva que ele desfrutou, mas, pelos momentos de interação e descontração com os demais. Suas associações nesse sentido foram às brincadeiras que fez com os colegas, enquanto eles praticavam e o jovem os ‘ajudava’. Mencionou as aulas de salto em altura e as aulas de salto sobre o cavalo como lembranças dos momentos divertidos que desfrutou dentro do projeto. Foi então que ao revisar meu diário de campo constatee algumas anotações significativas a esse respeito. Tanto nas aulas de salto em altura (do atletismo) como nas de salto sobre o cavalo (da ginástica olímpica) o jovem teve um comportamento similar. Comumente ficava mais ao lado da fila, ou até fora dela, observando os colegas realizarem a atividade e ao mesmo tempo incentivando-os a tentar novamente. Também dava ‘dicas’ de como melhorar o desempenho nas atividades, quase sempre reproduzindo o que o professor ou algum monitor já havia falado. E quando algum participante obtinha êxito na prática de determinada atividade ou exercício, o jovem comemorava.

Não tive a oportunidade de conversar mais elaboradamente com esse jovem a respeito de sua participação no projeto de um modo geral, tema que abordei com os



demais participantes do estudo nas duas últimas semanas antes do encerramento da medida de cada um deles. Nessas conversas, eu tentava criar condições para que os desviantes falassem sobre suas percepções acerca do projeto desde o ingresso até aquele momento em que o término da medida se aproximava, sempre tentando colocar o foco sobre a experiência esportiva desfrutada. Essas conversas, no entanto, não foram possíveis com o Jovem I por ele ter abandonado a medida antes de sua conclusão.

As informações que consegui reunir com intuito de tentar identificar que significados a experiência esportiva teve para esse jovem durante sua participação no projeto me levam a criar a hipótese de que foi mantida a percepção de atividade de distração e/ou divertimento. Ele afirmou muitas vezes que seu interesse esportivo estava exclusivamente voltado para o futebol, o que foi reiterado por suas atitudes em aula e, também na realização das tarefas de PSC, quando conseguia ter acesso a uma bola de futebol. Parava o que estivesse fazendo para brincar com a bola, sozinho ou acompanhado, independente do local onde estivesse – quadra, sala de lutas, sala de ginástica, almoxarifado, etc. Também foram constantes suas afirmações de que não gostava daqueles esportes do projeto, por isso, não tinha motivação para praticá-los. Não havia identificação dele com aquelas práticas, por isso, eram desprezadas por ele.

No caso desse jovem, mesmo não tendo reunido evidências mais elaboradas sobre sua passagem pelo projeto, parece que a falta de interesse foi determinante para seu baixo envolvimento o que, por sua vez, pode ter ocasionado uma significação pouco favorável ao que se esperava da perspectiva educacional do esporte dentro do PECS. Em especial no caso desse jovem, pelo fato dele ter construído uma noção equivocada que estabelece uma relação positiva entre esporte e violência/agressividade (propriamente dita ou representativa). O ponto agravante dessa situação é que suas falas oferecem indícios que apontam para a continuidade de um comportamento violento dentro e fora das práticas esportivas. Nesse sentido, nos parece importante resgatar as considerações de Coalter *et. al* (2000) sobre a importância do interesse na prática esportiva e da participação voluntária no aprendizado de valores por meio do esporte. Pois, esses elementos determinarão o grau de receptividade, de aceitação do praticante aos ensinamentos ofertados por meio da prática. Em especial, daqueles aspectos que não estão diretamente relacionados às competências físicas e motoras do/no esporte. Essa receptividade certamente trará influências aos significados que o indivíduo atribuirá às suas experiências.

### 5.2.2 A Experiência Esportiva do Jovem II no *Esporte Cidadão*

Para o Jovem II a participação no *Esporte Cidadão* assumiu significados distintos em momentos diferentes durante sua participação no PECS. Embora ele também não tenha se identificado inicialmente com os esportes ofertados pelo projeto, em dado momento foi possível constatar mudanças no seu comportamento que sinalizaram maior interesse e participação nas atividades. Interesse esse motivado pela possibilidade de redefinir seu projeto de vida de construir carreira profissional no esporte. A experiência esportiva desse jovem dentro do projeto acabou assumindo significados diferentes em momentos bem específicos.

Inicialmente partilhava da opinião dos Jovens I e III a respeito das aulas do projeto como momentos de descontração, como uma forma de passar o tempo. Essa percepção se alicerçava claramente na falta de interesse pelas práticas que o jovem relatava em nossas conversas. Mesmo nunca tendo se recusado a participar das atividades esportivas afirmava que participava porque era necessário para cumprir as determinações que envolviam a medida, não por interesse ou curiosidade naqueles esportes – “(...) faço a aula porque tem que fazer não porque gosto, sabe disso né?” (JOVEM II). Porém, quando ocorreu a situação no atletismo, já relatada, seu envolvimento nas práticas foi se intensificando a cada aula. Mesmo não expondo muito suas opiniões nas rodas de conversa ao final das aulas, em nossas conversas novos elementos foram surgindo e eles davam indícios de um maior interesse e envolvimento com aquelas práticas.

Quando conversamos sobre suas vivências nas aulas de atletismo ele relatou ter percebido que as práticas individuais acabaram exigindo dele mais concentração e dedicação além de responsabilidade. Na sua visão, era preciso que ele sozinho assumisse toda a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso naquele esporte porque não haveria ninguém para corrigir um erro ou uma decisão mal tomada, como ocorria com frequência nos esportes coletivos – “(...) se eu erro alguém pode correr e arrumar, aqui se eu erro acabou, não tem conserto” (JOVEM II). Na visão do jovem, os esportes coletivos permitem o trabalho em equipe, já os esportes individuais exigem comprometimento direto daquele que pratica.

Ele mencionou a dedicação, a atenção e a determinação como importantes às práticas esportivas individuais e, afirmou ter vivenciado isso durante as aulas de atletismo, mais especificamente nas aulas de salto de altura, quando percebeu que seu

desempenho dependia unicamente de sua dedicação e foco nas atividades. Segundo ele, constatou isso quando passou a seguir as orientações do professor e observou melhoras no seu desempenho – “Eu presto atenção no que o professor diz, vou lá faço e dá certo, aí eu me dedico mais (...)”; “Quando a gente quer fazer algo e foca naquilo dá certo, comigo foi assim (...)” (JOVEM II).

Vale lembrar que essas manifestações do jovem ocorreram num período em que ele estava mais envolvido nas atividades do projeto por ter visto no seu desempenho, motivado pelos incentivos do professor e sua equipe, uma possibilidade em redesenhar seu projeto de carreira profissional no esporte. Porém, frustradas suas expectativas com o atletismo após o cancelamento do evento que ocorreria em Barbacena, o jovem voltou à sua antiga postura nas aulas, participava das atividades, mas, sem qualquer entusiasmo. Junto a esse comportamento resgatou a opinião anterior sobre as práticas esportivas do projeto como meras atividades de distração, como um passa-tempo. Quando conversávamos sobre sua aparente apatia nas aulas e porque havia perdido o interesse nas práticas, o jovem voltava a afirmar que não tinha interesse naquelas modalidades esportivas – “(...) ginástica não dá né?, coisa pra menina, eu não gosto”; “(...) no futebol é diferente, é mais emoção a gente fica ligado”; “não tenho escolha, tem que fazer né? (...) faço a aula porque tem que fazer não porque gosto, sabe disso né?” (JOVEM II).

Mesmo com essa opinião em relação à ginástica, relatou ter gostado das aulas de saltos sobre o cavalo porque a parte final se destinava exatamente a execução dos saltos. Ele comumente executava saltos grupados com uma rotação no ar, popularmente conhecidos como ‘salto mortal’. Segundo o jovem, a adrenalina provocada pelo salto era excitante e por isso ele gostava daquelas aulas – “(...) dá um mega frio na barriga, é muito doido (...)”; “(...) quando dá certo é doido demais, é legal”, “(...) as vezes dá medo também, mas dá pra encarar (...)” (JOVEM II).

Quando falávamos sobre aprendizados obtidos nas aulas do projeto de um modo geral, era comum ele mencionar somente as aulas que havia gostado (salto em altura e salto sobre o cavalo) enfatizando aspectos motores. Numa de nossas últimas conversas relatou que seu maior aprendizado no projeto foi ter desenvolvido habilidades motoras diferentes porque teve a oportunidade de praticar esportes que provavelmente não teria tido contato em outras circunstâncias. Segundo ele esse contato provavelmente não ocorreria por dois motivos, primeiro porque não buscaria aqueles esportes por iniciativa própria, segundo, porque na escola onde estuda esse tipo de esporte não é oferecido.

Nesse aspecto, o jovem afirmou que a participação no projeto, mesmo não voluntária, acabou tendo um resultado interessante, pois, havia ampliado sua percepção corporal e seu repertório de habilidades motoras – “(...) ah foi legal porque agora eu sei que posso fazer outras coisas”; “(...) nunca pensei que ia dar um mortal!” (JOVEM II).

Mesmo tentando trazer outros aspectos para as conversas, como valores acionados no contexto das práticas, o jovem acabava sempre retomando as questões diretamente ligadas ao plano motor. Suas falas enfatizavam os aspectos técnicos das modalidades reforçando a noção de que a prática exige o aprendizado correto dos modos de executar cada movimento e, essa era uma condição importante para a prática dos esportes individuais – “(...) eu sei que tenho que fazer do jeito que o professor diz se não dá tudo errado”; “(...) faz certo ou acabou, porque é só você pra fazer” (JOVEM II).

Esse jovem não conseguiu perceber qualquer outra possibilidade de aprendizado para além da perspectiva físico-motora. Mesmo que em diversos momentos das aulas no PECS, em todas as modalidades esportivas das quais participou, tivessem ocorrido atividades em duplas, trios ou quartetos, por exemplo, para ele a prática daqueles esportes (atletismo e ginástica) era uma prática individualizada e só. As atividades com a participação de outros colegas eram apenas atividades de auxílio para o aprendizado de um movimento que deveria ser realizado individualmente. Enquanto o professor idealizava o trabalho em grupo como uma estratégia para o exercício da cooperação e da colaboração como valores importantes para o desenvolvimento de todos, o jovem identificava tal situação como um meio para que um indivíduo alcançasse o objetivo principal: aprender a executar, sozinho, determinado movimento.

Em nossa última conversa no seu último dia no projeto, quando tentamos juntos identificar que contribuições a participação no *Esporte Cidadão* trouxe para a sua vida, o jovem não soube acrescentar nada além daquilo que já havia manifestado em falas anteriores – “Ah... aprendi outros esportes, sei que posso fazer coisas diferentes (...)”; “(...) pra vida mesmo, não sei, acho que é isso, posso praticar esportes diferentes, é isso?” – (JOVEM II).

No caso do Jovem II, o trabalho com valores em meio as práticas esportivas parece não ter alcançado-o de modo satisfatório, ao considerarmos os objetivos definidos para o esporte dentro da medida socioeducativa. Embora ele tenha mencionado dedicação, atenção e comprometimento como atitudes importantes dentro das práticas esportivas que vivenciou, essas atitudes estiveram diretamente relacionadas ao desempenho motor. Foram caracterizadas pelo jovem como atitudes fundamentais

para a obtenção do sucesso nas práticas esportivas individuais. O jovem não conseguiu estabelecer relações desse aprendizado (no campo esportivo) com outras situações ou contextos sociais. Para ele segue inalterada a concepção de esporte como oportunidade/opção de lazer ou possibilidade para uma carreira profissional. Os aprendizados obtidos com/no esporte tem fim nele próprio, ou seja, servem exclusivamente ao campo esportivo.

### **5.2.3 A Experiência Esportiva do Jovem III no *Esporte Cidadão***

Assim como os Jovens I e II, o Jovem III também ingressou no projeto acreditando que o esporte ou serve de diversão para quem gosta de esportes, ou como meio de ganhar dinheiro, para quem consegue construir uma carreira profissional. Essa concepção polarizada de esporte permitia-o enquadrar-se nas duas situações. Na primeira, porque gostava de jogar futebol com os amigos sempre que havia possibilidade e, na segunda por ter idealizado (e tentado) uma carreira profissional no futebol – “Eu queria ser jogador, queria ganhar dinheiro jogando bola só que não deu (...) agora só pelada mesmo (...) onde der eu tô!” (JOVEM III). Portanto, não foi surpresa sua clara frustração quando descobriu que as práticas esportivas do PECS não envolveriam o futebol.

Passadas algumas semanas de frequência no projeto, já nas atividades do atletismo, voltamos a conversar sobre seu comportamento nas aulas. Sempre muito quieto e comumente a certa distância do grupo, sua participação era discreta. Ele usava também como justificativa o fato de não conhecer aquelas pessoas – “Ah eu não sei fazer amizade assim... (...) eu não conheço ninguém aqui, nem sei o que falar com eles...” (JOVEM III). Quando tomei conhecimento de como se deu seu envolvimento com o tráfico de drogas (por iniciativa do jovem de aproximar-se do ‘cara’) questionei o porquê dele não ter a mesma atitude no projeto. Suas falas trouxeram elementos que me possibilitaram identificar alguns significados que ele já estava atribuindo à sua experiência esportiva dentro do PECS. Segundo o Jovem:

“no caso do ‘cara’ eu tinha interesse sabe como é? tinha curiosidade (...) aqui não... cumpro o horário e vou embora (...) fazer amizade pra quê?”;

“(...) eu não queria tá aqui... eles que me mandaram pra cá!”;

“(...) se fosse futebol sim acho que ia ser melhor (...) acho que ia fazer amizades sim!”;

“eu não sei, pra mim é assim, até quando tem briga a gente faz um pouco de amizade (...) assim, você briga depois rola umas desculpas, aí a gente começa a bater papo e vai...”.

Analisando suas falas e associando-as aos comportamentos observados durante as aulas e a prestação de serviços, especialmente quando o jovem passou a interagir um pouco mais com os colegas de PSC quando se juntava a eles (Jovens I e II) para bater bola na quadra, fica evidente que o interesse na atividade cria condições favoráveis para um verdadeiro envolvimento do indivíduo. Com isso, abrem-se oportunidades para aprendizados. É possível afirmar, com base nessas evidências, que a experiência esportiva dentro do projeto não assumiu significados relevantes para o jovem por não envolver interesses pessoais. Ou seja, seu envolvimento nas atividades do projeto certamente teria sido outro se o futebol fizesse parte do repertório de esportes ofertados.

Vale lembrar que assim como os outros dois jovens, companheiros de medida, ele afirmou que não frequentaria por iniciativa própria aquele PECS, exatamente pelo fato de não ter seus interesses (no futebol) atendidos – “eles me mandaram prá cá aí eu vim... eu nem sabia que tinha essas aulas de graça aqui (...)”; “se eles me perguntassem se queria vir prá cá eu não vinha! (...) porque não gosto dessas coisas de luta, nem de ficar correndo e pulando e jogando as coisas... (...) não gosto de nada disso!” (JOVEM III). Esses argumentos também foram empregados para justificar seu frequente silêncio nas rodas de conversa ao final das aulas – “eu não falo porque não sei o que dizer... eu não gosto de fazer a aula vou falar o quê? (...)”; “gosto do professor, não vou dizer que não gosto da aula dele... sei lá, vai que ele fica bolado comigo?” (JOVEM III).

Da mesma maneira como ocorreu com o Jovem II, nas duas últimas semanas de participação do Jovem III no projeto, já próximo ao encerramento da sua medida, conversamos sobre sua trajetória dentro do *Esporte Cidadão*. A expectativa era obter mais elementos que me auxiliassem na identificação dos significados que ele atribuiu à sua experiência esportiva dentro do PECS.

Sua percepção pareceu não ter sofrido alterações representativas. Embora nessas últimas conversas tenha falado de maneira mais entusiasmada da ginástica (também fazendo referência ao salto sobre o cavalo), ainda assim atribuiu a essas práticas a característica de um passa-tempo, porém, classificado como mais interessante que as outras atividades que praticou. Nesse sentido, iniciou a participação no projeto

admitindo as práticas esportivas com uma forma para passar o tempo e finalizou sustentando a mesma perspectiva:

não acho que aprendi alguma coisa... não sei, acho que aprendi nada não (...) eu gostei bem daqueles pulos na ginástica, sabe qual? (...) tá aí uma coisa que aprendi e gostei, pular naquele negócio lá na ginástica (...) tá, aprendi isso e aí? Onde tem um negócio daqueles pra eu pular? Só aqui né? Então não serviu pra nada né? (...) podia ficar sem saber do mesmo jeito não ia mudar nada (JOVEM III).

Sua percepção coloca os aprendizados numa perspectiva bem funcionalista, quando algo é apreendido deve ser aplicado em determinada situação ou contexto, precisa servir a um propósito claro. Em momento algum, embora eu tenha tentado incentivá-lo a refletir suas práticas noutra lógica, ele fez qualquer menção a valores, atitudes ou comportamentos. Seu modo de pensar mantinha-se o mesmo – “não vou fazer esses esportes porque não gosto de nenhum deles (...) se eu aprendi alguma coisa não vou usar, porque eu não vou fazer eles... nem tem lugar na cidade pra isso! (...) meus amigos também gostam de futebol, eu vou fazer esses esportes sozinho?” (JOVEM III). Qualquer menção a valores que ocorria em algum momento de sua participação no projeto não foi manifestada novamente nessas conversas finais.

Da mesma maneira como seu envolvimento no projeto de um modo geral não sofreu alterações representativas ocorreu com a significação de sua experiência esportiva. Enquanto os casos dos Jovens I e II apontam alguma mudança na perspectiva inicial deles, mesmo que numa proporção bem menor do que esperavam os profissionais do CREAS, o caso do Jovem III é mais preocupante. Não apenas por não terem sido percebidas mudanças em seu modo de pensar, mas, por essa ausência de alteração se combinar a outro fator negativo presente em sua realidade, que é o comportamento da avó. Não perceber qualquer possibilidade de aprendizado a partir das vivências no projeto aliado a assistência que a avó lhe presta, criam condições favoráveis para que esse jovem mantenha-se sem um projeto futuro de vida. Principalmente, um projeto que lhe afaste da criminalidade. A perspectiva de uma vida fácil, sustentada pelo comportamento da avó, pode servir para despertar novamente o interesse em retornar ao tráfico, movido também pela curiosidade em descobrir como manter a vida ao estilo do ‘cara’.

#### 5.2.4 A Experiência Esportiva do Jovem IV

Vale lembrar que esse jovem cumpriu sua medida sem ter participado das dinâmicas desenvolvidas no *Esporte Cidadão*. Sua inserção no IF se deu de maneira distinta, dadas as suas condições na época. Mesmo não tendo participado das aulas do projeto e, principalmente, das rodas de conversas em que o tema valores era o centro da atividade, esse jovem atribui significativos positivos à experiência desfrutada junto ao esporte via medida socioeducativa. Ainda é importante lembrar que ele não teve a oportunidade de praticar esporte, envolveu-se de outras maneiras com o esporte.

Esse jovem iniciou suas atividades de PSC no IF afirmando pontualmente que a medida socioeducativa que lhe fora imposta era necessária para que ele experimentasse as consequências decorrentes do desvio cometido. Sua postura inicial, portanto, já se mostrava diferente dos outros três jovens. Para ele a medida não era admitida como uma punição, mas, como uma espécie de estratégia para distanciá-lo de comportamentos inadequados. Sua reação quando iniciou as atividades no IF também destoou daquelas manifestadas pelos demais. Enquanto a frustração se fazia presente nos sentimentos dos outros, ele sentia-se motivado a seguir com a medida, por afirmar estar desfrutando de boas oportunidades para o desenvolvimento de seu projeto de vida de tornar-se professor de educação física. Obviamente essa postura e maturidade em relação a situação e ao contexto em que se encontrava criaram oportunidades diferenciadas para o seu envolvimento com a medida.

Mesmo não tendo a oportunidade de praticar esporte como os demais desviantes, o Jovem IV se envolveu com as atividades esportivas da Polícia Civil, que praticava futebol soçaito no setor esportivo do IF de Barbacena. Acompanhando os jogos desse grupo o jovem teve a oportunidade de auxiliá-lo na preparação, conduzindo exercícios de aquecimento e alongamento antes e depois dos jogos e, mesmo sem muito interesse no futebol, acompanhava as partidas. Relatou que em algumas vezes teve de intervir em discussões ocorridas nas partidas, quase sempre motivadas pela interpretação equivocada de algumas situações de jogo. Nesses casos, o jovem diz ter assumido o controle da situação tentando controlar as reações mais exaltadas a partir de conversas com os jogadores. Relatou ter usado como argumento o propósito daquela prática para o grupo. Segundo ele, os policiais afirmavam que os jogos semanais de futebol eram para eles uma oportunidade para a prática regular de uma atividade saudável e, também, uma oportunidade de lazer junto aos colegas de trabalho. Então, o jovem empregava esse



argumento quando necessitava acalmar os ânimos dos jogadores quando alguma situação conflituosa tomava maiores proporções.

Segundo o jovem, era inevitável a ocorrência de conflitos durante as partidas. Não houve um jogo sequer, segundo ele, que os policiais não tenham discutido por alguma infração cometida por alguém durante o jogo. Mesmo sendo discussões corriqueiras, comumente resolvidas rapidamente e entre os próprios envolvidos, quase sempre resultavam do comportamento ‘malandro’ de algum jogador que tentava burlar a regra ou tirar vantagem de alguma situação de jogo. O jovem afirmou ter ficado espantado, a princípio, quando presenciou a primeira discussão dos policiais por conta de uma falta supostamente cometida durante o jogo. Causou-lhe estranheza, inicialmente, ver um grupo de policiais discutindo por uma infração cometida num jogo – “a gente se acostuma a ver eles impedindo brigas, quando eles brigam é estranho... (...) bem coisa de futebol né? Começa todo mundo bem, mas se o time tá perdendo aí vale de tudo!” (JOVEM IV).

Foi a partir dos seus relatos sobre as brigas que presenciava nos jogos e as intervenções que algumas vezes teve de realizar que começamos a conversar sobre seus aprendizados e percepções durante o tempo que esteve na instituição. Nas nossas primeiras conversas acerca do que estava vivenciando via medida socioeducativa, o jovem se deteve mais a comentários relativos ao perfil dos jogadores e ao envolvimento deles com aquele esporte. Nessa época seu envolvimento com o grupo ainda era pequeno, suas tarefas se limitavam a disponibilizar os materiais necessários às atividades do grupo. Na medida em que sua aproximação com os policiais foi crescendo e seu envolvimento nas atividades aumentando, seus relatos passaram a enfatizar mais as atitudes e os comportamentos que os policiais manifestavam nas práticas esportivas.

Para o jovem era difícil, em certa medida, compreender como aquele grupo poderia brigar durante uma prática esportiva que tinha sido escolhida, por eles, como uma atividade de descontração e divertimento – “os caras tão aqui pra suar, pra se divertir e ficam caçando confusão à toa (...) por isso eu gosto de musculação, vou lá na academia puxo meus ferros, bato papo com o povo e volto pra casa bem!” (JOVEM IV). Para ele, os esportes coletivos podem ser interessantes pelo fato de serem praticados por várias pessoas ao mesmo tempo, criando a possibilidade de interações distintas entre elas. Mas, também são práticas ‘problemáticas’, segundo ele, porque envolvem uma situação de disputa que resulta na vitória de um grupo e derrota do outro – “eu gosto mais dos esportes que você pode praticar sozinho (...) vai lá e faz, não depende de

ninguém pra ganhar ou pra perder (...); “o caso é que num jogo com muita gente dá confusão, não adianta... uma hora dá confusão, no futebol então...” (JOVEM IV).

Segundo sua opinião as confusões que ocorrem nas partidas esportivas (coletivas) acabam, em sua maioria, sendo resultado da falta de comprometimento e respeito dos jogadores com as regras daquele esporte. No caso dos jogos dos policiais, o jovem relatava ficar intrigado com o comportamento de alguns burlando as regras do jogo, sendo que eles eram agentes sociais responsáveis por fiscalizar o cumprimento de regras. Mesmo estando em momentos de lazer, segundo o jovem, esses indivíduos não poderiam se destituir da imagem moral atribuída à profissão – “como você pode trabalhar com regras e no seu lazer você não cumpre as regras daquilo que tá jogando? É confuso né?”; “(...) eu acho que eles tinham que dar exemplo...”; “(...) pra quê um monte de regras então? Se não é pra cumprir não precisava ter! (...) eles sempre dão um jeitinho pra tirar vantagem, mas se é contra eles aí ficam \*\*\*\*\*”. (JOVEM IV).

Na opinião do Jovem IV os comportamentos das pessoas em relação às normas e regras não deveriam variar de uma situação para outra. Para ele as regras deveriam ser respeitadas indiferentemente do contexto em que a pessoa se encontra. Ou seja, em situações formais ou e informais as regras devem ser conhecidas e respeitadas – “não tem diferença, no trabalho e no jogo regra é regra, é pra cumprir e pronto!” (JOVEM IV). É sob essa perspectiva que ele sustentava seu entendimento de que o esporte poderia ajudar as pessoas a entenderem porque as regras são necessárias e, com isso, aprenderem a respeitar as regras – “pra jogar você precisa conhecer as regras senão não dá jogo... mas também precisa respeitar as regras, senão não dá jogo do mesmo jeito, sabe como é?” (JOVEM IV). As explicações do jovem a respeito dessa questão versavam sobre a necessidade de um conjunto de regras que orientem as pessoas sobre o que podem e devem fazer durante o jogo. Quando pessoas que não conhecem as regras jogam, atrapalham o jogo porque não sabem o que fazer, segundo ele. Por outro lado, quando as pessoas descumprem as regras, atrapalham o jogo porque o time prejudicado pelo mau comportamento do adversário vai contestar a situação, gerando assim uma situação de conflito desnecessária caso as regras tivessem sido respeitadas (JOVEM IV).

Ao final da sua passagem pelo IF conversamos sobre a experiência vivida durante o tempo de cumprimento da medida de PSC. Embora não tenha praticado esporte as observações da prática esportiva de outros oportunizaram algumas reflexões importantes. Analisando o pensamento do jovem acerca do papel do esporte na

sociedade, e em sua vida de um modo geral, percebe-se a manutenção da concepção inicial com a qual ingressou na medida. O que de fato parece ter sido representativo, no processo vivenciado por ele, foi a constatação de que os impositores de regras (BECKER, 2008), no caso os policiais, são também desviantes. Porque em seus momentos de lazer infringem as regras vigentes no contexto esportivo no qual se inserem voluntariamente.

Para o jovem, em certa medida, essa constatação foi decepcionante, pois, ao serem os fiscalizadores do cumprimento das normas (sociais) os policiais deveriam ter comportamento exemplar inclusive em seus momentos de lazer. Pois, na perspectiva desse jovem as relações interpessoais que se estabelecem no jogo deveriam ser pautadas pelas mesmas noções de respeito e responsabilidade empregadas nas relações profissionais e, também nas de cunho pessoal. Em sua opinião, desrespeitar a regra é também desrespeitar o outro em qualquer situação. Para o jovem o esporte não deve ser admitido como um tempo-espço onde desrespeitar a regra seja percebido como um comportamento aceitável.

## CAPÍTULO VI

### *CONCLUSÕES*

#### **6.1 Conclusões do Estudo**

Este trabalho buscou analisar os sentidos e significados que jovens desviantes atribuem ao esporte a partir da experiência esportiva desfrutada dentro de um projeto de caráter social, buscando inferir se tal experiência é capaz de afastar os jovens de carreiras desviantes. Trabalhamos com a hipótese de que o PECS poderia funcionar como um campo de possibilidades para o desenvolvimento ou a redefinição dos projetos individuais dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa. É com base nesses elementos balizadores da tese que teço minhas conclusões acerca do estudo desenvolvido.

O acompanhamento da rotina do *Esporte Cidadão* possibilitou a identificação de três aspectos importantes diretamente relacionados à expectativa (do CREAS) de utilização do esporte como mecanismo de ação na interrupção de uma possível constituição de carreira desviante na juventude. São eles: a dinâmica do projeto; o tempo determinado para a medida socioeducativa e, a atuação do professor no projeto.

A dinâmica do projeto envolve o conjunto das modalidades esportivas e a metodologia/desenvolvimento das aulas. A observação da rotina do projeto levou à identificação da predominância de práticas individualizadas. Considerando o fato de que apenas os momentos iniciais das aulas contavam com práticas coletivas, as quais intencionavam o envolvimento do grupo como um todo. Em sua maioria, essas práticas eram constituídas por brincadeiras e jogos recreativos. Assim, as oportunidades para uma convivência coletiva com potencial para favorecer o estabelecimento e fortalecimento de relações interpessoais ficaram restritas às essas atividades (recreativas), ocorrendo raramente durante a prática esportiva dada a natureza dos esportes ofertados pelo projeto.

Foi possível perceber que os três jovens desviantes que participaram das atividades do *Esporte Cidadão* não construíram novas relações durante as práticas

esportivas, nem mesmo entre eles. Tão pouco isso ocorreu durante a prestação de serviço, tendo em vista que as tarefas também eram realizadas individualmente. Com poucas oportunidades para a aproximação dos desviantes com os demais, e entre eles mesmos, o trânsito e a interação dos projetos de vida também ficaram comprometidos. Essa situação pode ter contribuído para o fato dos projetos de vida dos desviantes (ou a ausência deles) terem se mantido inalterados durante o período em que estiveram no PECS.

É nesse sentido que chamo atenção para a natureza dos esportes que se pretende ofertar em um projeto social que visa, dentre outros objetivos, contribuir para a educação em valores com fins a promover o distanciamento dos jovens da criminalidade. Não está em questão nesse momento discutir o potencial educativo dos esportes individuais, mas, considerar a necessidade de se criar, por meio das práticas esportivas, condições mais favoráveis à interações positivas e constantes entre desviantes e não desviantes. É nesse sentido que, para o caso acompanhado, acredito ser mais profícua a oferta de esportes de natureza coletiva. Refiro-me a dinâmica inerente aos esportes coletivos que, mesmo quando não são esportes de contato, ainda sim promovem maiores oportunidades para a interação dos praticantes a partir das condições (impostas) pelo próprio jogo.

No contexto dos esportes coletivos, há de se considerar a ocorrência de situações que demandam com mais frequência algum tipo de intervenção e/ou negociação, seja externa (quando regras são transgredidas, por exemplo) ou interna (quando os próprios participantes precisam reorganizar estratégias, táticas, posições, etc.). A estrutura do jogo coletivo traz consigo a necessidade de articulação entre parceiros e adversários, a definição de responsabilidades e, o tensionamento das relações se dá a partir de papéis e funções assumidos. Desse processo surgem situações diversas. Situações conflituosas ou situações problema que podem oportunizar a vivência de dilemas morais criando oportunidades importantes para o debate e o exercício de valores.

Conflitos, desentendimentos, negociações e acordos que envolveram maior número de integrantes só foram observados nas práticas recreativas no início das aulas no projeto, mesmo assim com pouca ou nenhuma participação dos desviantes. Nas práticas esportivas em si, o mais comum era a troca de experiências entre os participantes mais próximos, ou seja, entre os pequenos grupos já constituídos por relações anteriores ao ingresso no projeto. Nesse aspecto os desviantes também se mantiveram distantes uns dos outros e também do grupo, de um modo geral.

O debate sobre valores promovido sempre ao final das aulas, a partir da falta de situações vivenciadas pelo grupo que pudessem ser discutidas, ficou restrito a problematizações elaboradas pelo professor. Esse procedimento fez com que o ensino de valores permanecesse no âmbito do discurso, na dimensão conceitual. No entanto, é preciso avançar de maneira que o ensino de valores via práticas esportivas também consiga acionar a dimensão atitudinal. A qual poderia ser alcançada a partir do ensino situacional, onde as práticas podem ser melhor associadas a valores como respeito, convivência, inclusão, ética, esses sendo assimilados através da reflexão sobre as próprias vivências.

O conjunto das observações em campo, os relatos dos desviantes e a literatura apontam para a importância que as relações interpessoais assumem no trato com valores por meio do esporte. Nesse sentido, parece coerente afirmar que a dinâmica do PECS precisa facilitar mais a interação dos integrantes focando nas relações que podem se manifestar nas e por meio das práticas esportivas. Acreditando que a aproximação dos desviantes com pessoas que possam assumir um significado diferente que não esteja ligado à supervisão ou monitoramento deles também pode contribuir na transformação de valores, atitudes e comportamentos. Ou pelo menos possa iniciar o processo. É o que alguns autores chamam de contato com “outros significativos”, pessoas que passam a ser percebidas como exemplos a serem seguidos (pelos desviantes).

Sobre o tempo de permanência dos desviantes no PECS os dados indicam que três meses são insuficientes para que uma transformação perceptível nos valores, atitudes e/ou comportamentos ocorra. Consideradas aqui a dinâmica do PECS acompanhado e as especificidades da medida de PSC – que dentre outras questões exige seu cumprimento em período não excedente a seis meses e tem-se que em Barbacena comumente são sentenciados somente três meses para esse tipo de medida. Soma-se a isso a literatura, que tem apontando como média temporal de doze a dezoito meses para que tais transformações sejam iniciadas nos sujeitos a partir da participação em atividades esportivas. Assim, embora a oferta semanal das aulas do projeto seja boa, o tempo total de permanência dos desviantes nessas atividades precisaria ser estendido para além dos três meses da medida. Isso não significa aumentar o tempo da medida socioeducativa, mas, investir em estratégias que possam servir de estímulo para a permanência dos jovens no projeto mesmo após o cumprimento da medida. Para isso, suas expectativas e interesses precisam ser alcançados, de alguma maneira, pelo PECS.

Acerca do papel desempenhado pelo professor do PECS, esperava-se que o mesmo atuasse como um mediador, criando oportunidades com potencial para minimizar diferenças sociais, culturais e afins entre os participantes, com o intuito de construir um ambiente acolhedor e favorável ao envolvimento e desenvolvimento de todos. No entanto, o professor acabou atuando mais como um interlocutor nos grupos que se constituíram dentro do projeto.

Os desviantes, mesmo não tendo desenvolvido relações mais próximas entre eles, acabavam se agrupando quando havia a proposição de atividades em duplas – que no caso deles eram realizadas em trios quando estavam os três presentes. Essa momentânea aproximação pode ser interpretada como resultado de uma espécie de reconhecimento a partir da condição de desviantes em cumprimento de medida. Também pode ser resultado da convivência a que foram submetidos, semanalmente, após as aulas na prestação de serviços. Embora as tarefas fossem realizadas individualmente, houve momentos em que jogaram bola juntos, conversaram ou assistiram televisão juntos. A aproximação deles com os não desviantes deveria ter sido mediada pelo professor.

Situação similar ocorreu com os demais participantes do PECS, que ingressaram em grupos, constituídos a partir de relações anteriores ao projeto. Sem a mediação do professor os grupos acabaram sendo mantidos durante as aulas, inclusive foi possível identificar que os participantes que abandonaram o projeto também o fizeram em grupo.

No que se refere a experiência esportiva desfrutada pelos desviantes dentro do PECS considero dois aspectos como fundamentais: as expectativas e as noções/concepções de esporte desses jovens. Os três desviantes que participaram das atividades do *Esporte Cidadão* ingressaram no projeto com a expectativa de praticar futebol. A frustração causada pela informação de que o futebol não estava entre as modalidades ofertadas impactou negativamente na maneira como os desviantes encararam o projeto. A partir da constatação de que suas expectativas não seriam atendidas pelo projeto, os jovens adotaram uma postura indiferente, apática a tudo que era proposto nas aulas. Apenas executavam tarefas, não participavam ativamente delas. O comportamento apático associado a pouca interação com os demais participantes só contribuiu para que os desviantes se mantivessem fechados a possibilidades de vivenciar de maneira mais significativa aqueles esportes. A falta de interesse em estar naquele lugar, com aquelas pessoas realizando aquelas atividades só reforçou o

pressuposto de que a espontaneidade e o voluntarismo são fundamentais para experiências significativas com a prática esportiva.

No que se refere aos conceitos/concepções de esporte dos desviantes e sua relação com a experiência esportiva dentro do *Esporte Cidadão* está a maneira como os jovens se relacionam com o esporte, de um modo geral, e como isso afetou seus comportamentos dentro do projeto, implicando em significações diferentes daquelas idealizadas para a medida. Três deles admitem que a prática de esporte requer o domínio de habilidades e competências específicas, quando essas questões não são atendidas não há esporte verdadeiramente, apenas um brincar de esporte. Para eles a prática esportiva está atrelada a um conjunto específico de saberes, sem ele não há esporte, só brincadeira. Como não dominavam, nem desejavam aprender os saberes específicos dos esportes ofertados pelo PECS, não consideraram as vivências desfrutadas nas aulas como práticas esportivas.

A respeito dos projetos individuais dos desviantes, os dados do estudo apontam para o potencial que esses projetos possuem no sentido de promover melhor e maior envolvimento dos jovens com as práticas esportivas que constituem a medida socioeducativa. A expectativa inicial de três jovens que ingressaram no projeto esportivo foi sustentada pelos seus projetos de vida, os quais envolviam diretamente o futebol. Assim, os projetos de vida dos jovens e a atual condição para que sejam desenvolvidos necessitam assumir novo papel no processo de definição dos locais onde os jovens realizarão suas medidas socioeducativas.

Portanto, não basta identificar os projetos individuais é igualmente importante identificar a existência ou ausência de condições favoráveis, nos locais onde a medida socioeducativa será cumprida, para fortalecer ou mesmo auxiliar o desenvolvimento desses projetos. Nessa perspectiva, a medida socioeducativa pode cumprir melhor o seu papel na reflexão sobre o ato desviante e no distanciamento dos jovens da criminalidade. Do contrário, a identificação dos gostos e interesses dos jovens pode acabar servindo apenas para que eles não fiquem entediados com a medida a ponto de abandoná-la. Essa premissa fica sustentada pela constatação da mudança de comportamento do Jovem II, quando o projeto pareceu sinalizar uma oportunidade para o desenvolvimento do seu projeto de se tornar atleta profissional.

A hipótese inicial de que o PECS funcionaria como um campo de possibilidades capaz de auxiliar na definição ou no desenvolvimento dos projetos individuais dos jovens, visando a interrupção da constituição de possíveis carreiras desviantes, não foi



confirmada no caso analisado. O contexto do PECS acompanhado não foi favorável aos projetos de vida de três dos jovens que participaram de suas atividades. As evidências fundamentam a afirmação de que esses três jovens, assim como seus projetos individuais, deixaram o PECS basicamente da mesma maneira como ingressaram. Não foram observadas mudanças em seus modos de pensar e agir, nem tão pouco seus projetos de vida foram impactados pela dinâmica do PECS. Exceto em um período muito específico em que o Jovem II redesenhou seu projeto individual. Essa centelha foi capaz de provocar mudanças, mesmo que momentâneas, no comportamento e envolvimento daquele jovem no projeto. Não atendida a sua expectativa, a desmotivação reassumiu lugar na rotina dele no PECS, confirmando o potencial que os projetos individuais tem como ‘ganchos’ dentro da medida socioeducativa.

Outro elemento que contribuiu para que o PECS não tenha funcionado como um campo de possibilidades foi a ausência de atividades ou intervenções que favorecessem as relações interpessoais dos desviantes com os demais. Visto que, o campo de possibilidades se materializa justamente a partir da qualidade e amplitude das relações interpessoais que os indivíduos conseguem estabelecer. Nesse sentido, seria importante o investimento na constituição de uma rede de relações que pudesse, inclusive, estender-se para além da dimensão espaço-temporal do PECS. O que de fato não ocorreu.

O caso do Jovem IV, mesmo sem a participação no PECS, apresenta resultados similares aos encontrados nos casos dos outros três jovens. Embora as opiniões do Jovem IV estivessem claramente na direção oposta a dos demais desviantes, após a finalização da medida socioeducativa elas se mantiveram na mesma condição, inalteradas. O que de fato ocorreu foi a familiarização do jovem com a instituição na qual ele deseja cursar o ensino superior. Por iniciativa própria, tendo em vista que ele não recebeu nenhum acompanhamento do professor do projeto ou da própria instituição (apenas era supervisionado por um funcionário do setor que lhe delegava funções) fez contato com professores e alunos do curso de graduação em Educação Física. Estabeleceu relações que provavelmente lhe oportunizarão melhores condições para o desenvolvimento de seu projeto de vida.

Não foi o PECS que funcionou como campo de possibilidades, nem a medida socioeducativa em si. O jovem aproveitou as oportunidades surgidas com a sua inserção na instituição onde ele deseja materializar seu projeto de vida. Mais uma evidência de que os projetos de vida necessitam ser melhor considerados no momento de definição dos locais para onde os desviantes serão encaminhados. A respeito desse aspecto vale

uma importante ressalva. Atualmente o CREAS de Barbacena enfrenta sérias dificuldades para promover a inserção dos desviantes em instituições para o cumprimento de medida socioeducativa. O estabelecimento de parcerias muitas vezes acaba dificultado pelo receio que as instituições nutrem em relação aos desviantes. No caso do IF não foi diferente, havia certo receio em aceitar a inserção dos desviantes no PECS, pois, eles passariam a transitar livremente por muitas áreas comuns aos alunos, inclusive espaços de aula como o caso do setor esportivo. Assim, vale considerar o fato de que muito provavelmente os projetos de vida de alguns jovens acabam não apresentando qualquer relação com os ambientes/atividades da medida não por negligência dos profissionais do CREAS, mas, pela falta de opções. Por isso, experiências positivas no que se refere ao andamento das medidas, como no caso do IF em que não foram identificadas ações ou atitudes negativas, precisam ser divulgadas para que outras instituições estabeleçam parcerias com o CREAS lançando novas oportunidades aos jovens que devem cumprir medida socioeducativa.

Para finalizar destaco a representatividade social de um projeto que se propõe promover o acesso e a democratização de atividades esportivas pouco acessadas, muitas vezes pela falta de espaços, materiais e/ou equipamentos específicos (e públicos) para a prática. É nesse âmbito que também merece destaque o potencial do projeto em ampliar o repertório motor dos participantes a partir de vivências corporais desfrutadas em esportes pouco comuns também nas práticas escolares. Outro fator relevante do *Esporte Cidadão* é o número de pessoas envolvidas na equipe de atuação do projeto (06 integrantes) o que, por sua vez, oferece condições para o atendimento de um número maior de participantes. Diferentemente de um projeto que dispõe de um(a) professor(a) e um auxiliar, por exemplo. Porém, a dinâmica de ação do PECS merece ser repensada assim como, há a necessidade de elaboração de estratégias para promover maior interação entre o PECS e o CREAS.

No campo acadêmico é necessário avançar nas investigações sobre o tema, em busca de mais (e novas) evidências para que as intervenções sociais que se apóiam no esporte possam promover impactos positivos na vida dos participantes, sejam eles desviantes ou não.

## **6.2 Possibilidades e Ações ‘Pós-Tese’...**

A primeira atitude após a finalização da tese é apresentar os resultados à equipe multiprofissional do CREAS. Embora não seja mais composta pelos mesmos profissionais da época em que o estudo foi realizado, ainda sim, a intenção é apontar possíveis caminhos para que as medidas desenvolvidas junto ao PECS possam alcançar seus propósitos na formação dos desviantes. Especialmente, no que se refere ao desejo em combater a reincidência infracional, distanciando os jovens da criminalidade.

Intenciono ainda, uma oportunidade para levar os achados do estudo a conhecimento dos juízes atuantes na Vara Infracional da Infância e Juventude da comarca de Barbacena/MG, no intuito de promover algum tipo de contribuição.

A divulgação dos resultados para os servidores do IF também será realizada. Essa, porém, assume outro propósito. A intenção principal é promover um debate interno que mobilize o corpo docente a refletir sobre outras possibilidades que a instituição pode oferecer aos desviantes para o cumprimento de medidas socioeducativas. Espero com tal atitude, também, incentivar a ampliação dos projetos de extensão nas comunidades barbacenenses. Também é pretendido despertar o interesse dos docentes na pesquisa sobre ações sociais que envolvam jovens desviantes. Pois, é importante que outras áreas também invistam na produção de conhecimento sobre o assunto.

Por fim, uma proposta de atividade de ensino envolvendo os alunos da graduação em Educação Física será elaborada e apresentada à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão do campus de Barbacena. O objetivo é contribuir com a formação inicial do professor de educação física para a atuação também em ações sociais apoiadas no esporte. A intenção é contribuir na formação docente inicial almejando o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para o trabalho com o esporte em ações de caráter social.

## BIBLIOGRAFIA

1. ABONG – *Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais*. Disponível em: <http://www.abong.org.br/publicacoes.php> (acesso em 13/02/2017).
2. ANTUNES, S. E. Retrato preliminar da pesquisa em educação física sobre projetos esportivos no âmbito social. In: XIX CONBRACE e IV CONICE, 2015, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES, 2015, v. 1, p. 01-13. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7375/3437> (acesso em 27/08/2017).
3. \_\_\_\_\_. *O País do Futebol na Copa do Mundo: estudo de recepção ao discurso midiático esportivo com jovens escolares*. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Desportos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007 (p.13-145).
4. BAILEY, R. Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, vol. 57, n. 01. Francis & Taylor Online: 2005 (p. 71-90).
5. \_\_\_\_\_. *Teaching Physical Education – a handbook for primary and secondary school teachers*. Kogan Page, 2001. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=tdNTAQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=tdNTAQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (acesso em 05/04/2018).
6. BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: [file:///C:/Users/Scheila/Desktop/BAKHTIN\\_Mikhail\\_Esttica\\_da\\_Criao\\_Verbal\\_So\\_Paulo\\_Martins\\_Fontes\\_2003..pdf](file:///C:/Users/Scheila/Desktop/BAKHTIN_Mikhail_Esttica_da_Criao_Verbal_So_Paulo_Martins_Fontes_2003..pdf) (acesso em 25/03/2018)
7. BEAUD, S.; WEBER, F. O raciocínio etnográfico. In: PAUGAM, S. (Coord.) *A Pesquisa Sociológica*. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 185-201.
8. BECKER, H. S. *Outsiders – Estudos de sociologia do desvio*. Tradução Maria L. X. de Borges; revisão técnica Karina Kuschnir. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
9. BELO HORIZONTE. *Dicionário de Termos Técnicos da Assistência Social*. Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social. Belo Horizonte: ASCOM, 2007.
10. BELTRAN-CARRILLO, V.; DEVÍS-DEVÍS, J.; PIERÓ-VELERT, C.; BROWN, D. When physical activity participation promotes inactivity: negatives experiences of Spanish adolescents in physical education and Sport. *Youth and Society*, v. 44, n. 01, p.03-27. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/258200739\\_When\\_Physical\\_Activity\\_Participation\\_Promotes\\_Inactivity\\_Negative\\_Experiences\\_of\\_Spanish\\_Adolescents\\_in\\_Physical\\_Education\\_and\\_Sport](https://www.researchgate.net/publication/258200739_When_Physical_Activity_Participation_Promotes_Inactivity_Negative_Experiences_of_Spanish_Adolescents_in_Physical_Education_and_Sport) (acesso em 24/05/2018).

11. BRANTINGHAM, P. J.; FAUST, F. L. A Conceptual Model of Crime Prevention. IN: *Journal Crime and Delinquency*. Vol. 22, N.º 03 – July/1976 (p.284-296). Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001112877602200302> (último acesso em 15/02/2017).
12. BRASIL. Ministério do Esporte. *Programa Brincando com o Esporte – diretriz* 2018. Brasília/DF: 2018. Disponível em: [http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/BRINCANDO%20COM%20ESPORTE/brincando\\_com\\_esporte\\_2018\\_diretriz.pdf](http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/BRINCANDO%20COM%20ESPORTE/brincando_com_esporte_2018_diretriz.pdf) (acesso em 15/02/2018).
13. \_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social. *Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto*. Brasília, Distrito Federal: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2016. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/cadern\\_o\\_MSE\\_0712.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/cadern_o_MSE_0712.pdf) (acesso em 12/12/2017).
14. \_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. *Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata*. 13ª edição; 2015. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18403> (acesso em 16/01/2017).
15. BREIVIK, G. Sport in high modernity: sport as carrier of social values. *Journal of the Philosophy of Sport*. N.º 25. 1998 (p. 103-118).
16. CALEGARE, M. G. A.; SILVA JR., N. A “construção” do Terceiro Setor no Brasil: da questão social à organizacional. *Revista Psicologia Política*. Vol. 09. N.º 17. Associação Brasileira de Psicologia Política: jan. – jun./2009 (p. 129-148). Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v9n17/v9n17a09.pdf> (último acesso em 13/02/2017).
17. CARDOSO, R. Aventuras de Antropólogos em Campo ou Como Escapar das Armadilhas do Método (p. 95-105). IN: CARDOSO, R. (Org.) *A Aventura Antropológica – teoria e pesquisa*. 4ª Ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2004.
18. CARRION, R. M. Organizações privadas sem fins lucrativos - a participação do mercado no terceiro setor. *Tempo Social - Revista de Sociologia da USP*. Ano 12, Vol. 02. São Paulo: novembro/2000 (p. 237-255). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v12n2/v12n2a15> (acesso em 13/02/2017).
19. COACKLEY, J. *Sport in Society: issues and controversies*. Tenth Edition. Boston, MA: McGraw Hill, 2008.
20. \_\_\_\_\_. Youth Sports: what counts as “positive development”? *Journal os Sport and Social Issues*. V. 35, n. 03, p.306-324, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/258158851\\_Youth\\_Sports\\_What\\_Counts\\_as\\_Positive\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/258158851_Youth_Sports_What_Counts_as_Positive_Development) (acesso em: 11/06/2018).
21. COALTER, F. *A Wider Social Role of Sport: who’s keeping the score?*. London: Routledge, 2007. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781134227129> (preview pdf - acesso em 29/05/2018).

22. COALTER, F., ALLISON, M., TAYLOR, J. *The role of sport in regenerating deprived urban areas* (Edinburgh, Scottish Office Central Research Unit) 2000. Disponível em: [http://www.sportni.net/sportni/wp-content/uploads/2013/03/The\\_role\\_of\\_sport\\_in\\_regenerating\\_deprived\\_areas.pdf](http://www.sportni.net/sportni/wp-content/uploads/2013/03/The_role_of_sport_in_regenerating_deprived_areas.pdf) (acesso em 06/04/2018).
23. CREAS. Folder educativo sobre as Medidas Socioeducativas. Barbacena/MG: s/d.
24. DACOSTA, L. (org.) *Manual de valores do esporte – SESI: fundamentos*. Brasília: SESI/DN, 2007, 195 p.
25. DACOSTA, L. Educação Olímpica como metalinguagem axiológica: revisões pedagógicas e filosóficas de experiências internacionais e brasileiras, p. 17-28 In: REPPOLD, A. et al. *Olimpismo e educação olímpica no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 270 p.
26. DANISH, S. J.; FORNERIS, T.; HODGE, K.; HEKE, I. Enhancing Youth Development Through Sport. *World Leisure Journal*, v. 3, n. 46; p. 38-49, 2011.
27. DESLAURIERS, J-P.; KÉRISIT, M. O Delineamento da Pesquisa Qualitativa (p.127-153). IN: GROULX, L-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
28. DONNELLY, P. Approaches to social inequality in the sociology of Sport. National Association for Physical Education in Higher Education. Vol.48, n.2, 1996 (p. 221-242).
29. ELLING, A.; CLARINGBOULD, I. Mechanisms of inclusion and exclusion in the Dutch sports landscape: Who can and wants to belong? *Sociology of Sport Journal*, v.22, n.04, p.498-517. 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/265379878\\_Mechanisms\\_of\\_Inclusion\\_and\\_Exclusion\\_in\\_the\\_Dutch\\_Sports\\_Landscape\\_Who\\_Can\\_and\\_Wants\\_to\\_Belong](https://www.researchgate.net/publication/265379878_Mechanisms_of_Inclusion_and_Exclusion_in_the_Dutch_Sports_Landscape_Who_Can_and_Wants_to_Belong) (acesso em 24/05/2018).
30. FALCONI, R. *Sistema presidencial: reinserção social?*. São Paulo: Ícone, 1998.
31. FISCHER, R. M. *O desafio da colaboração: práticas de responsabilidade social entre empresas e terceiro setor*. São Paulo: Editora Gente, 2002.
32. GONÇALVES, H. S. Medidas sócio-educativas: Avanços e Retrocessos no Trato do Adolescente Autor do Ato Infracional. In: ZAMORA, Maria Helena (Org.). *Para Além das Grades: Elementos Para a Transformação do Sistema Sócio-educativo*. Rio de Janeiro: PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2005.
33. GONÇALVES, M. A. R. *A Vila Olímpica da Verde-e-Rosa*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

34. GOZZOLI, C.; D'ANGELO, C.; CONFALONIERI, E. Evaluating Sport Projects with Promote Social Inclusion for Young People: a case study. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte*. Vol.08, n.º01, 2012 (p. 153-1772). Disponível em: <http://www.webs.ulpgc.es/riped/full/RIPED-2013-VOL8-1.pdf> (acesso em 03/02/2018).
35. GROULX, L-H. Contribuições da Pesquisa Qualitativa à Pesquisa Social (p. 95-126). IN: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P.; GROULX, L-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
36. HIRAMA, L.K.; MATOS, J.A.B.; MONTAGNER, P.C. Continuidade e Profundidade no Ensino do Esporte: desejos e superação em projeto socioeducativo. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 177-192, jan./jun. 2015.
37. HOLT; N. L.; NEELY, K.C. Positive Youth Developmentn through Sport: a review. *Revista Iberoamericana de Psicología Del Ejercicio y el Deporte*. Vol. 6, nº 2, 2011, pp. 299-316. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3857557.pdf> (acesso em: 15/12/2017)
38. JANSSENS, J., STEGEMAN, H. (eds). *Education through Sport - An Overview of Good Practices in Europe*. Nieuwegein: Arko Sports Media, 2004.
39. KOBAYASHI, M. do C. M.; ZANE, V. C. Adolescentes desviantes e sua noção de regras no jogo de futsal. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. V. 24, n.02. São Paulo: abr./jun. 2010 (p.195-204).
40. KUSCHNIR, K. Trajetória, projeto e mediação na política. In: VELHO, G. KUSCHNER, K. (Org.s). *Mediação, Cultura e Política*. Rio de Janeiro: Areoplano, 2001 (p.137-164).
41. LAHIRE, B. *Homem Plural – os determinantes da ação*. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/lolanascimento315/homem-pluralosdeterminantesdaacao> (acesso em 13/04/2018).
42. LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.
43. LOAS/AGU. *Lei Orgânica da Assistência Social*, Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Publicações da Escola da Advocacia-Geral da União (AGU). Ano VII, n.º 36.; jan./fev. 2015. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2006/Publi\\_AGU\\_n.36.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/Publi_AGU_n.36.pdf) (último acesso em 03/05/2017).
44. LOLAND, S. *Fair play in Sport – a moral norm system*. Taylor & Francis e-library, 2003. (Ethics and Sport Collection)

45. \_\_\_\_\_. Fair play: historical anachronism or topical ideal?. In: MCNAMEE, M. J. ; PARRY, S. J. (Eds.) *Ethics and Sport*. London: E & FN Spon, 1998 (p. 187-198).
46. LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013
47. MAGALHÃES, M.C. (Org.) *Reflexões sobre análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Reflex%C3%B5es%20sobre%20a%20an%C3%A1lise%20cr%C3%ADtica%20do%20discurso.pdf> (acesso em 23/03/2018).
48. MELO, M. P. de. *Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré*. Campinas/SP. Autores Associados, 2005 (Coleção Educação Física e Esportes).
49. MOURA, L. R. de; FERNANDES, A. S. A. Terceiro Setor: uma tentativa de delimitação e caracterização. *Anais do XXXIII EnANPAD*. São Paulo – 19 a 23/09/2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS1427.pdf> (acesso em 18/11/2017).
50. NICHOLS, G. *Sport and crime reduction: the role of sports in tackling youth crime*. Abington: Routledge, 2007.
51. \_\_\_\_\_. *The impact of sports programmes on youth crime*. [Thesis for the degree of Doctor] University of Sheffield - Department of Law, 2004. Disponível em: [http://etheses.whiterose.ac.uk/3560/2/412144\\_vol\\_1.pdf](http://etheses.whiterose.ac.uk/3560/2/412144_vol_1.pdf) (último acesso em 15/02/2017).
52. NOGUEIRA, P. L. *Estatuto da criança e do adolescente comentado*. 4ª ed. Revisada, aumentada e atualizada. São Paulo: Saraiva, 1998.
53. OLIVEIRA, A. A. N. *O esporte como instrumento de inclusão social: um estudo na Vila Olímpica do Conjunto Ceará*. [Monografia de especialização] Fortaleza: UnB, 2007. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1382039463-Monografia\\_Ana\\_Amelia\\_Neri.pdf](http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1382039463-Monografia_Ana_Amelia_Neri.pdf) (acesso em 06/04/2018).
54. PARKER, A.; MEEK, R.; LEWIS, G. Sport in a youth prison: male young offenders' experiences of a sporting intervention. *Journal of Youth Studies*, 2014, 17 (3). pp. 381-396. Disponível em: <http://eprints.glos.ac.uk/1308/1/Sport%20in%20a%20Youth%20Prison.pdf> (último acesso em 07/12/2017).
55. POUPART, J. A Entrevista de tipo Qualitativa: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas (p. 215-253). IN: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P.; GROULX, L-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.



56. REZENDE, M. A. *A Vila Olímpica da Verde-e-Rosa*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
57. RIAL, C. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 14, n. 30, p. 21-65, jul./dez. 2008.
58. ROMERA, L. A. Esporte, Lazer e Prevenção ao uso de Drogas: dos discursos equivocados aos caminhos possíveis. *Revista Licere*, v.16, n.4. Belo Horizonte: dez/2013 (p. 01 - 19).
59. SANDFORD, R. A.; DUNCOMBE, R.; ARMOUR, K. M. The role of physical activity/sport in tackling youth disaffection and anti-social behaviour. *Education Review*. vol. 60, n.º 04, Taylor & Francis Online: 2008 (pp. 419-435).
60. SANMARTIN, M. G. *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos, 1995.
61. \_\_\_\_\_. El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Educación revista online*. N.º 335. 2004 (p.105-126). Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335\\_10.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_10.pdf) (último acesso em 15/02/2017).
62. SEDS - Secretaria de Estado de Defesa Social/MG; Superintendência de Prevenção à Criminalidade/MG. *Prevenção Social à Criminalidade - a experiência de Minas Gerais*. Belo Horizonte: dezembro/2009. Disponível em: <http://institutoelo.org.br/site/files/publications/ac377104e2df2141aa4d5d6246ca487d.pdf>. (último acesso em 20/02/2017).
63. SILVA, J. L. P.; PONTES, J. A. de M. A Importância do esporte para o desenvolvimento social: uma análise do incentivo de programas federais. *Anais VI Jornada Internacional de Políticas Públicas*. São Luiz do Maranhão: UFMA, 20 a 23/08/2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo8-direitosepoliticaspUBLICAS/aimportanciadoesporteparaodesenvolvimentosocial.pdf> (acesso em 06/04/2018)
64. SMITH, A.; WADDINGTON, I. Using ‘sport in the community schemes’ to tackle crime and drug use among young people: some policy issues and problems. *European Physical Education Review*, 10, p.279-298, 2004. Disponível em: <https://chesterrep.openrepository.com/cdr/bitstream/10034/11867/8/smith%26waddington.pdf> (acesso em 18/02/2018).
65. SNAS – Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome. *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Brasília/DF, 2013. Disponível em: <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/tipificacao.pdf> (acesso em 10/04/2017).
66. SOARES, C. L. *Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
67. STEENBERGEN, J.; TAMBOER, J. Ethics and the double charater of Sport: an

- attempt to systematize discussion of the ethics of Sport. In: MCNAMEE, M. J.; PARRY, S. J. (Eds) *Ethics and Sport*. London: E & FN Spon, 1998 (pp. 35-54).
68. STIGGER, M. P.; THOMASSIN, L. E. C. Entre o “Serve” e o “Significa”: uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. *Licere*, Belo Horizonte, v.16, n.2, jun/2013; p-1-33.
69. STIGGER, M. P. *Desporto, Lazer e Estilos de Vida: uma análise cultural a partir de práticas desportivas realizadas em espaços público da cidade do Porto*. 2000. Tese [Doutorado em Ciências do Desporto]. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto – Portugal.
70. TAVARES, O. *Mens fervida in corpore lacertoso? As atitudes dos atletas olímpicos brasileiros frente ao olimpismo*. 1998. Dissertação [Mestrado em Educação Física] Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho.
71. THOMASSIN; L. E. C.; STIGGER, M. P. Super oferta de projetos sociais esportivos: superando as imagens públicas idealizadas sobre essas ações. *Anais do Seminário Nacional de Sociologia Política*. UFPR, 2009. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT9%20online/super-oferta-projetos-sociais-Luis-Thomassim.pdf> (Acesso em 06/04/2018).
72. THOMPSON, A. A. *Do compromisso à eficiência? Os caminhos do terceiro setor na América Latina*. IN: IOSCHPE, E. 3º Setor: desenvolvimento social sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 (p. 41-48).
73. THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
74. TRINDADE, N. V. A “Caixa Branca” dos Projetos Sociais Esportivos: o caso do Instituto Compartilhar – Curitiba/PR. 2017. Dissertação [Mestrado em Educação Física]. Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná.
75. VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. *Movimento*, vol.15, n.º03, 2009 (p. 145-162).
76. VELHO, G. *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
77. \_\_\_\_\_. Biografia, trajetória e mediação. In: VELHO, G.; KUSCHNER, K. (Org.s) *Mediação, Cultura e Política*. Rio de Janeiro: Areoplane, 2001 (p. 13-28).
78. \_\_\_\_\_. *Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003 (Coleção Antropologia Social).
79. VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. A. Hermenêutica da profundidade na pesquisa social. *Ciências Sociais da UNISINOS*, vol. 42; n.º 02. Maio/Agosto 2006 (p. 85-93). Disponível em: [http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/6019](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/6019) (último

acesso em 04/05/2017).

80. ZALUAR, A. *Cidadãos não vão ao Paraíso*. Campinas/SP. Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1994.
81. WENGRAF, T. *Qualitative research interviewing – biographic narrative and semi-structured methods*. 2ª Reprinted. London: Sage Publications, 2004. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=c2b6jQ8g3sAC&pg=PR3&hl=pt-BR&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=3#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.br/books?id=c2b6jQ8g3sAC&pg=PR3&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=true) [acesso em 25/08/2017].

# APÊNDICES

## APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MENORES DE 18 ANOS

Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós Graduação em Educação Física -  
Centro de Educação Física e Desportos

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores de 18 anos

Sou Scheila Espindola Antunes, aluna do curso de Doutorado em Educação Física do Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF/CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo, matrícula n.º 2014230466, e venho através deste termo convidar seu/sua filho/filha ou tutelado/tutelada para participar de uma pesquisa que eu estou desenvolvendo.

A pesquisa tem como título: “*Projetos Esportivos de Caráter Social e Carreiras Desviantes na Juventude: um estudo de caso com jovens desviantes*”. Nessa pesquisa meu principal objetivo é analisar o que os jovens desviantes pensam sobre o papel do esporte na medida socioeducativa que eles devem cumprir. Também são objetivos da minha pesquisa conhecer como o jovem se envolveu com a infração; quais são seus planos de vida; quais são contatos desses jovens com o esporte e, por fim, o que a Vara da Infância e da Juventude e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) pensam a respeito do papel do esporte na socialização dos jovens.

Eu gostaria de contar com a participação de seu/sua filho/filha ou tutelado/tutelada na minha pesquisa. Eu realizarei duas entrevistas com seu/sua filho/filha, uma quando iniciar a medida socioeducativa e a outra quando finalizar o cumprimento dela. Eu também realizarei observações durante as aulas de esporte nas quais seu/sua filho/filha participará durante o cumprimento da medida socioeducativa. Haverá rodas de conversa com todos os participantes do projeto esportivo, nessas rodas de conversa o professor do projeto e os seus monitores vão falar sobre a importância do esporte na formação das pessoas e os participantes do projeto poderão manifestar suas opiniões sobre o assunto. Eu anotarei as opiniões de seu/sua filho/filha sobre o assunto debatido. Esses procedimentos somente serão realizados com seu/sua filho/filha se você autorizar a participação dele/dela e se ele/ela aceitar em participar da pesquisa. As entrevistas serão realizadas individualmente, em um local que permita seu/sua filho/filha conversar comigo sem se preocupar que outras pessoas possam nos ouvir. As entrevistas poderão ser realizadas no ginásio após as aulas quando todos tiverem saído. Seu/sua filho/filha responderá somente o que ele/ela desejar, não será obrigatório responder a todas as perguntas que eu fizer.

Esses procedimentos serão realizados com todo cuidado para que nenhum dano físico, moral, psíquico ou emocional seja causado em seu/sua filho/filha durante a pesquisa. Eu contarei com o acompanhamento da psicóloga do CREAS, Eloisa Aparecida de Castro, durante todo o período de contato com seu/sua filho/filha para que seja evitada toda e qualquer situação desconfortável para seu/sua filho/filha durante a pesquisa. Mesmo assim, se você julgar que seu/sua filho/filha sofreu algum tipo de dano (físico, moral ou psíquico, etc.), eu e meu orientador nos responsabilizaremos por buscar meios previstos em lei para a reparação do dano sofrido pelo seu/sua filho/filha, após a comprovação do mesmo.

Caso você ou seu/sua filho/filha identifique procedimentos que julgar inadequados sendo aplicados por mim você poderá fazer uma denúncia ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFES, no Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais no Campus Goiabeiras localizado na Avenida Fernando Ferrari, s/n, na cidade de Vitória/ES (CEP. 29060-970). A denúncia também poderá ser realizada via telefone pelo número (27) 3145-9820 ou pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Os dados pessoais de seu/sua filho/filha serão mantidos em total sigilo durante toda a pesquisa e mesmo quando a pesquisa for finalizada e apresentada à banca que fará a avaliação final, os dados pessoais de seu/sua filho/filha não serão apresentados, em momento algum.

O benefício da minha pesquisa para os jovens que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa, como no caso de seu/sua filho/filha é trazer melhorias para os projetos esportivos que são utilizados na socialização de menores desviantes. Pois, os resultados da

minha pesquisa podem ajudar o CREAS e a Vara Infracional da Infância e da Juventude a organizar projetos mais adequados aos interesses e necessidades dos jovens, buscando melhorar o desenvolvimento deles de maneira positiva para a vida em sociedade, afastando-os da criminalidade.

Esse termo de consentimento vem acompanhado de um termo de assentimento, direcionado para seu/sua filho/filha assinar caso você decida permitir a participação dele/dela na minha pesquisa. Tanto você como seu/sua filho/filha deverão assinar duas cópias desse termo, uma delas ficará com você e seu/sua filho/filha e a outra ficará comigo.

A qualquer momento e por qualquer razão seu/sua filho/filha poderá desistir de participar da pesquisa. Basta apenas me informar a decisão e os dados de seu/sua filho/filha serão retirados da pesquisa. A desistência da participação na pesquisa não afetará o cumprimento da medida socioeducativa de seu/sua filho/filha.

Qualquer dúvida sobre a pesquisa você fazer contato diretamente comigo, Prof.<sup>a</sup> MS. Scheila Espindola Antunes, pelo telefone (32) 98802-1100 ou por e-mail [scheilaeantunes@gmail.com](mailto:scheilaeantunes@gmail.com), ou com o meu professor orientador, Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva pelo telefone (27) 98822-7596 ou por e-mail [tavaresotavio@yahoo.com.br](mailto:tavaresotavio@yahoo.com.br).

---

Prof.<sup>a</sup> MS. Scheila Espindola Antunes

---

Responsável pelo/pela Jovem

Eu (nome completo) \_\_\_\_\_,  
responsável legal pelo(a) jovem (nome completo)

declaro ter sido esclarecido(a) sobre a pesquisa “*Projetos Esportivos de Caráter Social e Carreiras Desviantes na Juventude: um estudo de caso com jovens desviantes*”, compreendo como se dará a participação de meu/minha filho/filha ou tutelado/tutelada e autorizo a participação dele/dela na pesquisa se ele/ela desejar participar. Autorizo a publicação das informações fornecidas pelo/pela meu/minha filho/filha apenas para esta pesquisa e seus meios de publicação desde que os dados pessoais dele/dela sejam mantidos em total sigilo.

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE II - TERMO DE ASSENTIMENTO – MENORES DE 18 ANOS**  
Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós Graduação em Educação Física -  
Centro de Educação Física e Desportos

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Menores de 18 anos

Sou Scheila Espindola Antunes, aluna do curso de Doutorado em Educação Física do Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF/CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo, matrícula n.º 2014230466, e venho através deste termo convidar você para participar de uma pesquisa que eu estou desenvolvendo.

A pesquisa tem como título: “*Projetos Esportivos de Caráter Social e Carreiras Desviantes na Juventude: um estudo de caso com jovens desviantes*”. Nessa pesquisa meu principal objetivo é analisar o que os jovens desviantes pensam sobre o papel do esporte na medida socioeducativa que eles devem cumprir. Também são objetivos da minha pesquisa conhecer como o jovem se envolveu com a infração; quais são seus planos de vida; quais são contatos desses jovens com o esporte e, por fim, o que a Vara da Infância e da Juventude e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) pensam a respeito do papel do esporte na socialização dos jovens.

Eu gostaria de contar com sua participação na minha pesquisa. Para participar dela basta você permitir que eu o observe durante as aulas esportivas em que você terá que frequentar para o cumprimento da sua medida socioeducativa. Também precisarei realizar duas entrevistas com você, a primeira quando você iniciar a medida socioeducativa e a segunda quando você finalizar o cumprimento dela. Haverá rodas de conversa com todos os participantes do projeto esportivo, nessas rodas de conversa o professor do projeto e os seus monitores vão falar sobre a importância do esporte na formação das pessoas e você poderá manifestar o que pensa sobre o assunto e eu anotarei a sua opinião. Esses procedimentos (a observação e as entrevistas) somente serão realizados com você se você optar por participar da minha pesquisa. As entrevistas serão realizadas individualmente, em um local em que você conversar comigo sem se preocupar que outras pessoas vão nos ouvir. As nossas entrevistas poderão acontecer no ginásio após as aulas do projeto, quando todos já tiverem saído. Nessas entrevistas você responderá apenas o que você desejar. Você não será obrigado a responder todas as perguntas que eu fizer.

Esses procedimentos serão realizados com todo cuidado para que nenhum dano físico, moral, psíquico ou emocional seja causado em você. Eu contarei com o acompanhamento da psicóloga do CREAS, Eloisa Aparecida de Castro, durante todo o período de contato com você na pesquisa para que nenhuma situação desconfortável ocorra para você. Mesmo assim, se você julgar que sofreu algum tipo de dano (físico, moral ou psíquico, etc.), eu e meu orientador nos responsabilizamos por buscar meios previstos em lei para a reparação do dano sofrido por você, após a comprovação do mesmo.

Caso você identifique procedimentos que julgar inadequados sendo aplicados por mim, você poderá fazer uma denúncia ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFES, no Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais no Campus Goiabeiras localizado na Avenida Fernando Ferrari, s/n, na cidade de Vitória/ES (CEP. 29060-970). A denúncia também poderá ser realizada via telefone pelo número (27) 3145-9820 ou pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Os seus dados pessoais serão mantidos em total sigilo durante toda a pesquisa e mesmo quando a pesquisa for finalizada e apresentada à banca que fará a avaliação final, os seus dados pessoais ainda continuarão em sigilo absoluto.

O benefício da minha pesquisa para os jovens como você, que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa, é trazer melhorias para os projetos esportivos que são utilizados pelo CREAS e pela Vara Infração da Infância e da Juventude. Com os resultados da minha pesquisa será possível elaborar projetos esportivos adequados aos interesses e necessidades dos jovens, buscando melhorar o desenvolvimento desses jovens de maneira positiva para a vida em sociedade, afastando-os da criminalidade.

Você NÃO é obrigado a participar da minha pesquisa mesmo que seus pais ou responsáveis autorizem a sua participação. Caso você aceite participar da minha pesquisa deve assinar duas cópias desse termo, uma delas ficará com você e a outra ficará comigo.

A qualquer momento e por qualquer razão você poderá desistir de participar da pesquisa, basta apenas me informar a sua decisão e seus dados serão retirados da pesquisa. A sua desistência na pesquisa não afetará em nada o cumprimento da sua medida socioeducativa.

Qualquer dúvida que você tenha sobre a minha pesquisa você poderá falar diretamente comigo nas aulas do projeto, pelo telefone (32) 98802-1100 ou por e-mail [scheilaeantunes@gmail.com](mailto:scheilaeantunes@gmail.com). Você também poderá obter mais informações da minha pesquisa com o meu professor orientador, Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva, pelo telefone (27) 98822-7596 ou pelo e-mail [tavaresotavio@yahoo.com.br](mailto:tavaresotavio@yahoo.com.br).

---

Prof.<sup>a</sup> MS. Scheila Espindola Antunes

---

Eu (nome completo) \_\_\_\_\_,  
declaro ter sido esclarecido(a) sobre a pesquisa “*Projetos Esportivos de Caráter Social e Carreiras Desviantes na Juventude: um estudo de caso com jovens desviantes*”, compreendo como se dará a minha participação nessa pesquisa e aceito participar da mesma.

Assinatura: \_\_\_\_\_



### **APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE 18 ANOS**

Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós Graduação em Educação Física -  
Centro de Educação Física e Desportos

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Maiores de 18 anos

Sou Scheila Espindola Antunes, aluna do curso de Doutorado em Educação Física do Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF/CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo, matrícula n.º 2014230466, e venho através deste termo convidar você para participar de uma pesquisa que eu estou desenvolvendo.

A pesquisa tem como título: *“Projetos Esportivos de Caráter Social e Carreiras Desviantes na Juventude: um estudo de caso com jovens desviantes”*. Nessa pesquisa meu principal objetivo é analisar o que os jovens desviantes pensam sobre o papel do esporte na medida socioeducativa que eles devem cumprir. Também são objetivos da minha pesquisa conhecer como o jovem se envolveu com a infração; quais são seus planos de vida; quais são contatos desses jovens com o esporte e, por fim, o que a Vara da Infância e da Juventude e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) pensam a respeito do papel do esporte na socialização dos jovens.

Eu gostaria de contar com sua participação na minha pesquisa. Para participar dela basta você permitir que eu o observe durante as aulas esportivas em que você terá que frequentar para o cumprimento da sua medida socioeducativa. Também precisarei realizar duas entrevistas com você, a primeira quando você iniciar a medida socioeducativa e a segunda quando você finalizar o cumprimento dela. Haverá rodas de conversa com todos os participantes do projeto esportivo, nessas rodas de conversa o professor do projeto e os seus monitores vão falar sobre a importância do esporte na formação das pessoas e você poderá dizer o que pensa sobre o assunto, eu anotarei sua opinião. Esses procedimentos (a observação e as entrevistas) somente serão realizados com você se você optar por participar da minha pesquisa. As entrevistas poderão ser realizadas no ginásio após as aulas quando todos tiverem saído. Você não será obrigado a responder todas as perguntas que eu fizer.

Esses procedimentos serão realizados com todo cuidado para que nenhum dano físico, moral, psíquico ou emocional seja causado em você. Eu contarei com o acompanhamento da psicóloga do CREAS, Eloisa Aparecida de Castro, durante todo o período de contato com você na pesquisa para que nenhuma situação desconfortável ocorra para você. Mesmo assim, se você julgar que sofreu algum tipo de dano (físico, moral ou psíquico, etc.), eu e meu orientador nos responsabilizamos por buscar meios previstos em lei para a reparação do dano sofrido por você, após a comprovação do mesmo.

Caso você identifique procedimentos que julgar inadequados sendo aplicados por mim, você poderá fazer uma denúncia ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFES, no Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais no Campus Goiabeiras localizado na Avenida Fernando Ferrari, s/n, na cidade de Vitória/ES (CEP. 29060-970). A denúncia também poderá ser realizada via telefone pelo número (27) 3145-9820 ou pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Os seus dados pessoais serão mantidos em total sigilo durante toda a pesquisa e mesmo quando a pesquisa for finalizada e apresentada à banca que fará a avaliação final, os seus dados pessoais ainda continuarão em sigilo absoluto.

O benefício da minha pesquisa para os jovens como você, que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa, é trazer melhorias para os projetos esportivos que são utilizados pelo CREAS e pela Vara Infração da Infância e da Juventude. Com os resultados da minha pesquisa será possível elaborar projetos esportivos adequados aos interesses e necessidades dos jovens, buscando melhorar o desenvolvimento desses jovens de maneira positiva para a vida em sociedade, afastando-os da criminalidade.

Caso você aceite participar da minha pesquisa deve assinar duas cópias desse termo, uma delas ficará com você e a outra ficará comigo.

A qualquer momento e por qualquer razão você poderá desistir de participar da pesquisa, basta apenas me informar a sua decisão e seus dados serão retirados da pesquisa. A sua desistência na pesquisa não afetará em nada o cumprimento da sua medida socioeducativa.

Qualquer dúvida que você tenha sobre a minha pesquisa você poderá falar diretamente comigo nas aulas do projeto, pelo telefone (32) 98802-1100 ou por e-mail [scheilaeantunes@gmail.com](mailto:scheilaeantunes@gmail.com). Você também poderá obter mais informações da minha pesquisa com o meu professor orientador, Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva, pelo telefone (27) 98822-7596 ou pelo e-mail [tavaresotavio@yahoo.com.br](mailto:tavaresotavio@yahoo.com.br).

---

Prof.<sup>a</sup> MS. Scheila Espindola Antunes

---

Eu (nome completo) \_\_\_\_\_,  
declaro ter sido esclarecido(a) sobre a pesquisa “*Projetos Esportivos de Caráter Social e Carreiras Desviantes na Juventude: um estudo de caso com jovens desviantes*”, compreendo como se dará a minha participação nessa pesquisa e aceito participar da mesma. Autorizo a utilização das informações fornecidas por mim apenas para esta pesquisa e seus meios de publicação desde que meus dados pessoais sejam mantidos em total sigilo.

Assinatura: \_\_\_\_\_